



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

**NILCÉIA SALDANHA CARNEIRO**

**AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

**SANTOS  
2021**

**NILCÉIA SALDANHA CARNEIRO**

**AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A FORMAÇÃO  
CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
*stricto sensu* em Educação da Universidade  
Católica de Santos como requisito parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos  
Gilberto

**SANTOS  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

---

Carneiro, Nilcéia Saldanha.

C289a Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a formação continuada dos Professores de Língua Portuguesa: desafios para uma educação de qualidade /Nilcéia Saldanha Carneiro; orientadora: professora doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto – 2021. 218 f.; 30 cm, 214 p.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Formação e Profissionalização Docente: políticas e práticas, 2021.

### Bibliografia:

1. Avaliações da aprendizagem. 2. Formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. 3. Qualidade do ensino de Língua Portuguesa.

I. Gilberto, Irene Jeanete Lemos - 1941-. II. Título.

CDU 1997 – 37 (043.2)

---

Maria Rita C. Rebello Nastasi – CRB 8/2240

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: CARNEIRO, Nilcéia Saldanha

Título: **Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a formação continuada dos Professores de Língua Portuguesa: desafios para uma educação de qualidade.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 22/06/2021

### BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.  
Orientadora – Universidade Católica de Santos

---

Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira  
Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos

---

Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira  
Membro Titular Interno – Universidade Católica de Santos

---

Profa. Dra. Flávia Corrêa Obino Werle  
Membro Titular Externo - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Rosely Fischmann  
Membro Titular Externo – Universidade de São Paulo (USP)

---

Profa. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia  
Membro Suplente Interno – Universidade Católica de Santos

---

Prof. Dr. José Carlos de Melo  
Membro Suplente externo - Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

---

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais, **Adonias Saldanha Carneiro e Helena Costa Carneiro**, que se doaram, oraram, abençoaram, me conduziram no caminho do bem e renunciaram aos seus próprios interesses, para que eu pudesse realizar os meus. A conquista não é só minha, mas nossa e só consegui graças ao amor, apoio e dedicação que vocês sempre tiveram por mim e me ensinaram a agir com simplicidade, dignidade, honestidade, amor e respeito ao próximo. Os obstáculos foram ultrapassados, vitórias conquistadas e agora, mais uma vez, mais alegrias divididas. Agradeço pela paciência, por ouvirem meu choro e compreenderem a razão de estar longe. Amo vocês com toda intensidade de meu coração. Muitíssimo obrigada!*

*Aos meus irmãos, **Helaine, Getúlio, Ailton e Zélia** pelo amor somado, amizade dividida, carinho reconhecido e companheirismo de sempre; por estarem torcendo pelas minhas conquistas. Pelo incentivo incondicional. Obrigada!*

*Aos meus sobrinhos e filhos do coração, **Eduardo, Vinicius Phillip, Henrique Albuquerque, Sara, Byanca, Phillip Saldanha, Henrique Saldanha e Cindy Grazielly** pelo amor incondicional e por entenderem minha ausência, por sempre torcerem por mim. Obrigada!*

## AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, pela oportunidade de tê-la como orientadora nesse trabalho de final de curso, pelos incentivos, pela participação e conselhos na efetivação das metas planejadas e concluídas no curso de Doutorado.

À Secretaria Estadual De Mato Grosso (SEDUC) pelo suporte, colaboração e incentivo para que eu pudesse estudar em outro estado.

À Conceição Aparecida de Freitas Lopes, ex-diretora, coordenadora pedagógica e minha colega de trabalho que ao longo de nossa caminhada juntas me incentivou a prosseguir a estudar. A cada um dos professores participantes nesta investigação – docente – que amavelmente atenderam ao pedido de participação quer na entrevista, quer nas respostas ao questionário, agradeço a disponibilidade e colaboração.

Aos professores da Banca Examinadora, Dra. Flávia Corrêa Obino Werle, Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira, Prof. Dr. Luiz Carlos Barreira, Profa. Dra. Rosely Fischmann, Profa. Dra. Hilda Rosa Capelão Avoglia e Prof. Dr. José Carlos de Melo pela leitura crítica e sugestões.

Ao meu grande amigo Dr. José Carlos de Melo, que foi sempre prestativo ouviu e compartilhou comigo muitos momentos da vida, inclusive este, em especial pela serenidade das conversas e amizade que sempre me dedicou.

À Alda Schirley de Aquino, sempre amiga, prestativa e conselheira, pela força e a escuta intensiva dos meus anseios e aos demais professores, incentivadores, da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo.

Ao meu amigo prof. Me. Hermenegildo Rafael Menin, pelo incentivo e apoio oferecido.

À Tatiane Maria da Silva Dias, pela sua amizade, conversas e carinho.

À minha amiga e prima Mara Helena Carneiro, por todo apoio e ajuda, que vão desde as conversas até a paciência e disposição nas resoluções de questões burocráticas.

À Denise Alves de Souza Ferreira, pela força e pelas horas que tirou de si e de sua família para dedicá-las a mim.

À Marilene do Nascimento Moura, pelo apoio, dedicação e colaboração com busca de documentos e soluções de problemas enquanto, eu, Nilcéia Saldanha Carneiro, estava em Santos estudando.

À secretária da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, Alair David, pelo suporte, no pouco tempo que lhe coube, pelas colaborações, incentivos, luta e apoio para que eu pudesse estudar fora do Estado de Mato Grosso.

À Universidade Católica de Santos, aos professores do curso de Doutorado em Educação que contribuíram para a nossa formação de professores e pela oportunidade de concluir mais esta etapa de caminhada.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa, coordenado pela prof. Dra. Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, e em especial Luiz Carlos Nunes de Santana e Ricardo Costa Galvanese que tanto me incentivaram.

À Sandra Regina Trindade de Freitas Silva, colega no curso de doutoramento, que lutou pela vida e pelo título de doutora, mas perdeu a batalha para o câncer. Agradecer pelo seu carisma, simpatia e palavras de otimismo, mesmo quando tudo parecia improvável.

A todos meus familiares que torceram por mim e contribuíram de um modo ou outro para tornar menos penosa a distância do lar e me possibilitaram cursar a pós-graduação com mais tranquilidade. Em especial, meus pais, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

De forma geral, a todos, retribuindo agradecimentos e carinho pela oportunidade de estarmos juntos em busca do conhecimento e de novos rumos à Educação.

*Na educação, a responsabilidade pelo mundo assume a  
forma de autoridade.*

*(Hannah Arendt, 2003)*



Bandeira de Mato Grosso\*

### ***É BEM MATO GROSSO***

*É bem Mato Grosso  
Um guaraná ralado  
Pacu assado*

*Manga madura do quintal  
É bem Mato Grosso  
Banho de rio ou cachoeira  
Pescaria no Teles Pires  
Araguaia ou Pantanal*

*É bem Mato Grosso  
Festa de santo  
Churrasco bithecathu<sup>1</sup>  
É bem Mato Grosso  
Como viola de cocho  
Siriri e Cururu*

*É bem Mato Grosso  
Pelas igrejas Casarões colônias  
Festas de rodeios  
Traz festivais  
É bem Mato Grosso  
Grandes rebanhos  
Plantações fenomenais  
Povo hospitaleiro  
Como não se viu jamais*

*É bem Mato Grosso  
O sol mais quente que há  
Aquela bem geladinha  
A morena e a loirinha  
Que faz agente suspirar  
É bem Mato Grosso (3x)  
Um bailão de rasqueado  
Ninguém fica parado  
Até o dia clarear  
É bem Mato Grosso!*

**Letra:** Pescuma<sup>2</sup> 2001

---

\* Oficializada pelo Decreto nº 2 de 31 de janeiro de 1890, **Fonte:** Mapas do Mundo (2018)

<sup>1</sup>Bithecathu- Pixé: milho torradinho socado/ Cathu – caju.

<sup>2</sup>Pescuma (2001). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHCYVawDD5o>. Acesso em: 17 set. 2018.

*A música de Pescuma (2001) nos remete à cultura e ao contexto das pessoas que vivem na região centro-oeste do Brasil. Por amor a Mato Grosso e à profissão docente empenhei-me em mudar e percebi aos poucos que o sonho de mudança nasceu da vontade de construir um elo de ligação entre os professores, as diretrizes de Educação do Estado de Mato Grosso e à cultura mato-grossense que é vasta.*

*A ideia inicial passou a ser o ideal a ser perseguido e brilhou dentro de mim, principalmente porque a pesquisa foi pensada a partir das concepções dos professores sobre uma das questões que vem afetando o cotidiano dos docentes: a avaliação externa de Língua Portuguesa. Cotidiano esse que é o meu também. Parti do pressuposto de que saber o que pensavam os professores ajudou-me, ao menos a mim, a acreditar nas possibilidades de melhoria da escola pública, resistir ao medo do fracasso escolar e, de algum modo, contribuir para uma política educacional com qualidade voltada ao ensino e à aprendizagem da Língua Portuguesa.*

*Cada pessoa sonha de forma e modo diferente. O meu sonho é apenas esse: desfrutar de uma educação de qualidade para filhos e netos no Estado de Mato Grosso de forma que todo professor possa participar da construção desse processo educativo e é nesse sentido que adentro no contexto da região e, em seguida, ao espaço escolar e às concepções dos professores.*

*Desde a infância, fui acostumada com as histórias do meu pai, contadas com o coração, narrativas que floresciam e despertavam dentro de mim os mais puros sentimentos, abrindo caminho às madrugadas musicais, às orações e às brincadeiras. Quando ouvia as modas musicais e os versos recitados, percebia a importância das palavras e do amor e assim descobri que metade de mim é amor e a outra, também. Sendo assim, com tanto amor, não poderia ter outra profissão a não ser: professora.*

*Se hoje tenho um olhar diferente, uma escuta dentro do coração e atenção às especificidades dos adolescentes é devido aos conceitos da infância que vêm sendo transformados historicamente e que estão arraigados dentro do coração.*

*É nesse intuito, que percebi a importância de introduzir no início deste capítulo um texto que representasse momentos importantes da minha história de vida ou que me posicionasse frente ao meu papel de educadora, pois foi em momentos especiais que me decidi pela carreira no magistério de maneira natural, porém conforme o contexto familiar, porque nasceu desse ambiente o súbito desejo de promulgar conhecimento com amor e por amor, assim como um dia meu pai fez.*

*Dessa forma começa a trajetória acadêmica da pesquisadora.*

*Em 1990 ingressei no ensino médio para cursar o Magistério. O curso habilitava os estudantes a lecionar tanto para educação infantil quanto para o ensino fundamental. Assim, a possibilidade de ser professora representou um sonho de infância se realizando, porque desde pequena tinha essa intenção, ao ouvir dos meus pais o quanto a vida no magistério era linda e até meu nome foi inspirado na primeira professora de meu pai.*

*Em 1997 ingressei no Curso de Letras, graduação em “Português/Inglês e suas respectivas Literaturas”, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Finalizei a graduação em 2001 e, no mesmo ano, ingressei no curso de Especialização em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC) em Belo Horizonte (MG). Em 2005, retornei a Mato Grosso e, no ano de 2007, fui aprovada no concurso público estadual na área de Língua Portuguesa na cidade de Colniza/MT, solicitando remoção, posteriormente, para a cidade de Jauru, também no Estado de Mato Grosso.*

*Jauru-MT, cidade onde passei parte de minha infância e toda a minha adolescência, foi o lugar escolhido para trabalhar desde a época do Magistério. Em 2013, já exercendo a função de coordenadora pedagógica em outra escola, cursei mais uma Especialização em Coordenação Pedagógica, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).*

*No período entre 2014 a 2016, mudei-me para Minas Gerais, ingressando no Mestrado Profissional em Sistema de Informação e Gestão do Conhecimento pela Faculdade de Ciências Empresariais (FUMEC). O título da pesquisa foi “Inclusão Digital no Ensino Médio: Análise da Implementação da Tecnologia na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo da Cidade De Jauru – MT” com os seguintes objetivos: Identificar os principais ambientes de aprendizado digital dos alunos do Ensino Médio; Descrever as formas de apropriação da tecnologia da informação realizadas pelos educadores, educandos e pela instituição; Avaliar a eficácia da tecnologia da informação para a implementação qualitativa da inclusão digital e social de educadores e educandos na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo. Finalizado o curso, regressei a Jauru/MT e continuei como coordenadora pedagógica até a metade do ano de 2017.*

*Quando sai de minha cidade natal para morar em Mato Grosso foi a primeira vez que senti solidão, pois havia deixado em Minas Gerais amigos e familiares. Com o tempo, fui percebendo que a solidão pode ser devastadora, mas também pode ser um deserto fértil quando se escolhe viver distante do lugar em que se nasceu, mas com propósitos e objetivos. Embora a distância que escolhemos viver nos faça sentir mais frágeis por falta dos amigos e da família, podemos transformar os momentos de andarilhos a favor do vento do destino e desenhar ou redesenhar a jornada da vida, fazendo com que o vento sopra a favor do sonho que está se transformando em realidade ao dar esse passo em busca de uma nova rota de vida.*

*Em 2017, mudei-me para o município de Santos (SP), onde iniciei o doutorado no mesmo ano, após ter ingressado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS). Ao definir como tema da pesquisa para a tese de doutorado a avaliação externa em Mato Grosso na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa, o objetivo era o estudo das políticas educacionais no estado e as ações implantadas nas escolas dos municípios de Mato Grosso decorrentes dos resultados obtidos na avaliação externa.*

*A região centro-oeste do país, Mato Grosso (MT), é composta por quatro estados Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, onde está situada a capital do*

país, Brasília. A área territorial de MT, atualmente equivale a 903.202,446 km<sup>2</sup> segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, (2017). A população estimada é de aproximadamente 3.441.998 pessoas (IBGE, 2017). O estado possui 141 municípios e dispõe de recurso hídrico, agropecuário, mineral, florestal e turístico<sup>3</sup>, que constituem possibilidades para a expansão e a diversificação de atividades produtivas. A economia principal do estado é a agropecuária e, em segundo lugar, a indústria.

Mato Grosso está localizado, conforme Nunes et al. (2017), no coração da América do Sul e faz divisa com os estados Rondônia, Amazonas, Pará, Tocantins, Goiás e Mato Grosso do Sul e faz divisa também com um país, Bolívia. No território mato-grossense a biodiversidade compreende três grandes biomas brasileiros: a Amazônia, o Cerrado e o Pantanal mato-grossense.

Quanto à população, predomina a população masculina, perfazendo uma diferença de 2576 em relação ao sexo feminino. A população mato-grossense é oriunda de diversas regiões do país e constituída por diversas culturas, costumes, 'dizeres', em vista de que, na base de sua formação, encontram-se pessoas nativas (índios, ribeirinhos, entre outros), e uma cultura regional que apresenta características linguísticas diferentes. Marcuschi e Dionísio (2007) expõem que a variação linguística é normal, natural e comum em todas as línguas. Dessa forma, a diversidade presente no uso da língua entre os estudantes de Mato Grosso torna a mesma viva, flexível e natural, ao ter em vista que deve ser compreendida em sua variação linguística, como consequência natural de seu meio. De acordo com Bagno (1999), torna-se possível compreender que foi por meio da democratização da escola que ocorreu o acesso de alunos de diferentes ambientes culturais e linguísticos ao processo de ensino e aprendizagem da língua considerada padrão.

A avaliação externa inserida no contexto educativo das escolas de ensino fundamental em Mato Grosso é, portanto, o tema desta tese. Considerando que a proposta é a educação de qualidade e a formação continuada, este foi um dos motivos que encontrei para sonhar uma escola melhor e a razão para a investigar concepções sobre a avaliação e seu significado na prática pedagógica dos professores, o que até então não estava visível para mim, o que pode ser traduzido na afirmação de Paulo Freire: "Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade" (FREIRE, 1996, p. 29).

---

<sup>3</sup>Guia Turístico – Portal Mato Grosso Brasil. Disponível em: <<http://www.matogrossobrasil.com.br/pontosturisticosdecuiaba.asp>> Acesso em: 17 set. 2018.

## RESUMO

CARNEIRO, Nilcéia Saldanha. **Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a formação continuada dos Professores de Língua Portuguesa: desafios para uma educação de qualidade**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Santos- São Paulo, 2021, 214 páginas.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar, na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental (oitavo ano) do Estado de MT, as contribuições da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) realizada em 2016 para a formação continuada de professores e como essa avaliação interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa. A pergunta que permeou o trabalho investigativo foi: “Como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) no Estado de Mato Grosso contribuiu para a formação continuada e interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores? ”. O estudo justificou-se pela necessidade de problematizar a avaliação externa, ADEPE-MT (2016) e o envolvimento dos professores nos resultados da avaliação, considerando o cenário de mudanças provocados pelas ações decorrentes de implantação das políticas educacionais de avaliação voltadas à melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa. Como instrumentos metodológicos da pesquisa foi utilizada a análise de documentos orientadores das políticas públicas educacionais de Mato Grosso direcionados à formação dos professores e a prática docente e, também, os dados resultantes da pesquisa realizada por meio de questionário *online* respondido por 28 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II de escolas públicas localizadas em nove municípios do estado de Mato Grosso, representativos das diferentes regiões/polos do Estado. Os dados qualitativos foram analisados de acordo com a metodologia proposta por Minayo e a análise de conteúdo conforme Bardin. A pesquisa fundamentou-se em estudos de autores que trataram da avaliação, entre eles, Freitas, Hoffmann, Luckesi e Saul. Para a análise dos dados foram definidos três eixos temáticos que emergiram das respostas dos sujeitos ao questionário: 1- às políticas de avaliação externa; 2- à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa; 3- à qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Os resultados obtidos apontaram: 1) uma distância representativa entre o conteúdo das avaliações externas e o que é ensinado em sala de aula; 2) a avaliação externa não contempla as especificidades da escola e a regionalidade; 3) a não-participação direta dos professores nas políticas de avaliação; 4) a avaliação externa como regulação do ensino, considerando que, embora o objetivo da avaliação externa seja o de aproximar o conteúdo ministrado em sala de aula com o que está sendo avaliado, o nível de conhecimento exigido nas avaliações externas diverge daquele que ocorre na prática. A partir dessas constatações, esta tese traz indicações sobre a avaliação externa e os impactos na formação continuada dos professores e uma interpretação dos resultados, em vista da qualidade de ensino em Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Avaliação Externa em Língua Portuguesa. ADEPE/MT. Avaliações da Aprendizagem. Formação Continuada dos Professores de Língua Portuguesa. Qualidade do Ensino de Língua Portuguesa. Educação.

## ABSTRACT

CARNEIRO, Nilcéia Saldanha. **The External Evaluation in the State of Mato Grosso and the continuing education of Portuguese Language Teachers: challenges for quality education.** Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Universidade Católica de Santos, UNISANTOS, Santos- São Paulo, 2021, 214 páginas.

The research, with a qualitative approach, aimed to analyze, from the perspective of Portuguese language teachers of the 3rd cycle of elementary school (eighth year) of the State of MT, the contributions of the Diagnostic Evaluation of State Public Education (ADEPE) carried out in 2016 for the professional development of teachers and how this evaluation interfered in the quality of Portuguese language teaching. The question that permeated the investigative work was: "How did the Diagnostic Evaluation of State Public Education (ADEPE) in the State of Mato Grosso contribute to the continued training of teachers and interfered in the quality of Portuguese language teaching from the perspective of teachers?" The study was justified by the need to problematize the external evaluation, ADEPE-MT (2016) and the involvement of teachers in the evaluation results, considering the scenario of changes caused by actions resulting from the implementation of educational evaluation policies aimed at improving the quality of Portuguese language teaching. As methodological instruments of the research, we used the analysis of documents guiding the educational public policies of Mato Grosso aimed at teacher education and teaching practice, as well as data resulting from the research conducted through an online questionnaire answered by 28 Portuguese-language teachers from elementary school II from public schools located in nine municipalities in the state of Mato Grosso, representative of the different regions/poles of the State. The qualitative data were analyzed according to the methodology proposed by Minayo and the content analysis according to Bardin. The research was based on studies by authors who dealt with the evaluation, including Freitas, Hoffmann, Luckesi, and Saul. For data analysis, three thematic axes were defined that emerged from the answers of the subjects to the questionnaire: 1- to external evaluation policies; 2- the continuing education of Portuguese language teachers; 3- to quality in Portuguese language teaching. The results showed: 1) a representative distance between the content of external evaluations and what is taught in the classroom; 2) the external evaluation does not include the specificities of the school and regionality; 3) the non-direct participation of teachers in evaluation policies; 4) the external evaluation as a regulation of teaching, considering that, although the objective of the external evaluation is to approximate the content taught in the classroom with what is being evaluated, the level of knowledge required in external evaluations differs from that which occurs in practice. Based on these findings, this thesis provides indications about external evaluation and the impacts on the continuing education of teachers and an interpretation of the results, in view of the quality of teaching in Portuguese.

**Keywords:** External Evaluation in Portuguese Language. ADEPE/MT. Learning Assessments. Continuing Education of Portuguese Language Teachers. Quality of Portuguese Language Teaching. Education.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01 - Mapa do Polo do CEFAPRO do Estado de MT/Pontes e Lacerda	43
Figura 02 - Diagnóstico do Desempenho dos Estudantes de MT	45
Figura 03- Categorias de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa	113
Figura 04 - Uniforme das Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso	170

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dimensões da Análise Documental	34
Quadro 02 - Roteiro de Estudo para a Formação do PEIP – 2016	50
Quadro 03 - Escolas do polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda/MT	66
Quadro 04 - Matriz de Referência de LP: Descritores	167
Quadro 05 - Questionário aplicado - professora/formadora da área de Linguagem	168
Quadro 06 - Perfil dos Profissional: Sujeitos da Pesquisa	171
Quadro 07 - Perfil x Atuação dos Sujeitos da Pesquisa	174
Quadro 08 - Leitura e Escrita na Disciplina de Língua Portuguesa	175
Quadro 09 - Enfoques Desenvolvidos com os Estudantes na Disciplina de LP	177
Quadro 10 - Temas Desenvolvidos com os Estudantes na Disciplina de LP	178
Quadro 11 - Políticas Públicas de Educação em MT	180
Quadro 12 - Dificuldades que o Professor de LP Enfrentam na Sala de Aula	181
Quadro 13 - Processo de Avaliação dos Alunos em LP	183
Quadro 14 - Participação no Processo de Definição das Políticas de avaliação	185
Quadro 15 - Adepe/MT	186
Quadro 16 – Outras Áreas, Além de LP e Matemática	188
Quadro 17 – Organização das Escolas Antes e Após as Avaliações Externas em LP	190
Quadro 18 - Avaliação Externa em LP e a Aprendizagem dos Estudantes	192
Quadro 19 - Ações Desenvolvidas com Base nos Resultados da Avaliação Externa	194
Quadro 20 - Significado de Qualidade do Ensino na Educação Básica	196
Quadro 21 - Avaliação Externa Adepe/MT	198
Quadro 22 - Escola Pública Estadual de MT e Garantia de Qualidade de Ensino	200
Quadro 23 - Avaliação Externa Adepe -MT e Desenvolvimento da Autonomia	202
Quadro 24 - Avaliação Participativa e Democrática	203
Quadro 25 - Análise das Teses em Ordem de Importância para o Estudo	205

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 01 - Polos dos CEFAPROS de Mato Grosso	42
Tabela 02 - Os Municípios	68
Tabela 03 - Distância – via Condução - entre Municípios e Capital	169

## LISTA DE SIGLAS

<b>ADEPE-MT</b>	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso
<b>AVALIA-MT</b>	Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso
<b>BID</b>	Banco Interamericano de Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>CAED/UFJF</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CBA</b>	Ciclo Básico da Aprendizagem
<b>CEDCA</b>	Conselho Estadual do Direito da Criança e do Adolescente – MT.
<b>CEE/MT</b>	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
<b>CEFAM</b>	Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>CEFAPRO</b>	Centro de Formação e atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso
<b>CEFOR</b>	Centro de Formação Permanente
<b>CESGRANRIO</b>	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNPq</b>	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
<b>CNS</b>	Conselho Nacional de Saúde
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>ENCCEJA</b>	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>EM</b>	Ensino Médio
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FICAI</b>	Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente
<b>FUMEC</b>	Faculdade de Ciências Empresariais
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LC/50</b>	Lei Complementar 50
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MD</b>	Mediação Didática

<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MT</b>	Mato Grosso
<b>NAEB</b>	Núcleo de Gestão da Avaliação da Educação Básica
<b>OEA</b>	Organização dos Estados Americanos
<b>OCDE</b>	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>PCD</b>	Pessoa com Deficiência
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCNLP</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa
<b>PDE</b>	Projeto Pedagógico na Escola
<b>PEIP</b>	Projeto de Intervenção Pedagógica
<b>PIB</b>	Produto Interno Bruto
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PREAL</b>	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>PUC-MG</b>	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
<b>SAEB</b>	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
<b>SAGI</b>	Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação
<b>SEDUC</b>	Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer
<b>SEED/PA</b>	Secretaria do Estado de Educação do Paraná
<b>SIGEDUCA</b>	Sistema Integrado de Gestão Educacional
<b>SINTEP/MT</b>	Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso
<b>UFMA</b>	Universidade Federal do Maranhão
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFMT</b>	Universidade Federal do Estado de Mato Grosso
<b>UFRS</b>	Universidade Federal do Rio Grande Do Sul
<b>UNB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNCEME</b>	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – MT
<b>UNDIME</b>	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de Mato Grosso
<b>UNEMAT</b>	Universidade do Estado de Mato Grosso
<b>UNISANTOS</b>	Universidade Católica de Santos
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>22</b>
Compreendendo o objeto de estudo: a produção científica sobre a avaliação externa no período de 2012 a 2018	27
Problematização e objetivos da pesquisa	32
Metodologia	34
Estrutura da Tese	35
<b>1. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO</b>	<b>36</b>
1.1. Breve percurso das políticas de avaliação externa no Brasil	36
1.2. O cenário educacional em Mato Grosso e a avaliação externa	40
1.2.1. A criação dos centros de formação de professores - CEFAPRO/MT	41
1.3. A avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa	44
<b>2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	<b>48</b>
2.1. Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP- MT)	48
2.2. Formação Continuada de Professores	51
2.2.1. Professores de Língua Portuguesa: processos formativos	56
2.2.1.1. As competências nos processos formativos para leitura e escrita	59
<b>3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	<b>65</b>
3.1. As escolas integrantes do CEFAPRO de Pontes e Lacerda	65
3.1.1. Breve descrição das escolas	69
3.2. Visita às escolas: o Diário de Campo	70
3.3. Procedimentos metodológicos para coleta de dados	82
3.4. Cuidados éticos com a pesquisa	88
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES</b>	<b>90</b>
4.1. Perfil, formação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa	91
4.2. A Avaliação externa e seus impactos na sala de aula	94
4.2.1. Formação Continuada dos professores de Língua Portuguesa	102
4.2.2. Avaliação Externa e Interna na percepção dos professores de Língua Portuguesa	112
4.2.3. Avaliação Participativa	118
4.3. Qualidade na Educação Básica	120
4.4. Qualidade no ensino de Língua Portuguesa	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>159</b>
Apêndice I - Termo de Consentimento	159
Apêndice II – Questionário	162
<b>ADENDOS</b>	<b>167</b>
Adendo I - Matriz de Referência de LP: Descritores	167
Adendo II - Respostas da professora/formadora da área de Linguagem	168

Adendo III - Distância – via Condução - entre Municípios e Capital	169
Adendo IV - Uniforme das Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso	170
Adendo V - Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa	171
Adendo VI - Perfil x Atuação dos Sujeitos da Pesquisa	174
Adendo VII - Leitura e Escrita	175
Adendo VIII - Enfoques Desenvolvidos na Disciplina de Língua Portuguesa	177
Adendo IX - Leitura e escrita na visão dos sujeitos de pesquisa	178
Adendo X - Políticas Públicas Eixo Temático - Políticas Públicas no Processo da Avaliação Externa	180
Adendo XI - Qualidade do Ensino nas avaliações externas	181
Adendo XII - Qualidade do Ensino	183
Adendo XIII - Avaliação Externa em Língua Portuguesa	185
Adendo XIV - Critérios das Avaliações Externas	186
Adendo XV - Critérios utilizados: Avaliações Externas	188
Adendo XVI - Organização das Escolas	190
Adendo XVII - Avaliação Externa em Língua Portuguesa e a Aprendizagem dos Estudantes	192
Adendo XVIII - Ações Desenvolvidas com Base nos Resultados da Avaliação Externa	194
Adendo XIX - Qualidade do Ensino na Educação Básica	196
Adendo XX - Avaliação Externa Adepe/MT	198
Adendo XXI - Escola Pública Estadual de MT e Garantia de Qualidade de Ensino	200
Adendo XXII - Avaliação Externa Adepe -MT e Desenvolvimento da Autonomia	202
Adendo XXIII - Avaliação Participativa e Democrática	203
Adendo XXIV - Análise das Teses	205
<b>ANEXO</b>	<b>207</b>
Anexo I - Portaria/2016/GS/Seduc-MT	207

## INTRODUÇÃO

*Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se (FREIRE, 1987, p. 28).*

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996 possibilitou aos estados organizarem seus sistemas de ensino. No estado de Mato Grosso, fez-se opção pelo Ciclo de Formação Humana, sendo que o Ciclo Básico da Aprendizagem (CBA) teve início em 1998 e seu processo de implantação, de acordo com a SEDUC (2018, p. 1), foi “[...] gradativo dos Ciclos de Formação para todo o Ensino Fundamental ampliando a política de inclusão social”.

A política pública educacional, especificamente no estado de Mato Grosso, tem sido questionada pelos professores e vale salientar que a avaliação externa tem como foco apenas duas (2) disciplinas: Matemática e Língua Portuguesa, sendo que os professores dessas disciplinas são sempre responsabilizados pelos resultados obtidos nas avaliações dos estudantes.

Esta tese propõe um estudo sobre a avaliação externa no estado de Mato Grosso realizada no ano de 2016. Dentro desse recorte, o foco voltou-se para a disciplina de Língua Portuguesa e, especificamente, aos professores que atuam no 8º ano da educação básica, visando compreender a política educacional implantada no ano de 2016 no estado de Mato Grosso e que ocorreu 18 anos após o Ciclo de Formação e as ações decorrentes dos resultados da avaliação. A tese propõe um estudo sobre o cenário educacional do estado de Mato Grosso na educação básica, em relação à Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso – ADEPE/MT, realizada em 2016, a partir da análise de documentos e dos dados obtidos com o questionário *online* respondido pelos professores de Língua Portuguesa que atuam no 8º ano da educação básica.

O ano de 2016 foi voltado ao diagnóstico da ADEPE/MT, que propunha a partir dos resultados da avaliação a proposta de formação em serviço dos professores de Língua Portuguesa, tendo como meta a educação de qualidade. A pesquisa, por sua vez, foi motivada pela necessidade de aprofundar e problematizar a avaliação externa realizada, definida como Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso -ADEPE/MT. Para fins

de melhor compreensão do objeto de estudo, foi realizado um trabalho de revisão bibliográfica sobre a avaliação em larga escala, sendo que os resultados mostraram que há poucos estudos no campo da avaliação externa que tomam por base as concepções dos professores de Língua Portuguesa. Considerando o papel do professor na formação de sujeito, optei por incluir suas perspectivas, o que pode contribuir para problematizar a qualidade da educação pública mato-grossense. Nesse sentido, resgatar a afirmação de Freire (1991) de que “a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa” foi para mim importante para compreender o desafio enfrentado pelos professores das escolas nos municípios de Mato Grosso, contexto educacional no qual atuo como professora estatutária na disciplina de Língua Portuguesa de uma escola pública.

A avaliação faz parte do cotidiano escolar, porém ainda parece não haver outra forma de avaliar a não ser pela prova escrita, sendo esse foi um dos motivos que moveu os anseios desta pesquisadora para a pesquisa sobre a avaliação externa que é indissociável da interna. Esta, no dizer de Azevedo (1980), pode-se tornar uma arma na mão do professor, o que poderá ‘matar’ o desenvolvimento dos alunos que deveriam ser críticos, reflexivos e preparados para a vida e para uma formação humana e igualitária.

Destaque-se que, nas avaliações externas, o diagnóstico leva em conta o resultado obtido por meio das respostas dos estudantes aos testes de múltipla escolha e não o meio como eles desenvolveram a resposta da questão, aspecto que diferencia a metodologia da avaliação externa daquela usada pelos professores em sala de aula.

Os objetivos da avaliação são práticos e delimitados ao resultado e não à atividade em si. Nesse sentido, infere-se, com base nos resultados dos testes, que o estudante não está tendo bom desempenho em sala de aula. Este é, ainda, o sentido original que se tem das avaliações diagnósticas, uma vez que o contexto socioeducativo não é levado em conta e a avaliação possui um formato ‘engessado’, conforme propõe Luckesi (1997). Como sistema engessado, impossibilita uma compreensão mais abrangente da aprendizagem dos estudantes e dos critérios propostos pelos professores nas avaliações em sala de aula. Compreende-se, assim, que somente a prática reflexiva pode ajudar a desvelar e a superar o ensino reprodutor, em vista de sua dinamicidade, e contribuir para ressignificar o processo de formação. Nesse sentido, Luckesi (2018) defende três passos na avaliação:

1. Conhecer o nível de desempenho do aluno em forma de constatação da realidade.
2. Comparar essa informação com aquilo que é considerado importante no processo educativo. (Qualificação).
3. Tomar as decisões que possibilitem atingir os resultados esperados. A partir desse pressuposto pode-se dizer que se torna primordial redefinir os critérios cabíveis ao professor listando o que é essencial e informar aos estudantes o quanto a avaliação é necessária e qual seu real sentido para provocar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem (LUCKESI, 2018, p. 148).

Luckesi (1990, p. 56) ainda defende que “a atuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos estudantes para assumir sua posição na sociedade”. Dessa forma, o acesso à cultura, ao saber, ao conhecimento de forma dinâmica e processual são ações desenvolvidas no âmbito educacional para todos os estudantes e fazem parte do compromisso social da escola. O comprometimento do professor também é importante para que se possa concretizar as atividades socioeducacionais na aprendizagem do estudante.

A consciência pública e social do acesso igualitário e o direito à educação é um fator decisivo para a mudança da escola. Zeichner; Diniz-Pereira (2005) aferem a importância de se reduzir as desigualdades e promover a Justiça estudante, pais e professores envolvidos nas questões educacionais e comprometidos com o Social no âmbito educativo, ressaltando que:

Cada tema da sala de aula tem uma dimensão crítica. Indivíduos ou pequenos grupos de profissionais, tais como professores, podem não ser capazes de mudar estruturas sociais injustas por meio de pesquisas na sala de aula, mas esses professores podem ser bastante importantes e fazer a diferença em termos de como afetam a vida de seus estudantes. Embora seja verdade o fato de que apenas alguns professores e outros profissionais estão envolvidos em esforços que objetivam mais diretamente a transformação institucional e a ação nas comunidades, não deveríamos criticar os professores que se dedicam ‘apenas’ aos limites de suas salas de aula (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 74).

Nesse sentido, a avaliação, quando limitada à memorização e à mera aplicação de instrumentos de medida, não é suficiente para medir a capacidade crítica e reflexiva dos estudantes. Ou seja, a avaliação não pode ser confundida, como por vezes se faz, com o momento exclusivo de aplicação de testes ou de provas ou com momentos de análise e julgamento do mérito do trabalho que os estudantes desenvolveram (SAUL, 1988).

No processo de ensino e aprendizagem, reconhecer nas atividades diárias o desenvolvimento intelectual dos estudantes permite inferir o desempenho de forma contínua e processual. Nesse sentido, considera-se que o ato de avaliar de forma processual “apresenta-se como o meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão” (LUCKESI, 1997, p. 174).

A avaliação externa, por sua vez, tem sido utilizada com finalidade de classificação e não como diagnóstico. Este permitiria avaliar não apenas o estudante, mas também oferecer ao professor a possibilidade de rever a prática de avaliação e a práxis, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes. Considerar a avaliação de forma qualitativa como um todo e não se ater apenas a pontuações isoladas é um modo de se repensar as avaliações internas bem como a constituição da identidade social escolar e do próprio ensino.

Freire (1987) entende que não se pode participar ativamente na história, na sociedade e na transformação da realidade sem a consciência da realidade e da capacidade para transformá-la. Imbernón (2004), por sua vez, lembra que a tarefa do professor deixou de ser apenas o repasse de informações consolidadas e ressalta que, num mundo em permanente transformação, cabe ao profissional aderir a essas transformações para que as mudanças possam ser também percebidas pela comunidade docente e discente.

É no intuito de compreender como a avaliação externa contribuiu para a formação continuada de professores e para a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa no estado de Mato Grosso que esse trabalho encontra sua justificativa. A formação de professores quanto à qualidade da formação vem sendo questionada pela sociedade. No entanto, a noção de qualidade envolve diferentes significados. Para Bondioli (2004, p. 14), não se trata de “um dado de fato, não é um valor absoluto; não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto”. Para este autor, a qualidade em educação envolve um “debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela e com a qual estão envolvidos de algum modo, e que trabalhem para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades e ideias” (BONDIOLI, 2004, p. 14).

A qualidade do ensino está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), especificamente quanto à Língua Portuguesa (1988, p. 17), onde é ressaltado que “o ensino tem sido, desde os anos 70 o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade de ensino no país. O eixo dessa discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita”.

A escola é um dos locais de formação, de conhecimento e de aprendizagens dos estudantes e professores. Conforme ressaltado por Freitas (2011, p. 5), “a função básica da escola é garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo [...]; estas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o estudante compreenda melhor a realidade que o cerca”. O autor afirma que, ao possibilitar a leitura e a interpretação das mensagens e informações amplamente veiculadas

por outros meios de comunicação, o estudante estará mais preparado para a inserção no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública.

Freitas (2011) defende que a escola tem o compromisso social de ir além da simples transmissão de conhecimentos sistematizados, procurando dotar o estudante da capacidade de buscar informações e de compreendê-las. O professor auxilia na busca de conhecimento e de aprendizagem de acordo com as necessidades de desenvolvimento individual do estudante, em um processo de aprendizagem contínua. A aprendizagem e o conhecimento exigem continuidade, uma vez que a sociedade está em constante transformação e a escola é o local onde ocorre o processo de *ensinagem*, conforme defende Anastasiou (1998, p. 3):

Uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

Em decorrência do diagnóstico da avaliação externa no estado de Mato Grosso, foram implantadas ações para formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes em leitura e escrita, considerando-se as possibilidades da leitura e da escrita como forma do desenvolvimento humano, intelectual e social. Atingir essa meta, contudo, exige amadurecimento e tempo de aprendizagem, conforme expressa Fonseca (1995), pois se trata de um processo gradativo que também exige um empenho do professor na formação de leitores críticos e de autores.

Os PCN destacam que o fracasso escolar se expressa com clareza nos dois funis em que se concentra a maior parte da repetência: na antiga primeira série (ou nas duas primeiras) na antiga quinta série (hoje sexto ano). Nesse sentido, faz-se necessário envolver os estudantes em todo o contexto escolar para que adquiram o domínio da leitura e da escrita. É imprescindível lembrar que um estudante que não for bem alfabetizado terá dificuldade na progressão nas séries seguintes. Embora alguns estudantes quando chegam à escola já saibam ler e escrever, o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva necessita da mediação do educador. Freire (1982) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso significa que a leitura se inicia antes do contato do estudante com a escola; no entanto, sem a mediação do professor, dificilmente os estudantes conseguirão realizar a leitura crítica e reflexiva, assim como a produção escrita.

## **Compreendendo o objeto de estudo: a produção científica sobre a avaliação externa no período de 2012 a 2018**

Para melhor definição do objeto da pesquisa, foi feita a revisão da literatura sobre a temática proposta, considerando sua importância para a delimitação do problema de pesquisa e para se obter uma ideia precisa sobre o estado do conhecimento produzido, as lacunas e as contribuições dessa produção científica para o desenvolvimento da tese.

Esse estudo possibilitou o delineamento do problema da pesquisa, visto que, no início, havia questões de interesse da pesquisadora, mas que eram muito amplas. Com base em fundamentos teórico-metodológicos de autores, entre os quais André e Lüdke (1986), Lakatos e Marconi (2010), entre outros, busquei compreender as noções de avaliação propostas nas dissertações e teses no sentido de progredir em direção às propostas de uma avaliação emancipadora que começou a ser vislumbrada à medida que lia os trabalhos. Além de contribuir para a definição dos objetivos da pesquisa científica, a revisão bibliográfica também foi importante para a construção teórica do objeto por meio de comparações e validação de resultados das teses e de artigos científicos (TOMASI; MEDEIROS, 2007).

A metodologia utilizada para essa busca intercalou descritores relacionados à pesquisa, a saber: 1- avaliação em larga escala no Brasil; 2- avaliação em larga escala – em Língua Portuguesa; 3- avaliação em larga em Mato Grosso e políticas públicas educacionais. A pesquisa foi realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP), no primeiro semestre de 2018. O recorte temporal da busca compreendeu os anos de 2012 a 2018.

Após a coleta do material, foi realizada a leitura e análise das teses e elaboração de quadros analíticos, com base nos descritores. Foi realizada a análise prévia dos títulos e resumos, sendo selecionadas 44 teses que trataram de avaliação externa. Na segunda leitura, foram incluídos os objetivos, problematização, metodologia e os resultados obtidos pelos autores. Assim, chegou-se ao recorte desta pesquisa com 6 (seis) teses de doutorado selecionadas e que tinham aproximação com o tema da pesquisa proposta.

Para o descritor “Avaliação em larga escala no Brasil” foram encontradas 17 teses; desse conjunto, apenas 03 (três) foram utilizadas, em vista de que as demais abordaram: a avaliação externa no 9º ano do Ensino Fundamental; a História da política pública no Brasil; o contexto de apropriação e uso de políticas de avaliação para responsabilização educacional.

Quanto ao descritor “Avaliação em larga escala no Brasil – em Língua Portuguesa”, foram encontradas 15 teses, porém todas trabalharam as 02 (duas) disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática. Sendo o foco desta tese a Língua Portuguesa, utilizamos esse critério para exclusão e assim apenas 01 (uma) tese foi selecionada nesse conjunto, posto que apresentava como objeto de estudo as ações do Estado brasileiro na educação básica do ensino fundamental com foco no 8º ano do ensino fundamental.

Foram encontradas 04 (quatro) teses com o descritor “Avaliação em Larga Escala em Mato Grosso”, porém não foram trazidas para este estudo, uma vez que estavam voltadas ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, em início de Ciclo – Alfabetização.

Com o descritor “políticas públicas educacionais” foram encontradas 08 (oito) teses, mas apenas foi utilizada 01 (uma), pois as 07 (sete) tinham como objeto de pesquisa o Estado e para esta pesquisa pretendeu-se investigar a política pública educacional em Mato Grosso.

O estudo da produção científica em dissertações e teses que trataram da avaliação externa contribuiu para melhor compreensão do objeto de estudo voltado à política de governo do estado de Mato Grosso, especificamente a avaliação ADEPE-MT, permitindo traçar algumas considerações acerca do delineamento adotado na construção do trabalho. Slongo (2004, p. 288) afirma que as pesquisas “[...] de cunho qualitativo caracterizam-se por serem descritivas e analíticas, requerendo uma metodologia de trabalho pautada no levantamento do conhecimento produzido sobre o tema”.

Com o estudo das teses pretendeu-se conhecer o que havia sido produzido sobre os oitavos anos do ensino fundamental em relação às avaliações em larga escala em Língua Portuguesa e, dessa forma, agregar conhecimento sobre a produção científica pertinente à temática da tese. Nas dissertações e teses pesquisadas foi realizado um levantamento dos referenciais teóricos e dos conceitos teóricos utilizados, tendo chegado aos seguintes resultados: Alavarse, O.; Bravo, M. H.; Machado, C. (2012); Fernandes (2009); Freitas (2015); Hoffman (2010); (1997); Oliveira (2011); Saul (1988) e Vasconcellos (2003). A seguir, para as questões trazidas nos resultados das análises das teses elencamos uma síntese:

- 1- A tese defendida no ano de 2016 “As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica” de Iana Gomes de Lima, da Universidade Federal do Rio Grande Do Sul (UFRS), traz uma análise das ações do Estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014, onde a pesquisadora aborda a política pública educacional – o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e conclui que, apesar da existência de particularidades no âmbito estatal brasileiro, o Estado é ainda forte e bastante centralizado e caracterizado

pelo patrimonialismo, coronelismo e populismo; as avaliações de larga escala e os pressupostos gerenciais servem como importantes orientadores das ações do Estado na educação básica, sendo que o gerencialismo possui, atualmente, primazia sobre outros modelos.

Essa tese proporcionou a pensar na construção do capítulo sobre o panorama histórico do Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil e o seu funcionamento. Contudo, é importante ressaltar que o objetivo desta pesquisa não foi realizar um estudo sobre esse exame nacional, mas traçar o panorama do SAEB para chegar ao contexto da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT). Entendo, que conhecer a sistemática do Saeb seria importante para a contextualização de futuras pesquisas do sujeito/leitor.

- 2- A tese defendida em 2015 “Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB” de autoria de Alenis Cleusa de Andrade, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), refere-se ao contexto educacional como gerencial e informacional e defende que a educação está sistematicamente pensada mediante políticas de *accountability*. Assim, é retratada na tese a desigualdade de desempenho escolar em avaliações em larga escala, concluindo que estamos diante de uma arena de disputas que tem o poder de definir o que é desejável ou não para a escolarização contemporânea.

A referida tese proporcionou a pensar e a organizar o estudo sobre o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Estado de Mato Grosso e verificar que, mesmo com os resultados da Prova Brasil, conglomerarem indicadores diversos para caracterizarem os dados estatísticos referentes às escolas. Esses dados não mostram em que medida seus índices colaboram para estabelecer o ensino de qualidade e que qualidade é essa, que a escola e os estudantes alcançaram.

Os dados não deixam claro para a população a forma como as escolas alcançaram o resultado final. Vale salientar o que afirma Carvalho (2013, p. 42) sobre essa questão: “é fundamental [...] dar à administração escolar mais controle sobre a qualidade e a conformidade do ensino”. É nesse sentido que se observa a autonomia do educador em trabalhar temas voltados para a sala de aula, de modo a ser construtor de sua própria história por meio de reflexão-ação-reflexão em relação à aprendizagem do estudante.

- 3- A tese defendida em 2015 “Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar”, de Diana Gomes da Silva Cerdeira da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ressalta as políticas de avaliação externa de desempenho escolar, que segundo a autora, tendem a estar associadas a medidas de responsabilização educacional, tais como a divulgação

pública dos resultados, repasse de verbas às escolas e premiação dos profissionais da educação. O objetivo da pesquisa foi mapear opiniões e conhecimentos dos gestores escolares acerca dessas políticas, bem como os usos dos resultados e índices educacionais.

Essa tese proporcionou a pensar os dados de análises relativos às concepções dos sujeitos expressos nos questionários, considerando que traz uma abordagem sobre as políticas de avaliação externa de desempenho escolar e responsabilização da gestão da escola quanto ao índice de desenvolvimento do resultado.

- 4- A tese defendida em 2014 “Provinha Brasil (PB) e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico” de Elisângela Teixeira Gomes Dias da Universidade de Brasília (UNB), buscou compreender as implicações da utilização da Provinha Brasil (PB) para o trabalho pedagógico de professores e gestores da rede pública de ensino do Distrito Federal (DF), a partir do processo de multirregulação desta política de avaliação, considerando as contradições e ambiguidades da realidade histórico-social investigada.

A análise dos resultados desta tese possibilitou organizar o percurso da pesquisa, e consequentemente, do questionário, uma vez que trata do conceito multirregulação. Além disso, contribuiu para identificar os principais autores para a discussão teórica da pesquisa, com: Freitas, Hoffmann, Luckesi, Saul e Werle; na discussão metodológica, André e Lüdke e na discussão dos dados da pesquisa, Freire.

- 5- A tese defendida em 2013 “Trabalho docente e desempenho estudantil” de Tiago Antônio da Silva da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), analisou a influência do trabalho docente, que sofreu mudanças em sua configuração na escola devido a reformas educacionais ocorridas nas últimas décadas, sobre os resultados de exames de avaliação do desempenho estudantil.

A tese indicou que a escola passou por mudanças em seu contexto e que o trabalho docente sofreu alteração. Nesse ponto, o trabalho contribuiu com esta pesquisa em relação à avaliação ADEPE/MT aplicada no ano de 2016, uma vez que todo o contexto escolar foi reconfigurado após a divulgação do resultado diagnóstico. A formação do professor, as atividades para a sala de aula, as avaliações diárias e o planejamento do professor foram voltados para o desempenho do estudante.

- 6- A tese defendida em 2016 “Os invisíveis da prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos” de Cristiane Backes Welter da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), teve como objetivo o estudo sobre a contribuição dos gestores na tomada de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica, a partir da identificação de quem são

os estudantes não visíveis na Prova Brasil. A pesquisadora traz informações dos questionários em relação ao contexto dos estudantes da Prova Brasil e afirma que precisam ser cruzadas com indicadores das escolas, como os previstos nas avaliações institucionais internas, para subsidiar os gestores municipais na proposição de novas políticas educacionais.

A invisibilidade, na tese de Welter (2016), é tratada em relação a vários fatores, entre os quais: não-participação dos alunos nas avaliações externas pelo fato de estudarem em turmas com menos de 20 estudantes; alunos incluídos no censo escolar por se maticularem após o mês de agosto; alunos matriculados em escolas rurais; alunos que estão matriculados em turmas que não respondem a 50 % do número de provas previstas para a turma; alunos que não comparecem à escola no dia da prova e alunos de escolas que não permitem a divulgação dos dados da Prova Brasil. Para a autora, a utilização dos resultados e a conseqüente mudança no contexto educacional com práticas avaliativas fomentadas pelas políticas educacionais não indicam a real aprendizagem dos estudantes e nem a real inclusão dos estudantes.

O estudo dessa tese proporcionou a pensar na organização do capítulo 4, que evidencia as respostas dos professores de Língua Portuguesa ao questionário, instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa e as inferências nas respostas dos sujeitos sobre o impacto da avaliação ADEPE/MT quanto aos resultados do desempenho estudantil em âmbito educacional.

A revisão da literatura por meio do estudo das teses referidas possibilitou compreender que a avaliação externa necessita de mais pesquisas que aprofundem os aspectos avaliativos e pedagógicos na perspectiva do ensino e da aprendizagem qualitativa.

Um ponto de destaque é que a política educacional de avaliação foi evidenciada nas teses. Segundo Martins (2001), as políticas públicas são materializadas por ações expressas em agendas de governo, cuja essência comum é autoritária (independentemente dos alinhamentos político-partidários) pois estabelecem estratégias indutoras, coerções coletivas e destinação de recursos que afetam grupos e segmentos sociais. São exemplos dessas políticas indutoras, presentes de forma direta ou indireta nas teses elencadas, os novos padrões de qualidade e as exigências anuais de melhoria dos resultados com conteúdo testado, que são estratégias de governo, das quais os profissionais da educação não conseguem mais ignorar as pressões delas emanadas.

Em análise geral, evidencia-se nas teses a abordagem sobre políticas de governo e sobre os processos de regulação do sistema e de responsabilização das escolas. O monitoramento do Estado por meio das avaliações externas impulsiona a intervenção de

práticas que orientam e coordenam a ação dos gestores escolares em prol de alcançar metas estabelecidas.

Em relação aos conteúdos e avaliações em sala de aula, na tese “Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar” aparece a expressão ‘treino para prova’, ou seja, atividades de treino legitimadas e estimuladas pelos professores e gestores da escola pesquisada. Segundo Vasconcellos (2003), o professor enquanto avaliador necessita refletir sobre sua intencionalidade ao avaliar, questionando-se sobre os pressupostos epistemológicos que adota para verificar se eles privilegiam ações emancipatórias e democráticas ou possibilitam novas sínteses que contribuam para o progresso da educação brasileira. Assim, ver a educação como fracasso quando o IDEB está baixo ou quando a avaliação ADEPE-MT nos aponta insuficiência na aprendizagem dos estudantes são posições que necessitam ser repensadas e aprofundadas.

Moran, Masetto, Behrens (2000. p. 23) afirmam que “aprendemos melhor quando vivenciamos, experimentamos, sentimos, [...] quando estabelecemos pontes entre reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática”. Isso se confirma na tese de Dias (2014) na qual se infere que deveria haver maior paridade entre o que se trabalha em sala de aula e o que se espera do estudante, e a compatibilidade expressa nos documentos oficiais. Ou seja, fica evidenciado que o processo de ensino e aprendizagem não está sendo considerado nas avaliações em Larga Escala.

### **Problematização e objetivos da pesquisa**

Segundo Vianna (2005), a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional. Machado e Alavarse (2014), por sua vez, afirmam que ainda não se obteve um consenso sobre o que seria a qualidade da educação na escola e inferem que são testemunhas de inflexões importantes a respeito do lugar que as avaliações externas ocupam nas políticas educacionais.

Para a reflexão sobre o processo de avaliação externa e a qualidade no contexto educativo foi definido o problema de pesquisa desta tese: **“Como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) no Estado de Mato Grosso contribuiu para a formação continuada e interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores?”**

Com base no exposto, a pesquisa propõe, como **Objetivo Geral**, analisar, na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental (oitavo

ano) do Estado de MT, as contribuições da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) realizada em 2016 para a formação continuada de professores e como essa avaliação interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa, como **objetivos específicos**:

1. Identificar como as políticas públicas de avaliação externa no Estado de Mato Grosso chegam às escolas e aos professores, incluindo os critérios utilizados nessas avaliações;
2. Investigar as concepções dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental dos oitavos anos do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso em relação aos resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) e as ações propostas ao desenvolvimento profissional dos professores;
3. Conhecer o que pensam os sujeitos sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, considerando a leitura e a escrita como forma do desenvolvimento humano, intelectual e social das pessoas.

A necessidade de trabalhar o questionário respondido pelos professores/sujeitos levou-me a investigar as formas de apropriação das avaliações externas pelos professores de Língua Portuguesa e o impacto da avaliação ADEPE/MT no interior da escola e a consequente mudança no ambiente educativo em 2016. Assim, busquei os objetivos da tese, comparando e analisando os dados pesquisados dentro das perspectivas dos professores/sujeitos e protagonistas do âmbito educativo, naquele ano. A análise das respostas dos sujeitos trouxe três aportes que deram sustentação à construção da tese: Políticas de Avaliação no Estado de Mato Grosso, Avaliação em Língua Portuguesa e Qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Assim, foram definidos os eixos temáticos que buscaram explicitar as políticas de avaliação externa para a formação continuada de professores em Mato Grosso e, especificamente, para proficiência em Língua Portuguesa.

## **Metodologia**

Com base nos documentos produzidos sobre avaliação em larga escala no Estado de Mato Grosso - Portaria do Centro de Formação e atualização dos Profissionais da Educação

Básica (CEFAPRO-MT), normativas e descritores<sup>4</sup>, busquei concepções de avaliação no contexto escolar por meio de levantamento de dados sobre a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT).

Foi realizado um estudo sobre os documentos orientadores das políticas educacionais de MT referentes ao ano de 2016 no Estado de Mato Grosso, sendo que a pesquisa documental norteou essa parte da investigação, tomando como fundamento os estudos de Cellard (2012), para quem o documento precisa ser analisado com um olhar crítico, a partir de cinco dimensões, conforme quadro 01:

**Quadro 01 - Dimensões da Análise Documental**

<b>Dimensão</b>	<b>Foco</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Contexto</b>	Exame do contexto social global.	Conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural, que propiciou a produção do documento.
<b>Autor ou Autores</b>	Indivíduo fala em nome próprio ou em nome de um grupo social de uma instituição.	Elucidar a identidade do autor/fontes documentais de apoio.
<b>Autenticidade/ Confiabilidade</b>	Procedência do texto	Assegurar sobre a qualidade da informação transmitida
<b>Natureza do Texto</b>	Objetividade	Ser capaz de objetividade, mesmo sendo de um grupo determinado.
<b>Conceitos-chave/Lógica Interna do Texto</b>	Contexto.	Verificar os conceitos empregados pelo autor ou os autores do texto

**Fonte:** Elaborado a partir de Cellard (2012, p. 309 - 313)

Com base nas dimensões mencionadas acima, foi construído um roteiro da análise dos documentos com o objetivo de identificar o contexto político e social da avaliação externa, além do contexto educacional e a proposta da avaliação externa no estado de Mato Grosso em 2016.

Já a revisão da literatura em Teses defendidas no período de 2012 a 2018 colaborou para melhor compreensão do objeto de estudo, que contou com a aplicação de um questionário respondido por 28 professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, 8º. ano, pressupondo-se a importância de se conhecer o que pensam os docentes da educação básica sobre a avaliação externa.

Esta tese tem como hipótese que as avaliações externas impactam a prática pedagógica dos professores, pois nem sempre os sujeitos se colocam frente aos dilemas que envolvem os movimentos das políticas governamentais, permanecendo passivos em relação às diretrizes

<sup>4</sup> SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes dos Descritores de Língua Portuguesa. Referencial Curricular - Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano.** Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BxzGtyrhcxwbWFrSUprNXJWZtg/edit>. Acesso em 02 abri. 2018.

políticas educacionais, entre as quais se situa a avaliação externa, embora expressem sua visão sobre as questões postas quando solicitados.

Assim, a tese considera que a avaliação externa pode contribuir para a formação continuada do professor da Educação Básica desde que mantenha o foco no sujeito crítico e reflexivo e também no estudante que é corresponsável pelo seu aprendizado.

### **Estrutura da Tese**

Esta tese está estruturada nos seguintes capítulos: Introdução que traz uma visão geral sobre a produção científica a respeito da avaliação externa, especificamente, as teses publicadas no período de 2012 a 2018. A problematização, os objetivos da pesquisa e a metodologia.

O primeiro capítulo contextualiza as políticas públicas de avaliação externa educacional no Brasil e a Avaliação Externa ADEPE em Mato Grosso. Apresenta uma síntese sobre a criação dos Centros de Formação de Professores – CEFAPRO/MT, com vistas ao cenário educacional em Mato Grosso em relação à avaliação diagnóstica em Língua Portuguesa realizada em 2016.

O segundo capítulo trata da intervenção pedagógica em sala de aula e o processo de formação continuada com base na implantação do Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP-MT) nas escolas públicas de educação básica no estado mato-grossense. Ressalta também sobre os processos formativos em relação aos professores de Língua Portuguesa e as competências dentro desses processos voltados para a leitura e para a escrita.

O terceiro capítulo traz o percurso metodológico na fase do trabalho de campo. Apresenta as escolas integrantes do CEFAPRO de Pontes e Lacerda no Estado de Mato Grosso. Inclui uma síntese do registro do diário realizado durante visita às escolas com vistas à aplicação do questionário/pré-teste. Aborda, também, os procedimentos metodológicos para coleta de dados e os cuidados éticos com a pesquisa.

O quarto capítulo trata dos resultados e discussões da pesquisa, incluindo o perfil, formação e atuação profissional dos sujeitos e as concepções dos professores de Língua Portuguesa. Aborda sobre a ADEPE/MT e seus impactos em sala de aula, a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, a avaliação externa e interna na percepção desses professores. Ressalta também sobre a avaliação Participativa, a qualidade na Educação Básica e a qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, as Considerações Finais com sugestões da pesquisadora.

# **1. AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA EM MATO GROSSO**

Este capítulo traz um estudo sobre as políticas públicas de avaliação externa educacional no Brasil, com destaque para a Avaliação Externa ADEPE/MT e os resultados do diagnóstico realizado no ano de 2016 com os estudantes de Língua Portuguesa das escolas da rede pública do 8º ano do Ensino Fundamental II. Os resultados da avaliação direcionaram um processo formativo centrado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos professores para melhoria dos resultados da avaliação dos estudantes. Apresenta, também, uma análise dos documentos orientadores das políticas de avaliação para a formação continuada de professores, em vista da meta a ser alcançada pelas políticas educacionais: a qualidade da educação no estado.

## **1.1. Breve percurso das políticas de avaliação externa no Brasil**

A normativa geral sobre a política de governo referente às avaliações externas no estado de Mato Grosso, principalmente ao que tange à Língua Portuguesa, é a base que permeia esse contexto. Entende-se, nesse ponto, que o direito à educação proposto nos documentos educacionais tem sua origem nas políticas públicas e nos princípios de democratização do ensino. Ao considerar esse aspecto, evidencio que as questões apresentadas nesse capítulo irão tratar da política educacional no estado de Mato Grosso, especificamente, da avaliação em larga escala, considerando que o contexto educacional está vinculado às políticas públicas educacionais que impulsionam a regulação organizacional das escolas de educação básica. Dessa forma, entender o histórico da avaliação externa em Mato Grosso é importante para se repensar os resultados obtidos com as respostas de professores de Língua Portuguesa, que vivenciaram esse processo.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) teve início no ano de 1988, quando foram implantadas pelo Ministério da Educação (MEC) as avaliações externas, período em que veio à tona a discussão sobre a melhoria do ensino e a cobrança por uma educação de qualidade por parte da sociedade, conforme afirma Bonamino (2013). Divulgar os resultados das avaliações possibilitava, assim, o acesso aos dados referentes ao desenvolvimento dos estudantes e, principalmente, da instituição em si.

Destaque-se que as reformas educacionais ocorridas na década de 1990 refletiram, conforme destaca Parro (2012, p. 32), o ajuste ao campo mercadológico e às políticas

neoliberais alinhadas aos organismos internacionais, entre os quais, a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial (BM), a Comunidade Europeia (CE), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe.

Após a implantação em 1990, pelo Governo Federal, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a avaliação externa passou a vigorar no Brasil com regulação por meio das políticas públicas educacionais, conforme o acordo do Ministério da Educação e Cultura – Brasil/1990 (MEC/BRASIL, 1990), sendo que a responsabilidade pela avaliação no Brasil ficou a cargo dos estados que criaram comissões das quais participaram professores renomados e técnicos de educação (WERLE, 2011).

No ano de 1991 recebeu a denominação de Sistema de Avaliação da Educação Básica e, em 1992, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) coordenou o Saeb e a avaliação em larga escala em nível de estado. Em 1993 a avaliação contou também com a participação dos professores que tinham como objetivo avaliar o processo e mapear os problemas ocorridos. Como resultado, observaram que as avaliações em larga escala não estavam adequadas às escolas e não aferiam a qualidade do ensino (BONAMINO, 2002, p. 64).

Em 1995 o sistema de avaliação assumiu novo perfil e foram incluídos nesse processo exames nacionais, entre os quais a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) e a Prova Brasil, também denominada como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A Prova Brasil, com característica censitária, estava voltada ao ensino fundamental (com estudantes do quinto ao nono ano) e a ANEB tinha por objetivo a avaliação, de forma amostral, de estudantes do 3º ano do ensino médio, conforme observaram Sousa e Lopes (2010, p. 55). Já a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) era direcionada a estudantes matriculados até o terceiro ano do Ensino Fundamental I e voltada à alfabetização prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria 867 em 4 de julho de 2012.

No âmbito da legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96 determina que cabe à União “coletar, analisar e disseminar informações sobre educação” e estabelece que a União, em colaboração com os sistemas de ensino, deverá “assegurar um processo nacional de avaliação do rendimento escolar para melhorar a qualidade do ensino” (BRASIL, 1996, p. 2). No ano de 2000, conforme esclarece Werle

(2011), o Brasil participa do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que ocorre a cada três anos.

A Prova Brasil<sup>5</sup> foi criada em 2005 com objetivo de assegurar o desempenho escolar e, no ano de 2007, foi efetivado pelo governo federal o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com metas a serem seguidas pelas instituições escolares a partir dos resultados da Prova Brasil. Fernandes (2007, p. 6) ressalta que “o IDEB é um indicador de qualidade educacional que serve também para o monitoramento permanente e a medição do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados na educação”.

Por meio da Prova Brasil, o Ministério da Educação construiu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB<sup>6</sup>). A cada dois anos são aplicadas provas e divulgados os resultados. A escala de notas do IDEB é de 0 a 10 e a nota 6 (seis) foi estipulada como meta a ser alcançada em todo o Brasil até 2021. Os resultados obtidos ficam disponibilizados ao público para que todo cidadão possa ter acesso ao desempenho das escolas.

Convém ressaltar que o IDEB surgiu como Planejamento de Metas a serem alcançadas no Brasil. No Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007, destaca-se a relevância do Programa de Desenvolvimento da Educação<sup>7</sup> (PDE). Para Saviani (2007, p. 1242-3), “o que confere caráter diferenciado ao IDEB é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo”. Aos resultados das avaliações em larga escala, foi vinculado o conceito de qualidade. Alavarse; Bravo e Machado (2012, p. 25) asseveram que:

[...] a avaliação externa vem se configurando hoje como um dos principais elementos das políticas educacionais no sentido da melhoria da qualidade na educação[...]que articula a avaliação externa com iniciativas para repensar e planejar as ações pedagógicas, tanto as que dizem respeito à política educacional, quanto às referidas a cada escola, na perspectiva da elaboração e uso de resultados das avaliações mais participativas.

No dizer de Saviani (2000, p. 3), o Plano Nacional de Educação é a principal medida de política educacional decorrente da LDBEN, sendo que sua importância deriva de seu caráter global, abrangente em todos os aspectos concernentes à organização da educação

---

<sup>5</sup>Avaliação censitária das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, tem o objetivo de avaliar o desempenho do ensino-aprendizagem dos estudantes.

<sup>6</sup> Entenda o que é o IDEB. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2010/07/01/entenda-o-que-e-o-ideb.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

<sup>7</sup> O objetivo do PDE é proporcionar aos educadores o desenvolvimento de ações educacionais que deem resultados na prática educativa.

nacional e seu caráter operacional. Criado em 2001 pela lei 10.172 de 9 de janeiro, o PNE (2001-2010) estabelece como metas para a educação escolar:

- Meta 1: Universalizar o Ensino Fundamental;
- Meta 2: Implantar o Ensino Fundamental de 9 anos;
- Meta 3: Assegurar a EJA para 50% da população que não cursou o ensino regular;
- Meta 4: Reduzir em 50% a repetência e o abandono;
- Meta 5: Erradicar o analfabetismo até 2010;
- Meta 6: Atender 50% das crianças de até 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos;
- Meta 7- Implantar o piso salarial e planos de carreira;
- Meta 8: Aprimorar sistemas de informação e avaliação. (BRASIL, PNE, 2001-2010)

No ano de 2010, o Governo Federal enviou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 8.035/2010 do Plano Nacional de Educação (PNE) que entraria em vigor no ano seguinte. O Plano inclui 20 metas que devem ser atingidas em 20 anos, com vistas à qualidade em educação, porém destacamos apenas as metas que dizem respeito à educação básica, do 6º ao 9º, uma vez que o recorte da pesquisa se concentra no 8º ano do ensino fundamental II. A saber:

Meta 2 -Toda a população de 6 a 14 anos deve ser matriculada no Ensino Fundamental de 9 anos, e pelo menos 95% dos alunos devem concluir essa etapa na idade recomendada.

Meta 4 - Educação Especial/Inclusiva. Toda a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ter acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, de preferência na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 6 - Oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica (BRASIL, PNE, 2001-2020).

Essas metas ainda não foram alcançadas em sua totalidade, sendo um dos motivos apontados a amplitude territorial e as diferenças culturais. Cunha (2007) ressalta que o desenvolvimento da educação brasileira, por seu caráter tortuoso, dificulta que se chegue a uma conclusão segura sobre as tendências futuras, ao afirmar que:

Quando se fala da qualidade da educação pública, não em termos do mais e do menos, do maior ou do menor rendimento diante de certos testes, mas em termos do que se ensina, do que e como se aprende, a questão da laicidade assume o primeiro plano. [...] O caráter meandroso do desenvolvimento da educação brasileira expressa, de um lado, uma crise de hegemonia no que concerne à natureza do Estado republicano e, de outro, o travamento de uma qualidade que não só a educação, mas toda a sociedade brasileira carece, qual seja, a da clareza na distinção entre o público e o privado, hoje confundidos em tantos e tão importantes domínios (CUNHA, 2007, p. 824-828).

Segundo o autor, isso não impede que algumas assertivas sejam feitas, assim como indagações sobre suas possibilidades, no que concerne aos efeitos sobre a qualidade do ensino no país.

## **1.2. O cenário educacional em Mato Grosso e a avaliação externa**

Especificamente no estado de Mato Grosso, o contexto de avaliação educacional em larga escala refere-se a uma política de governo implantada no ano de 2016 e que teve por objetivo identificar os problemas de aprendizagem dos estudantes da Educação Básica em Língua Portuguesa e em Matemática com objetivo de melhorar os resultados da avaliação e a qualidade da educação.

Em 2011, o estado de Mato Grosso encontrava-se em 2º lugar em relação aos demais estados brasileiros quanto aos resultados obtidos por estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Em 2014, o país situou-se em 22º lugar no *ranking* nacional em relação ao nível médio, conforme dados do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), sendo o Ensino Médio considerado um dos piores no quesito ‘qualidade em educação’.

Conforme o IDEB 2015, o EF1, do primeiro ao quinto ano, alcançou 5,7 superando a meta 5,0 estabelecida pelo INEP. A meta para o EF2, do sexto ao nono ano, para o IDEB 2015 era de 4,3, sendo que o Estado de Mato Grosso alcançou a nota de 4,6, porém o desempenho do Ensino Médio de 3,2 continuava na meta 4,0 projetada pelo MEC para o ano de 2015. Devido a esses resultados, as avaliações externas foram implantadas com objetivo de alcançar a meta ou ultrapassá-la em todas as séries da educação básica do estado.

Com base nesses resultados, no ano de 2015 o governo do Estado de Mato Grosso anunciou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) a todo o ensino público básico (Fundamental e Médio) a ser implementada no ano de 2016, com objetivo de melhoria do índice do IDEB e do ENEM, e também da qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes. Com base nos dados/resultados obtidos na Prova Brasil, a política educacional foi implementada e as escolas públicas do Estado de Mato Grosso participaram da ADEPE/MT em 2016.

Assim, o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) levou às mudanças na política educacional e à aplicação, em 2016, de testes padronizados para medir os resultados, propondo medidas para melhoria do índice de qualidade da educação no estado. Nesse contexto, a trajetória da reforma política na educação básica no Estado de Mato Grosso aconteceu de forma rápida, conforme explica Silva (2018, p. 2):

A ADEPE/MT, como uma política de avaliação estadual, em parceria com o CAED/UFJF foi aplicada no mês de março do ano de 2016, provas para diagnosticar a proficiência em língua portuguesa e matemática de 160.214 alunos em 469 escolas urbanas, 12 de educação do campo e 2 unidades quilombolas, no 2º, 4º, 6º e 8º anos do ensino fundamental e, 1º e 2º ano do ensino médio. As provas tinham como objetivo avaliar a capacidade de leitura, escrita e interpretação, análise e resolução de problemas matemáticos.

A avaliação diagnóstica denominada ADEPE-MT foi aplicada em 2016 aos estudantes do 2º, 4º, 6º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática em todas as escolas públicas dos municípios de Mato Grosso. Com base nos resultados obtidos, foi proposta a intervenção pedagógica voltada à formação continuada dos professores e à melhoria do ensino, conforme publicado na portaria nº161/2016/GS/SEDUC/MT, parágrafo 2º:

Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente (MATO GROSSO, 2016, p.1).

Com base nessa portaria, foram oferecidos encontros com os professores para debate sobre as dificuldades de aprendizagem diagnosticadas nos dados das avaliações externas e posterior intervenção pedagógica em sala de aula com objetivo de melhoria da capacidade de leitura, escrita e interpretação de textos, no caso da Língua Portuguesa.

### **1.2.1. A criação dos centros de formação de professores - CEFAPRO/MT**

Para a formação dos professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, foram criados os polos do CEFAPRO/MT. Destaque-se, no entanto, que o Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) já existia desde o ano de 1989. Rocha (1996) lembra que, no campus de Rondonópolis da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), foi criado um grupo de estudos para formação dos grupos de professores que participavam do CEFAM. Esse grupo era apoiado pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso (SINTEP/MT) e deu origem ao Centro de Formação Permanente (CEFOR), conforme observa Rocha (1996). Por ter sido considerada uma formação satisfatória, a Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT) publicou o Decreto 2.007/1997 que criou o Centro de Formação e Avaliação do Professor que, em 1998, passou a se chamar Centro de Formação e Atualização do Professor.

**Tabela 01** - Polos dos CEFAPROS de Mato Grosso

Número dos Pólos	Pólos	Ano de início dos Pólos	Número do decreto
01	Alta Floresta	1999	0053
02	Barra do Garças	1999	0053
03	Cáceres	1998	2.319
04	Confresa	1999	0053
05	Cuiabá	1997	2.007
06	Diamantino	1997	2.007
07	Juara	1998	2.319
08	Juína	1999	0053
09	Matupá	1998	2.319
10	Pontes e Lacerda	2009	9.072
11	Primavera do Leste	2009	9.072
12	Rondonópolis	1997	2.007
13	São Félix do Araguaia	1998	2.319
14	Sinop	1998	2.319
15	Tangará da Serra	2005	6.824

**Fonte:** Secretaria do Estado de Mato Grosso (SEDUC)

Conforme tabela 01, no ano de 1999, por meio do Decreto 0053/99, foram criados polos nas cidades de Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa. Em 2005, com o Decreto do Estado de Mato Grosso nº 6.824, foi criado o polo de Tangará da Serra e, no ano de 2009 por meio do Decreto nº 9.072, constituíram-se os polos de Primavera do Leste e Pontes e Lacerda<sup>8</sup>. A lei 8405/05 contribuiu para distribuição das escolas por polo e suprimiu a distância para atendimento, orientação, formação e atualização dos profissionais da Educação Básica do estado. Quanto à formação continuada, essa lei promulgou a utilização tecnológica na formação do sujeito professor/estudante e incentivou o processo de ensino e aprendizagem no âmbito educativo.

No ano de 2009, havia 15 polos no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPROS<sup>9</sup>) e quinze unidades de CEFAPROS para atender aos 141 (cento e quarenta e um) municípios, onde atuam os responsáveis pela formação dos professores. Estes são professores estatutários que possuem formação por área de conhecimento, a saber: Linguagem, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Naturais e Matemática e áreas específicas, Pedagogia.

<sup>8</sup>Manual De Processos e Procedimentos Setorial Programático. Disponível em: <file:///C:/Users/lenovo/Desktop/sumário%20comentado/MINHAS%20PESQUISAS/avaliação%20LP%20OUTRO%20ESTADO/CEFAPRO%20DOCUMENTO.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

<sup>9</sup>Foram constituídos mediante a Lei nº 8.405 de 27/12/2005 tendo como função a formação continuada dos educadores do Estado de Mato Grosso. Compostos por servidores estatutários de educação básica da SEDUC/MT. Conforme art. 10 a SEDUC Instituiu em cada Polo de Cefapro um Equipe Técnica Regional, para formação de Grupos de Estudos compostos por Especialistas, por Disciplinas e por Professores representantes das Redes de Ensino Estadual. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+Nº+521+Constitui+Comissão+Estadua+l+de+Governança.pdf/05cefb88-39a8-b409-1d16-5cebf84f2a2f>. Acesso em: 17 set. 2018.

A figura 01 apresenta os municípios<sup>10</sup> que representam o polo de Pontes e Lacerda, sendo que cada pontinho preto representa uma cidade e cada cor representa um polo; os polos, por sua vez, são representados por números em ordem alfabética e não por ordem de ano do decreto ou criação.

**Figura 01** - Mapa do Polo do CEFAPRO do Estado de MT/Pontes e Lacerda



Fonte: CEFAPRO–MT (2018).

Os polos supracitados foram transformados em unidades administrativas pela Lei 8405/05, de 27 de dezembro de 2005, com base no Artigo 88 da LDBEN Nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e sua instituição mantenedora passou a ser a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT). No início da criação do CEFAPRO/MT, conforme ressalta Gobatto (2015, p. 112), a formação dos professores era realizada apenas nas cidades de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Depois do Decreto 2.319 de 8 de junho de 1998, mais 05 polos foram criados nas cidades de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres.

<sup>10</sup> Em relação aos municípios que fazem parte do polo do CEFAPRO-MT, a cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade<sup>10</sup>, fundada em 1752, foi a primeira capital do Estado de Mato Grosso. É uma cidade histórica e conhecida pelas ruínas de uma catedral do período colonial. Duas cidades foram fundadas no ano de 1999, ano em que entrou em vigor a Lei Estadual nº 7.231 de 28 de dezembro de 1999, de autoria do deputado estadual José Riva. Rondonândia<sup>10</sup> se destaca por fazer divisa com o Estado de Rondônia e fica mais próxima da Capital de Rondônia, Porto Velho, 565 quilômetros, sendo também, uma das cidades que faz parte do polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda, a mais distante da capital de Mato Grosso. Os municípios se localizam na mesorregião a Sudoeste do Estado de Mato Grosso e a cidade mais próxima da capital, Cuiabá, fica a 380 quilômetros de distância.

### 1.3. A Avaliação Diagnóstica em Língua Portuguesa

A Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) ocorreu no período de 29 e 30 de março de 2016 e foi aplicada em 469 escolas urbanas, sendo 12 escolas do campo e duas unidades quilombolas, envolvendo 163.240 estudantes (SEDUC/MT, 2016, p.1).

Para orientação aos professores e gestores, em relação aos procedimentos da avaliação, a Secretaria de Estado da Educação, Esporte e Lazer (SEDUC), por meio de parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), lançou em 2016 uma revista para as turmas de 2º, 4º, 6º, 8º anos do ensino fundamental e 1º e 2º anos do ensino médio<sup>11</sup> nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática. Essa orientação teve como objetivo incentivar as atividades de leitura, escrita, interpretação de texto e resoluções de problemas, por meio de questões de múltipla escolha, de modo a preparar os estudantes para a avaliação. Embora não seja objetivo desta tese aprofundar o estudo dessa revista, é relevante ressaltar a sua contribuição para a orientação aos professores quanto aos conceitos de avaliação e a escala de proficiência dos estudantes em leitura.

Para a classificação dos estudantes na ADEPE/MT, levou-se em consideração o nível de dificuldade de cada questão, não se observando apenas o acerto, mas a proximidade das respostas. Segundo a Seduc (2016) o objetivo da avaliação era verificar o nível de proficiência dos estudantes, a partir da aprendizagem e dos conteúdos curriculares e, com base nesses dados, propor ações de intervenção pedagógica nas escolas.

No Diagnóstico realizado sobre o Desempenho dos estudantes de MT, publicado no site da Seduc/MT, observou-se que apenas 11,8% alcançaram nível avançado em Língua Portuguesa, ao seja, enquadram-se no padrão A, de desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram. Em relação ao Padrão de Desempenho de Proficiência adequada para a etapa e área do conhecimento avaliada, 30,9% de estudantes encontram-se nesse padrão, demonstrando ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.

No Padrão de Desempenho Básico são 33,9% dos estudantes, considerando-se que se trata de um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades

---

<sup>11</sup>Revistas Gestão Escolar/ Revista do Sistema de Avaliação/Revistas, /Encarte Revistas da Gestão Escolar e Encarte das Revistas Pedagógicas. Disponível em: [www.adepemt.caedufjf.net/colecao/2016-2/](http://www.adepemt.caedufjf.net/colecao/2016-2/). Acesso em 17 set. 2018.

correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Já no Padrão de Desempenho, muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade, o resultado mostra que 23,4% precisam receber atenção especial, o que exigiu uma ação pedagógica intensiva por parte das escolas.

Figura 02 - Diagnóstico do Desempenho dos Estudantes de MT

Qual o diagnóstico sobre o desempenho alcançado pelos estudantes da rede estadual de Mato Grosso? – Língua Portuguesa

Etapa	Localização	Proficiência Média	Desvio Padrão	Padrão de Desempenho	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado	Estudantes Previstos	Estudantes Efetivos	Percentual de Participação
1º CICLO - 2º ANO	URBANA	542,1	110,0	Proficiente	10,0	25,0	34,8	30,1	10.427	9.124	87,5
1º CICLO - 2º ANO	RURAL	528,3	116,0	Proficiente	15,2	23,9	31,9	29,0	156	138	88,5
1º CICLO - 2º ANO	QUILOMBOLA	501,7	82,3	Proficiente	8,4	36,8	43,2	11,6	107	95	88,8
2º CICLO - 4º ANO	URBANA	603,2	121,3	Básico	44,9	15,4	28,9	10,7	14.540	12.965	89,2
2º CICLO - 4º ANO	RURAL	603,0	114,7	Básico	47,6	13,4	30,5	8,5	178	164	92,1
2º CICLO - 4º ANO	QUILOMBOLA	570,1	110,1	Abaixo do Básico	57,1	18,6	18,6	5,7	83	70	84,3
2º CICLO - 6º ANO	URBANA	197,9	49,7	Básico	18,8	34,0	31,3	15,9	21.987	19.529	88,8
2º CICLO - 6º ANO	RURAL	189,7	52,0	Básico	24,9	33,3	27,7	14,1	192	177	92,2
2º CICLO - 6º ANO	QUILOMBOLA	178,4	42,9	Básico	28,6	45,5	19,5	6,5	95	77	81,1
3º CICLO - 8º ANO	URBANA	214,3	50,0	Básico	23,4	33,9	30,9	11,8	28.987	25.195	86,9
3º CICLO - 8º ANO	RURAL	206,8	48,6	Básico	28,9	37,1	25,4	8,6	320	280	87,5
3º CICLO - 8º ANO	QUILOMBOLA	196,3	49,7	Básico	34,2	40,8	19,7	5,3	88	76	86,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	223,4	47,7	Básico	34,5	49,9	13,9	1,8	45.297	34.157	75,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	220,1	46,1	Básico	36,4	51,0	10,5	2,0	354	294	83,1
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	203,1	38,2	Básico	48,6	47,6	3,8	0,0	165	105	63,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	URBANA	242,6	47,6	Básico	20,5	52,7	23,2	3,6	31.142	23.901	76,7
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	RURAL	237,9	43,2	Básico	19,3	59,7	19,7	1,3	288	238	82,6
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO REGULAR	QUILOMBOLA	229,5	38,8	Básico	24,4	65,9	7,3	2,4	96	82	85,4
1º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	223,6	46,7	Básico	31,8	53,1	14,1	1,1	414	277	66,9
2º ANO EM - ENSINO MÉDIO INOVADOR	URBANA	230,5	51,3	Básico	31,5	45,1	21,6	1,9	274	162	59,1
MÉDIO SEMESTRAL - 1º SEMESTRE	URBANA	208,6	43,7	Básico	46,6	44,8	7,6	1,1	436	277	63,5
MÉDIO SEMESTRAL - 3º SEMESTRE	URBANA	227,3	44,0	Básico	30,6	52,5	15,8	1,0	473	297	62,8

Fonte: CAED – ADEPE/MT (2016)

No ano de 2016, o diagnóstico da ADEPE/MT foi determinante para o desenvolvimento organizacional da escola e análise dos conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa. A partir desses resultados foram propostas ações para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, em vista do conceito de qualidade reportado em relação a diagnósticos futuros. O orientativo escolar disposto na portaria nº. 161 2016/GS/SEDUC-MT ressalta sobre os objetivos da formação dos professores:

Contribuir com o embasamento teórico e metodológico diante das necessidades suscitadas pelos diagnósticos, análises e ações de intervenções; Utilizar os dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais (IDEB, ADEPE-MT, SIGA e outros) como apoio para o diagnóstico e tomadas de decisão acerca de seu próprio processo formativo e intervenções pedagógicas no processo de aprendizagem dos estudantes; Solicitar ao coordenador pedagógico apoio para ações de formação e desenvolvimento profissional, caso encontre dificuldades teórico-práticas; Utilizar-se da formação como meio para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional com vistas à promoção da qualidade no processo de ensino e aprendizagem, bem como da própria profissionalidade (MATO GROSSO, 2016, p. 1)

Conforme o documento supracitado, o resultado esperado pela SEDUC estava voltado à qualidade da educação, em vista dos dados fornecidos pelos órgãos federais, estaduais e municipais (IDEB, ADEPE-MT) e outros. Fernandes (2013) ressalta que a questão crítica por excelência, em qualquer processo de avaliação, tem relação com o discernimento da qualidade.

A finalidade da avaliação ADEPE/MT foi melhorar o IDEB e, para isso, tomaram como modelo a avaliação da Prova Brasil e o cartão-resposta, considerando a agilidade para a correção e a devolutiva do diagnóstico mais rápida. Assim, não foram incluídas questões dissertativas nas avaliações, inferindo-se que o objetivo da avaliação externa era a obtenção de dados objetivos que oferecessem subsídios para a tomada de decisões, incrementando as políticas educacionais.

As ações dos professores em sala de aula e a prática diária da leitura e escrita foram elementos constitutivos do documento norteador para formação e desenvolvimento profissional docente promulgados na portaria nº 161/2016/Seduc/MT. Essas ações foram organizadas em momentos de formação para serem protagonizadas em sala de aula, em um processo cíclico, que fez parte do processo do desenvolvimento profissional docente e que ancoraram os novos conhecimentos em relação ao diagnóstico trazido por meio da avaliação externa. Assim, a realidade das escolas públicas estaduais, no ano de 2016, recebeu um novo foco para formação dos professores e consequente desempenho em sala de aula. As orientações para a verificação das competências na formação de leitores críticos consideravam a necessidade de os estudantes dos 8ºs (oitavos) anos terem domínio das capacidades que potencializam o sujeito-leitor, conforme descrito no documento da Adepe/MT (2016) que contém (sete) descritores em relação a essa competência:

- D19. Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
- D20. Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D21. Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D22. Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
- D23. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
- D24. Diferenciar fato de opinião.
- D25. Identificar a tese de um texto. (MATO GROSSO, 2016, p. 1)

Os descritores são os desdobramentos minuciosos dessa competência que é mais geral. Ao desenvolver a competência “Processamento do Texto“, afere-se que o estudante desenvolveu seus respectivos descritores e, assim, consequentemente, as habilidades necessárias para a compreensão do texto.

Os resultados obtidos nos testes de proficiência das avaliações educacionais podem ser agrupados em diferentes situações de desempenho. Para cada disciplina e etapa de escolaridade avaliadas, esses agrupamentos apresentam descrições de habilidades e competências diferentes e são elaborados com base em aspectos cognitivos que indicam o rendimento dos estudantes. Além de evidenciar um significado pedagógico, cada um desses grupos, denominados Padrões de Desempenho, possui elementos capazes de orientar os projetos de intervenção de gestores e equipes pedagógicas (ADEPE/MT, 2016, p. 22).

Rios (2008) afirma que as habilidades encontram-se dentro das competências e se referem, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer. Entre as habilidades a serem alcançadas pelos estudantes estavam as estratégias de leitura, cujas competências eram assim definidas: localizar informação no texto; identificar o tema; realizar inferência e identificar gênero; função e destinatário de um texto. Segundo a ADEPE (2016), as informações presentes na Escala de Proficiência poderiam ser interpretadas de três formas:

1. Perceber, a partir de um determinado Domínio, o grau de complexidade das competências a ele associadas, por meio da gradação de cores ao longo da Escala. Desse modo, é possível analisar como os estudantes desenvolvem as habilidades relacionadas a cada competência e realizar uma interpretação que oriente o planejamento do professor, bem como as práticas pedagógicas em sala de aula.
2. Ler a Escala por meio dos Padrões e Níveis de Desempenho, que apresentam um panorama do desenvolvimento dos estudantes em determinados intervalos. Assim, é possível relacionar as habilidades desenvolvidas com o percentual de estudantes situado em cada Padrão.
3. Interpretar a Escala de Proficiência a partir do desempenho de cada instância avaliada: estado, município e escola. Desse modo, é possível relacionar o intervalo em que a escola se encontra ao das demais instâncias (ADEPE/MT, 2016, p. 26-27).

Ressalte-se que, entre habilidades e competências dos estudantes, as ações pedagógicas e formativas perpassaram por processos que (re) produziram a aprendizagem do estudante e a forma de ensino do professor e foi esse processo cíclico que constituiu o ano de 2016. Dessa forma, quando um ciclo de formação continuada era concluído, um novo se iniciava com base em outras questões que eram desenvolvidas em sala de aula e cujos resultados eram trazidos para os encontros de formação, em um movimento cíclico entre teoria e prática, ação/reflexão, o que deu suporte aos professores para realizar a revisão constante das práticas nos momentos pedagógicos de formação continuada.

## **2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA E A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

Este capítulo trata das orientações advindas da SEDUC/MT com base nos resultados da avaliação diagnóstica de 2016 para a formação continuada dos professores de Língua Portuguesa. Traz um estudo sobre o Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP- MT) centrado na melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas de educação básica e, na sequência, apresenta questões sobre a formação continuada dos professores das escolas de Mato Grosso, com base em documentos publicados pela SEDUC/MT.

### **2.1. Projeto de Intervenção Pedagógica (PEIP- MT)**

[...] Avaliação é uma atividade crítica da aprendizagem, do ensino e da gestão pelo que se adquire conhecimento para promover melhoria nos processos e nas práticas. Portanto, com a avaliação queremos buscar entendimento pela participação e emancipação dos sujeitos (atores), permitindo tanto o exercício da profissão docente ativa na construção e tomada de decisões sobre currículo e sua implementação quanto a participação discente como ator máximo do processo da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação está a serviço do conhecimento, da aprendizagem, dos objetivos formativos e dos objetivos da Nação (ADEPE/MT, 2016, p. 7).

A formação dos professores de Língua Portuguesa se deu após os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT), quando o governo aderiu ao Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica de Mato Grosso (PEIP/MT), mudando a nomenclatura existente, “Sala do Professor/Educador”, a fim de articular os resultados da avaliação externa à formação continuada e em serviço dos professores nas escolas por meio do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso (CEFAPROS).

Dessa forma, os CEFAPROS iniciaram o acompanhamento da construção dos Projetos de Intervenção Pedagógica das Escolas (PEIP), dando o parecer final em relação à estrutura do trabalho realizado. O início do projeto para o funcionamento da formação continuada para professores ocorreu em 14/04/2016 pela Portaria nº 161/2016/GS/SEDUC/MT que estabelecia o empenho dos coordenadores pedagógicos na construção do cronograma, usando 4 (quatro) horas por semana em hora-atividade destinadas à formação continuada dos professores.

Art. 37 A distribuição da jornada de trabalho do Profissional da Educação Básica é de responsabilidade da unidade escolar ou administrativa e deve estar articulada ao Plano de Desenvolvimento Estratégico, em se tratando de unidade escolar;

Art. 38 Fica assegurado a todos os professores o correspondente a 33,33% (trinta e três vírgulas trinta e três por cento) de sua jornada semanal para atividades relacionadas ao processo didático-pedagógico.

§ 1º Entende-se por hora-atividade aquela destinada à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica da escola.

§ 2º Dentro de um percentual de até 10% (dez por cento) do quadro de professores, poderá a unidade escolar, nos termos de regulamentação específica, destinar percentual superior ao previsto no caput deste artigo (SEDUC/MT, 2016, p. 1).

Como base para essa formação, foi utilizado o diagnóstico das avaliações externas e internas, conforme documento da SEDUC (2016, p. 2):

Orientamos que, no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da Escola façam um estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que dão indicativos sobre a proficiência dos estudantes, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações pedagógicas na escola com o fim de assegurar o direito à educação, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), nos art. 2 e 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, 1996) e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica que teve como meta a formação continuada dos professores previa duas etapas: a primeira para o levantamento de questões pertinentes aos resultados da avaliação e a segunda, voltada à revisão do planejamento das ações pedagógicas na escola, obedecendo, assim, ao disposto no parágrafo único do art. 2º, art. 37 e 38 da Lei Complementar nº 50.

§2º Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente (MATO GROSSO, 2016, p.1).

De acordo com o documento base referente ao Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), Portaria/2016, as escolas deveriam utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e, assim, identificar os problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência em Língua Portuguesa.

Art. 6º Os Projetos de que trata esta Portaria serão monitorados e avaliados pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica-SUFP, em parcerias com as unidades vinculadas à SUFP (Cefapros).

Parágrafo Único: Entende-se por monitoramento o conjunto de ações de gestão de planos, programas e projetos, baseado no processo de coleta, sistematização, registro, descrição, análise e de interpretação de dados, que permite conhecer de forma concreta como e em que medida as ações planejadas ocorrem, visando alcançar os objetivos propostos e o conhecimento do processo de execução, de modo a replanejar quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados obtidos. (MATO GROSSO, 2016, p. 1)

A formação continuada foi realizada no espaço-tempo destinado à hora atividade do professor, “destinada à formação e desenvolvimento profissional, como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando tais resultados não se mostram satisfatórios” (SEDUC, 2016, p. 2). Essa formação envolveu estudos sobre os resultados da avaliação, levantamento das fragilidades em relação à aprendizagem dos estudantes e elaboração de planejamento de atividades a serem desenvolvidas pelos professores, conforme quadro 02.

**Quadro 02 - Roteiro de estudo para a formação do PEIP - 2016**

<b>Etapas</b>	<b>Ações</b>	<b>Metodologia</b>
<b>I Etapa do PEIP</b>	A escola, sob a coordenação do coordenador pedagógico, irá elaborar para os docentes um cronograma de estudos coletivos.	Projeto de Intervenção Pesquisa-ação Avaliação Educacional
<b>II Etapa</b>	Execução do PEIP. Momento em que o professor irá fazer os estudos necessários e sua articulação com o planejamento e aplicação do conhecimento em sala de aula.	Levantamento das necessidades de aprendizagens de cada estudante em Língua Portuguesa e Matemática. (Análise dos resultados da ADEPE-MT)

**Fonte:** Elaborado a partir da portaria nº 161/2016 (SEDUC/MT, 2016, p. 3)

No roteiro proposto para a formação continuada dos professores, estavam previstas ações de intervenção com base nos resultados obtidos com o diagnóstico da avaliação externa ADEPE/MT. O Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), definido na Portaria nº 161/2016, compreendeu três momentos para as ações a serem desenvolvidas pelos professores ao longo dos semestres:

Ação 1 – Estudos Gerais (1º semestres, temas: Avaliação Educacional, Projeto de Intervenção Pedagógica e Pesquisa-Ação);

Ação 2 - Planejamento da Intervenção Pedagógica (1º semestre);

Ação 3 - Intervenção (na regência), Estudos Específicos e Socialização (2º semestre). Os professores de Língua Portuguesa e Matemática terão na ADEPE-MT e em outras avaliações externas e internas subsídios para a elaboração dos projetos de intervenção que deverão fazer para promover as aprendizagens dos estudantes. Os professores das demais disciplinas irão se utilizar das avaliações externas (IDEB, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, ANA, ENEM, dentre outras) e das avaliações internas para identificar o desempenho de seus estudantes e a partir disso, levantar as necessidades de aprendizagem deles para então definir as intervenções que serão feitas por eles (SEDUC, 2016, p. 7-8).

Ao aderir à reorganização das políticas educacionais, implantando a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE/MT) e do Programa de Gestão para Resultados em Educação, a SEDUC propôs uma política educacional que foi determinante para a elaboração e efetivação do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional dos professores nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Para a realização da formação continuada dos professores, o CEFAPRO de Mato Grosso solicitou das unidades escolares o Plano de Ensino das Escolas, o Caderno de Campo, a Cópia de registro de conteúdos no Diário Eletrônico e as Avaliações, sendo esse material referente às disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

## **2.2. Formação continuada de professores**

O artigo 62, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional traz indicações sobre a formação de professores da Educação Básica.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017).

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, p.1).

Nos parágrafos desse artigo fica evidenciado o papel da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores, sendo esta compreendida como exercício profissional e intelectual dentro de um contexto diário e cíclico. Em relação a essa questão, autores entre os quais Nóvoa (1992), Marcelo Garcia (1999) e Pimenta (1999) consideram que a formação continuada é indissociável da prática pedagógica e pode ser definida como processo de formação e autoformação contínuos.

Uma retomada dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP/1998) sobre a formação de professores aponta a necessidade de que essa formação se realize em espaços que possibilitem reflexões sobre a prática docente, o que é reiterado na proposta dos PCNLP em relação à formação crítica e reflexiva dos professores.

Alavarse, Bravo e Machado (2012) asseguram que as políticas são pautadas pela implantação de sistemas de avaliação externa e podem desencadear processos avaliativos do desempenho das escolas. Segundo os autores, existem vários arranjos possíveis na organização dos processos das avaliações externas e, embora a participação dos profissionais das escolas avaliadas possa ser contemplada, a decisão de implementar uma avaliação do desempenho das escolas é sempre externa a elas. A legislação, no entanto, evidencia a formação continuada em serviço, com destaque para formação em equipe.

A formação continuada em serviço é uma necessidade, e para tanto é preciso que se garantam jornadas com tempo para estudo, leitura e discussão entre professores, dando condições para que possam ter acesso às informações mais atualizadas na área de educação e de forma a que os projetos educativos possam ser elaborados e reelaborados pela equipe escolar. Os professores devem ser profissionais capazes de conhecer os alunos, adequar o ensino à aprendizagem, elaborando atividades que possibilitem a ação reflexiva do aluno. É preciso criar uma cultura em todo o país, que favoreça e estimule o acesso dos professores a atividades culturais, como exposições, cinemas, espetáculos, congressos, como meio de interação social (BRASIL, 1998, p. 38).

O processo de formação envolve momentos formativos com teoria e prática, considerando a transformação da própria prática, conforme definem Imbernón (2016). Marcelo Garcia (1999), Nóvoa (1992) e Pimenta (1999). Na perspectiva apontada por esses autores, inferimos que o ato de conscientização do professor em relação à necessidade de mudança para maior envolvimento no processo de formação deve oportunizar momentos de reflexão-ação-reflexão em ambiente propício ao diálogo para a troca de experiências vivenciadas no contexto educacional.

Em relação ao desenvolvimento profissional docente, Marcelo Garcia (1999) entende que a formação de professores representa um encontro entre pessoas adultas, uma interação,

entre formador e formando, com uma intenção de mudança, desenvolvida num contexto organizado e institucional mais ou menos delimitado.

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram, os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

O conceito de formação traz em seu bojo o desenvolvimento profissional do docente e, em relação a esse contexto, o referido autor entende que a formação de professores é um conceito que se refere tanto aos estudantes da Graduação como aos docentes que já têm alguns anos de ensino. Para a formação de professores, Marcelo Garcia (1999) propõe princípios básicos:

Um primeiro princípio é o de conceber a Formação de Professores como um contínuo [...] Um segundo princípio consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular. [...] ligar os processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola. [...] Um quarto princípio é o da necessária articulação, integração, entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores. [...] quinto, a necessidade de integração teoria-prática na formação de professores. [...] sexto princípio é da necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente, lhe será pedido que desenvolva. [...] sétimo, princípio da individualização como elemento integrante de qualquer programa de formação de professores. (MARCELO GARCIA, (1999, p. 27-29)

Assim, a formação de professores é concebida “como um contínuo” que deve estar integrado a processos de mudança que envolvam “inovação e desenvolvimento curricular”. Nessa direção, Nóvoa (1992) e Pimenta (1999) defendem a ideia de transformação na formação continuada, tomando como base o desenvolvimento do trabalho docente, de forma a priorizar o contexto no qual os docentes sejam protagonistas do processo.

Em relação aos princípios “desenvolvimento organizacional da escola e os conteúdos acadêmicos e disciplinares”, Marcelo Garcia (1999) reitera que a formação que adota como problema e referência o contexto próximo ao professor tem maiores possibilidades de transformação e potencializa a importância do conhecimento didático do conteúdo. É nesse contexto complexo, de formação continuada, que se faz necessária a reflexão crítica para a transformação concreta, questionando-se e problematizando-se o ambiente formativo. Sobre essa questão, Imbernón (2004) defende que a formação centrada na escola deve constituir-se

num paradigma colaborativo que considera o professor enquanto sujeito e não apenas objeto de formação.

Em relação aos princípios “integração teoria-prática na formação de professores e a necessidade de procurar o isomorfismo entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que posteriormente lhe será pedido que desenvolva”, é preciso levar em consideração a relação entre teoria e prática no dia a dia escolar. Para essa discussão, Imbernón (2004, p. 39) justifica que o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes de modo a desenvolver profissionais reflexivos e investigadores [...] com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e à docência.

Quanto ao sétimo princípio proposto por Marcelo Garcia (1999), referente à “individualização como elemento integrante de formação de professores”, este é entendido num contexto que abrange as equipes de professores ou a escola como unidade baseada na necessidade de formação de professores de modo a fomentar a reflexão em conjunto. Compreende-se, nesse contexto de desenvolvimento profissional docente, um ambiente comum a todos em que predomine um processo de interação entre os sujeitos e a prática reflexiva sobre o contexto no qual o professor está inserido. Dentro dessa perspectiva de formação em serviço ou formação continuada, Imbernón (2004) considera que a formação voltada para o âmbito educacional contribui com o ensino e amplia as ações pedagógicas.

Ainda nesse contexto de desenvolvimento profissional docente, chama-se a atenção para a formação continuada dos professores da Educação Básica de Mato Grosso durante o ano de 2016, quando foi publicada pela Secretaria do Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT) a Portaria/2016 referente ao Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), considerando a Lei Complementar 50 (LC/50) do art. 2º, art. 37 de 38 de 1º de outubro de 1998. Conforme artigo 5º, considerou-se uma Lei específica para a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional como dois enfoques: formação contínua e desenvolvimento profissional.

§1º Entende-se por Formação Contínua aquela que tem sido realizada pelas instituições formadoras (escolas de formação, centros de formação, centros de professor, Instituições de Ensino Superior), por agentes de formação (formadores externos à escola como professores universitários e agentes especializados e internos como professores formadores da educação básica), ofertada na modalidade de cursos, oficinas, seminários, supervisão, ciclo de estudos, palestras, workshop, etc. e nos aspectos organizacionais como processos de certificação de ações, financiamento, entre outros.

§2º Entende-se por Desenvolvimento Profissional aquela focada nos processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, na superação das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (novos conhecimentos, novas capacidades, competências e habilidades), nos contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), na relevância da formação centrada nas práticas pedagógicas, no impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. O Desenvolvimento Profissional é um processo contínuo e dinâmico voltado para a melhoria das práticas profissionais, com vistas a promover mudanças educativas em benefícios da aprendizagem dos estudantes, aprendizagem profissional e da comunidade escolar. Não é um processo de enriquecimento pessoal somente, mas pessoal, profissional e institucional. Ele, pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional docente e aprendizagem discente, centrando-se no contexto profissional. É um processo de médio e longo prazo, que integra os diferentes tipos de ações, oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes, dos estudantes, dos demais profissionais da educação e da Escola ou organização educacional (MATO GROSSO, 2016, p. 1)

A Lei Complementar 50 dispôs também sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Para os efeitos dessa lei complementar, em relação aos profissionais da Educação Básica e a formação continuada, no artigo 2º, entende-se

[...] por Profissionais da Educação Básica o conjunto de professores que exercem atividades de docência ou suporte pedagógico direto a tais atividades, incluídas as de coordenação, assessoramento pedagógico e de direção escolar, [...], que desempenham atividades nas unidades escolares e na administração central do Sistema Público de Educação Básica.

Parágrafo único Os órgãos do Sistema Público Educacional devem proporcionar aos profissionais da Educação Básica valorização mediante formação continuada, piso salarial profissional, garantia de condições de trabalho, produção científica e cumprimento da aplicação dos recursos constitucionais destinados à educação”. (MATO GROSSO, 1998, p. 1)

A formação contínua dos professores de Língua Portuguesa e Matemática teve início após os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT). Nas demais áreas de conhecimento, Ciências, Arte, História, Geografia, Língua Inglesa e Educação Física, que também fazem parte do contexto educativo no conjunto de conhecimentos básicos da formação dos estudantes, não foi feita a avaliação diagnóstica. Em relação a esta escolha, Bittencourt (2003, p. 15) afirma que “as disciplinas escolares fazem parte dos currículos e constituem saberes [...] que circulam no cotidiano das salas de aula” e, portanto, não podem estar desvinculadas do dia a dia escolar. Dessa forma, considerou-se que os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática foram fundamentais para as demais disciplinas. E a formação continuada, no ano de 2016, foi baseada apenas nos diagnósticos resultantes da avaliação das duas disciplinas.

### 2.2.1. Professores de Língua Portuguesa: processos formativos

A proposta de formação continuada dos professores previa um cronograma de atividades e a metodologia da pesquisa-ação no processo formativo: 1- planejamento; 2- análise dos instrumentos; 3- análise de figuras; 4- aplicação em sala de aula; 5- discussão dos resultados. O planejamento, denominado ‘alinhamento estratégico’, teve início com o estudo do material enviado às escolas, com objetivo de verificar se o conteúdo aplicado em sala por meio do caderno de campo estava alinhado ao plano de ensino, ao diário de campo<sup>12</sup>, ao diário eletrônico<sup>13</sup> e às avaliações internas<sup>14</sup>. Esse material foi utilizado pelos coordenadores pedagógicos e formadores do CEFAPRO, profissionais selecionados para a formação continuada dos professores nas escolas, para planejar as atividades de formação continuada dos professores. Essa formação previa um cronograma de ações básicas para os momentos de formação, sendo, inicialmente, a consulta dos professores aos conteúdos das revistas publicadas pela ADEPE/MT e, a seguir, o estudo do diagnóstico resultante das avaliações externas e internas.

Nos meses de novembro e dezembro, durante as quatro horas formativas do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), as Unidades Escolares que participaram da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público do Estado de Mato Grosso (ADEPE-MT) devem estudar as Revistas da ADEPE-MT e as Unidades Escolares que não participaram da ADEPE-MT devem estudar também os Resultados das Avaliações Externas e Internas (CEFAPRO, 2016, p. 19)

Destaque-se que os professores preencheram um formulário, descrevendo o Plano de Ensino e especificando os procedimentos didáticos usados em sala de aula, cujo objetivo foi o de subsidiar a SEDUC a partir das referências propostas pelo CEFAPRO, cujo roteiro abrangia: 1- inferência de diagnóstico; 2- objetivos; 3- conteúdos; 4- procedimentos metodológicos; 5- recursos didáticos; 6- concepção, instrumentos e métodos da avaliação da aprendizagem.

A equipe gestora da escola exerceu um papel de colaboração na análise dos resultados da avaliação junto aos professores, buscando verificar as necessidades de aprendizagem dos estudantes e auxiliar os professores no planejamento de ações com foco na melhoria da qualidade de ensino. De acordo com o expresso no documento, a formação continuada fez parte do processo de implementação de políticas para fomentar ações de formação e desenvolvimento profissional dos professores da Educação Básica, com a participação dos

<sup>12</sup> Registros diários em sala de aula: Comportamento, conteúdo, atividades.

<sup>13</sup> Registros em diários *online*: presença, conteúdo e avaliação.

<sup>14</sup> Todos os números relacionados ao total que o estudante conseguiu nas avaliações.

docentes, discentes e gestores como protagonistas de transformação social e inovação no ensino, na aprendizagem e na gestão educacional (SEDUC, 2016).

Além do planejamento, os professores passaram a analisar os instrumentos utilizados nas avaliações em sala de aula, justificando as circunstâncias das avaliações. Segundo Delgado (2011, p. 3), as políticas públicas se propõem a provocar alterações “no interior da escola, em especial, nos seus princípios e, por decorrência, na forma de organização e desenvolvimento do trabalho escolar e assim interferem diretamente nas práticas dos professores”. Nesse sentido, a construção de nova prática de avaliação não pode estar ligada apenas a mudanças de um contexto, mas deve criar condições dignas de trabalho para o professor.

Para Fernandes (2013) os propósitos que se pretende alcançar por meio de um estudo de avaliação determinam, em grande medida, a forma como se planifica e se desenvolve o processo de recolha de informação e como se organiza e divulga o próprio relatório do estudo. Segundo o autor, os fins a que se destina a avaliação têm necessariamente que ser considerados quando se escolhem os procedimentos de recolha de dados, o tipo de interação que o avaliador vai estabelecer com os participantes ou, em geral, o *design* do estudo que é preciso concretizar.

A terceira atividade desenvolvida durante a formação continuada consistiu em análise de figuras, cujo objetivo era identificar problemas e discutir possíveis soluções que auxiliassem no planejamento pedagógico. Essas atividades faziam parte da proposta de alinhamento entre a escola e os objetivos da avaliação externa, de modo que o Plano de Ensino das Escolas, o Caderno de Campo dos professores, a Cópia de registro de conteúdos no Diário Eletrônico e as Avaliações estivessem ajustados ao mesmo propósito.

Essa proposta de alinhamento foi trabalhada durante todo o ano de 2016 no Estado de Mato Grosso, envolvendo professores e gestores em um trabalho colaborativo com a participação de todos. Ravitch (2011) defende um sistema que ajude a avaliar as instituições escolares com objetivos de melhorar o índice de qualidade. Para a autora, o sistema avaliativo deveria ir além de medidas de desempenho de avaliações em larga escala, considerando que o poder público precisava ser responsabilizado pela adequação da qualidade na instituição escolar. Freitas (2007), por sua vez, afirma que a melhoria do ensino somente poderá ocorrer por meio de políticas de Estado que levem a ações locais nos municípios, entre elas, a avaliação institucional das escolas e o envolvimento de seus atores.

Considera-se, assim, que a qualidade em educação não pode ser tensionada apenas pelo alinhamento conforme proposto pelo CEFAPRO e SEDUC, embora este possa ter sido um norte para os professores trabalharem com os estudantes que são deslocados de turma.

É importante salientar que a metodologia proposta para a formação continuada dos professores nos encontros do PEIP/MT foi a pesquisa-ação. Franco (2005) infere que a pesquisa-ação tem sido utilizada, nas últimas décadas, de diferentes maneiras, a partir de diversas intencionalidades, passando a compor um vasto mosaico de abordagens teórico-metodológicas. Entre os conceitos de pesquisa-ação, Thiollent (2011) propõe como um método para elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que se encontram reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução do problema. Para Melo et al. (2016) a pesquisa-ação é, ao mesmo tempo, uma metodologia de resolução de problemas psicossociais e uma investigação científica e teórica sobre o mesmo problema. Franco (2005), por sua vez, traz três conceituações a partir de trabalhos que observou:

Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;

Se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;

Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 485-486).

Diante das contribuições sobre a pesquisa-ação apresentadas acima, percebe-se que a pesquisa-ação está relacionada a práxis. No documento do CEFAPRO (2016) destaca-se a necessidade de intervenção dentro de uma problemática social, de modo a mobilizar os participantes para a construção de novos saberes, observando que, por meio da pesquisa-ação, o docente tem condições de refletir criticamente sobre suas ações.

Nesse ponto, percebeu-se que, quando essa política pública educacional parte ‘de cima para baixo’, como ocorreu com a SEDUC ao repassar o papel de formação para o CEFAPRO e terceirizar as escolas, a pesquisa-ação se perdeu pelo caminho, pois se é a partir da realidade

dos fatos que se pesquisa para agir, no caso da formação dos professores de Língua Portuguesa, esta somente poderia ser sustentada pela ação de resolução coletiva de problemas trazidos no âmbito dos momentos formativos. Os fenômenos sociais, conforme defende Franco (2005), não podem ser observados do exterior e nem de modo estático, porque assim eles não se tornam perceptíveis ao pesquisador que os apreende participando de sua construção.

Nesse sentido, a metodologia adotada pelo PEIP/MT, com atividades a serem realizadas semanalmente pelos professores, não considerou a sobreposição de atividades dos professores nas orientações para a intervenção em sala de aula, o que contradiz a metodologia da pesquisa-ação que propõe o desenvolvimento da pesquisa e, principalmente, a reflexão dos participantes no coletivo.

Quanto à formação continuada, destaca-se a experiência do trabalho do professor nas práticas pedagógicas e a necessidade de uma formação reflexiva dentro de um contexto que faça sentido para o docente e para o estudante e que possibilite aos docentes assumirem-se como protagonistas dentro desse contexto de formação (NÓVOA, 1992; MARCELO GARCIA, 1999). Desta forma, a prática de formação docente deve ocorrer em um contexto que possa proporcionar ao sujeito o processo cíclico reflexão-ação-reflexão, centrado na formação humanística, para que ele possa construir um processo de formação conforme propõe Paulo Freire, para quem o professor/sujeito, mesmo com mudanças sociais e de governo, continua como protagonista do processo educativo. Para Imbernón (2010), a promoção de uma prática de formação continuada dos professores deve abandonar o conceito tradicional que vê o professor como aplicador de técnicas e propor momentos de reflexão em relação à teoria/prática, que, no dizer do autor, envolvem movimentos circulares e dialéticos nas ações de fazer/pensar e pensar/ fazer em contextos diários.

#### **2.2.1.1. As competências nos processos formativos para leitura e escrita**

Garantir a educação com qualidade social, por meio de políticas educacionais, que proporcionem aos estudantes, o desenvolvimento, suas habilidades, capacidades e competências, autonomia, construção, conhecimento e formação, valores humanos necessários para constituição da cidadania plena é a missão da Secretaria Estado Educação, Esporte e Lazer (SEDUC-MT, 2016).

No tocante à avaliação externa, não se pode negar sua contribuição para a formação continuada do professor de Língua Portuguesa e para a melhoria do ensino, mas ressalta-se, no caso específico da formação do leitor crítico, que para constituir-se um estudante-sujeito-

leitor-crítico-reflexivo, a formação crítica deve conduzir ao desenvolvimento de cidadãos que sejam capazes de analisar sua realidade social, histórica e cultural, criando possibilidades para transformá-la, conforme ensina Freire (1996). Seguindo essa premissa, questiona-se: os leitores críticos e reflexivos podem ser identificados apenas por meio de competências indicadas em uma avaliação?

A proposta de formação dos professores estava voltada às competências dos estudantes para leitura e escrita. Essas competências foram trabalhadas pelos professores em sala de aula, de acordo com a proficiência obtida no resultado da avaliação diagnóstica ADEPE/MT, de forma a categorizar os níveis de desempenho do estudante. Esses níveis de desempenho foram caracterizados por padrões específicos, sendo que a proficiência está relacionada ao número de acertos na avaliação diagnóstica.

AB - Padrão de Desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas. Para os estudantes que se encontram nesse padrão de desempenho, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.

B - Padrão de Desempenho básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade e área do conhecimento avaliadas.

P - Padrão de Desempenho adequado para a etapa e área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram.

A - Padrão de Desempenho desejável para a etapa e área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram nesse padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram. (ADEPE/MT, 2016, p. 28).

Quanto às competências, estas são definidas no contexto de políticas educacionais, na perspectiva de Perrenoud (1998) como a capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiando-se em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. As competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas (BRASIL, 2011, p. 18).

Rios (2008) nos mostra que o conceito de competências é amplo. Segundo a autora, a capacidade, o saber, a habilidade, o conjunto de habilidades e a especificidade do estudante fazem parte das competências. Na revista ADEPE (2016), as competências na disciplina de Língua Portuguesa estão relacionadas ao desempenho dos estudantes, conforme o diagnóstico da avaliação aplicada, naquele ano, cujos resultados foram trazidos para estudos na formação continuada dos professores.

A escola que lê e interpreta os resultados da avaliação de desempenho colhe informações importantes sobre o ensino que oferece, podendo identificar problemas que, a princípio, não estavam sendo percebidos, nem pelos professores, nem pela equipe gestora. Com base nesses resultados, desde que compreendidos e utilizados, a escola pode tomar decisões abalizadas pelas informações, planejando ações mais efetivas (ADEPE/MT, 2016, p. 171).

Ressalte-se que os professores fizeram a revisão das competências atingidas pelos estudantes para, posteriormente, discutir as ações a serem tomadas a fim de alcançar os padrões de proficiência do estudante exigida pela secretaria de educação.

É essa a crença pela qual a Secretária Estado Educação, Esporte e Lazer tomou decisão para a proposição da e sua expansão em política pública educacional, ciente que utilizar os resultados da avaliação servirá para tomar decisões estratégicas e garantir a todos os estudantes a probabilidade maior de aprendizagem, sem esquecer as responsabilidades sociais e educacionais que cabem a cada um nós no exercício sua profissão ou papel social como gestores educacionais, docentes, estudantes, pais, comunidade escolar e representante democrático no Estado Direito (ADEPE/MT, 2016, p. 11).

No tocante ao domínio da leitura e da escrita e o fracasso escolar, Soares (2003), ressalta que a perda de especificidade<sup>15</sup> da alfabetização é fator explicativo do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras. Em relação ao contexto da leitura e da escrita, os PCNs (1998) ressaltavam o domínio dessas competências com ressalvas que, para muitos estudantes, o acesso aos textos escritos era limitado, sendo a escola o lugar propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura crítica, além de ser um espaço a proporcionar o encontro do leitor e da leitura.

Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais (BRASIL, 1998, p. 17).

Para a elaboração do planejamento em Língua Portuguesa, considerando a leitura e a escrita, ressalte-se que as competências deveriam estar relacionadas aos descritores, ou seja, aos objetivos a serem alcançados. Assim, para a competência “Relação entre Textos” o descritor era “D17 - Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos

---

<sup>15</sup>Especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico.

que tratam do mesmo tema”. Já para a competência “Processamento do Texto” os descritores eram:

- D19. Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
- D20. Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
- D21. Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
- D22. Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
- D23. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
- D24. Diferenciar fato de opinião.
- D25. Identificar a tese de um texto. (MATO GROSSO, 2016, p. 1)

Verifica-se que tanto para a leitura e quanto para a escrita, os objetivos estão voltados ao processo de ensino e de aprendizagem baseado em competências. Um breve olhar para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998), mostra que os PCNLP apontam metas de qualidade que possam ajudar o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. Considere-se, no entanto, que se trata de outro momento histórico da educação brasileira em que os processos formativos estavam intimamente relacionados aos processos culturais e sociais e à formação para a vida.

Um escritor competente é alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. [...] Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina, sem desconsiderar as características específicas do gênero. É alguém que sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral; que sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto; que sabe expressar por escrito seus sentimentos, experiências ou opiniões (BRASIL, 1998, p. 48).

Dessa forma, salienta-se que a formação de leitores proposta aos professores da educação básica em 2016 no estado de Mato Grosso revela novos modelos de aprendizagem da leitura e da escrita, muito diferentes daqueles descritos nos PCNLP (1998). Trata-se de uma formação mais tecnicista que pode inviabilizar uma reflexão mais ampla sobre o que significa ler e escrever, com tendência a desconsiderar a possibilidade de escolha de gêneros literários que podem ampliar o universo de leitura e de compreensão dos estudantes. Para Soares (2002) ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita têm conseqüências sobre o indivíduo e alteram seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. É nesse sentido que a escolha de textos literários pelo estudante abre possibilidades para o

desenvolvimento do sujeito crítico e reflexivo em relação à leitura e à escrita para futura produção de texto.

Não se trata de reduzir o processo de leitura e escrita a competências, mas compartilhar momentos de *feedbacks* com participação ativa do estudante/sujeito. Nesse sentido os PCNLP (1988) indicam que o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem deve propiciar o sentido e funcionalidade naquilo que constitui o foco dos estudos em cada situação de sala de aula. Soares (1998, p. 1) corrobora com essa afirmação, ao definir que a leitura é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros; entre os dois, enunciação e diálogo.

Nesse contexto de políticas educacionais ADEPE/MT para o ano de 2016, evidencia-se o conjunto de decisões tomadas sobre o contexto escolar e a formação continuada dos professores. Tomazeli e Palma (2019) asseguram que o Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica (PEIP) em Mato Grosso destinado aos professores teve como objetivo a formação, propondo atividades para a realização de estudos, planejamento e desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica voltados a necessidades de aprendizagem dos estudantes expressas no diagnóstico. Constata-se que as ações desenvolvidas no estado de Mato Grosso foram políticas de governo das quais emerge uma lógica tecnicista que se estende à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa.

Retomamos, nesse interim, as metas 7 (sete) e 8 (oito) do Plano Nacional de Educação (PNE) que propõem mudanças na educação a serem alcançadas no período de dez anos (2014 a 2024):

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: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

[...]

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, PNE, 2014-2024).

Essas metas foram estipuladas dois anos antes da aplicação da ADEPE/MT. Assim, reflete-se que nenhum Estado gostaria de ser reconhecido com baixo índice de desenvolvimento nas avaliações em larga escala e, concomitantemente, como baixa qualidade em educação. Alves (2017) discorre que as políticas de educação deveriam:

Mobilizar valores que excedam a reprodução de capitais econômicos (bem como do mal chamado capitais humanos e culturais) e precisam se organizar como transversalidade da cultura dos governos e da sociedade civil. Educação é muito mais um processo de mudança de direção e organização de rumo político do que conjuntos de metas, currículos, programas de ensino, construção de edifícios etc. Educação é atitude indicativa do destino político de um povo e não um projeto de investimento. O ato de investir recursos é somente o “móvel” que garante a expansão do valor pactuado. O sucesso da educação depende de pacto simbólico, ao qual se agregam todas as pragmáticas. O contrário leva ao investimento estéril, suado, de idas e vindas, marchas e contramarchas (ALVES, 2017, p. 1).

Ao verificar a premissa em Alves (2017) de que as políticas de educação precisam se organizar como transversalidade da cultura dos governos e da sociedade civil, chama-se novamente a atenção para a política de governo do estado de Mato Grosso no ano de 2016 e para a formação contínua dos professores de Língua Portuguesa, muitos dos quais conhecem bem as particularidades de cada escola, tais como: escolas rurais, indígenas, de campo, entre outras. Assim, um formato articulado para todo o âmbito educacional engessa e rotula a formação continuada e o próprio contexto escolar.

O orientativo do Plano Estadual de intervenção Pedagógica (PEIP) trazia um ciclo a ser seguido em momentos de formação continuada: inicialmente, estudos gerais com indicações prévias de textos voltados para projetos de intervenção, avaliação e pesquisa-ação; em seguida, planejamento da intervenção pedagógica; e a terceira ação era a intervenção em sala de aula com processos voltados à leitura e à escrita, estudos específicos e socialização. É nesse sentido que novamente chama-se a atenção para Alves (2017) quando defende que:

A educação não decola de modo suficiente porque se tornou obsessão pragmática e não programa de valor cultural e cerne da política. Porque não se fundamenta nas mediações culturais das populações e porque sua relação com as tecnologias é instrumental e não uma referência crítica. Para alcançar novo patamar, não são suficientes a boa vontade e o desejo (ALVES, 2017, p. 1).

Do que foi exposto até este momento, deduz-se que o resultado da ADEPE/MT norteou a formação continuada dos professores, o contexto educativo e as práticas dos professores de forma conjunta. Porém, em vista da questão da pesquisa para a qual buscamos a resposta - **“Como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) no estado de Mato Grosso contribuiu para a formação continuada e interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa?”** - adentramos na descrição do processo de pesquisa e na análise de questões trazidas pelos professores, sujeitos da pesquisa.

### **3. O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa na fase do trabalho de campo, incluindo uma síntese do registro do diário realizado durante a visita às escolas. Considera-se, com base em Minayo (1994), que o percurso metodológico é a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais e expõe as implicações do caminho escolhido para compreender determinada realidade. O capítulo traz os procedimentos metodológicos da pesquisa, os critérios utilizados para inclusão e exclusão dos sujeitos e os cuidados éticos em relação à coleta de dados.

As escolhas de procedimentos metodológicos que norteiam este capítulo se justificam pelo cenário do ensino público estadual, dadas as mudanças no contexto da política educacional identificadas no ano de 2016 e que envolveram a ação e reflexão dos profissionais da escola pública no estado de Mato Grosso. Por fim, os índices do IDEB também foram considerados os norteadores da mudança do contexto educacional que tinha como meta a qualidade do ensino na educação básica.

#### **3.1. As escolas integrantes do CEFAPRO de Pontes e Lacerda**

A escola habita todos os mundos e nenhum deles. Ela é e não é ao mesmo tempo. Ela vive suspensa em um pêndulo que nunca para de oscilar entre um lado e outro. Entretanto, o movimento da escola entre tais polos – campos – opostos, não é mecânico. Ele é instável e contraditório. Embora não possa deixar de existir, às vezes esse deslocamento é quase imperceptível para quem não se dispõe a observar, a problematizar, a investigar (SOARES, 2012, p. 845).

É com essa citação de Soares (2012) que dou início a esta parte do trabalho que traz as características gerais das escolas públicas estaduais que constituíram o campo de investigação desta tese e que estão concentradas no polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda, polo esse responsável por dez municípios no estado de Mato Grosso. Ressalte-se que a pesquisa foi realizada em nove municípios, considerando que a escola da cidade de Nova Lacerda não foi contemplada na investigação, pois funciona apenas com turmas de ensino fundamental pela prefeitura e foge, portanto, ao escopo desta pesquisa que está voltada aos professores do 8º ano do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso.

Quadro 03 - Escolas do polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda/MT

	Angelina F. Mazutti/ Campos de Júlio	Dona Rosa F. Piovezan/ Comodoro	Conquista D'Oeste/ Conquista D'Oeste	Barão de Melgaço/ Figueirópolis D'Oeste	Deputado J. E. Curvo/ Jauru	Olavo Bilac/ Rondolândia	Rainha da Paz/ Vale de São Domingos	11 de Agosto/ Vila Bela	Deputado Dormevil Faria/PL	São José/ Pontes e Lacerda
Turnos	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino Noturno	Matutino Vespertino	Matutino Vespertino	Matutino Vespertino
Etapas de Ensino	Educação de Jovens e Adultos – EJA EF. Anos iniciais e finais EM Reg.	EF. Anos iniciais e finais EM. Integrado EM. Regular	EF. Anos Finais EM Regular EJA	EF. Anos iniciais e finais EM EJA	EF. Anos Finais EM Regular EJA	EF. Anos iniciais e finais - EM. Regular EJA	EF. Anos iniciais e finais EM. Regular EJA	EF. Anos finais EM. Regular	EF. Anos iniciais e finais	EF. Anos iniciais e finais
IDEB/2015 8º e 9º anos	3.5	4.6	4.8	5.0	4.5	3.8	4.4	4.2	5.0	4.8
Nº de Alunos dos 8º anos	150	107	60	49	115	25	26	54	125	150
Nº Turmas 8º anos	06	04	03	02	05	01	02	02	05	05

Municípios	Escola Estadual de Ensino Fundamental até 9º anos/Ensino Médio	Escola Estadual de Ensino Fundamental até 9º anos	Ensino médio	Supletivo	Escola Estadual de Ensino Fundamental até 6º anos	Rural Ensino Fundamental/ Ensino Médio	Indígena
Campos de Júlio	Angelina Francisco Mazutti						
Comodoro	Dona Rosa Frigger Piovezan	Cora Coralina	Deputado Djalma Carneiro da Rocha				Pirineus de Souza/Ma maidê
Conquista D' Oeste	Conquista D' Oeste						
Figueirópolis D' Oeste		Barão de Melgaço	Doutor José Gentil da Silva				
Jauru	Deputado João Evaristo Curvo				Francisco Salazar	Juscelino Kubitschek de Oliveira	
Nova Lacerda			Hermes José da Silva				
Pontes e Lacerda		Deputado Dormevil Faria/São José/Vale do Guaporé/Antônio Carlos de Brito/Mário Spinelli	14 de Fevereiro	6 de Agosto – CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos			
Rondolândia	Olavo Bilac – extensão – Computada na próxima coluna	Olavo Bilac					Zawa Karej Pangyjej / Zarup Wej/Sertanista Apoena Meirelles
Vale de São Domingos	Rainha da Paz						
Vila Bela da Santíssima Trindade		Verena Leite de Brito				11 de Agosto	
Total = 10	05	09	04	01	01	02	05

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

O polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda possui 27 escolas, assim distribuídas: 02 (duas) localizadas na zona rural - sendo que a Escola Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira está a 28 quilômetros de distância da cidade de Jauru e é considerada como distrito e a Escola Estadual 11 de Agosto, localizada fora do perímetro urbano de Vila Bela da Santíssima Trindade; 05 (cinco) escolas indígenas; 03 (três) escolas com até 6º sexto ano; 04 (quatro) com apenas o Ensino Médio; 01 (uma) com supletivo; 07 (sete) apenas com turmas do fundamental e 05 (cinco) com ensino fundamental e médio.

Um levantamento do número de escolas que oferecem 8º (oitavos) anos do Ensino Fundamental e que fazem parte do polo do CEFAPRO/MT de Pontes e Lacerda onde foi realizada a pesquisa, mostrou que existem 17 escolas estaduais situadas nos seguintes municípios: 01 (uma) no município de Campos de Júlio; 02 (duas) em Comodoro; 01 (uma) em Conquista D'Oeste; 01 (uma) em Figueirópolis D'Oeste; 02 (duas) em Jauru; 01 (uma) em Rondolândia; 01 (uma) em Vale de São Domingos; 01 (uma) no município de Vila Bela da Santíssima Trindade e sete (07) em Pontes e Lacerda. Salienta-se que das dezessete escolas dez retornaram o questionário. Conforme tabela 02.

Tabela 02 - Os Municípios

Municípios	Ano de fundação do Município	População Masculina e Feminina por município			Número de escolas estaduais	Número de escolas com Ensino fundamental 8ºs (oitavos) anos
		M	F	Total		
Campos de Júlio	1994	2.665	2.489	5124	01	01
Comodoro	1986	9.376	8.802	18.178	05	02
Conquista D'Oeste	1999	1.788	1.597	18.178	01	01
Figueirópolis D'Oeste		1.943	1.862	3.805	02	01
Jauru	1979	5.265	5.196	10.461	03	01
Rondolândia	1998	1.860	1.678	3.538	04	01
Vale de São Domingos	1999	1.646	1.412	3.058	01	01
Vila Bela da Santíssima Trindade	1752	7.559	6.932	14.491	02	01
Pontes e Lacerda	1979	20.914	20.472	41.386	19	05

Fonte: Cidades do Meu Brasil (2019).

### 3.1.1. Breve descrição das escolas

A **Escola Estadual Angelina Franciscon Mazutti**, situada no município de Campos de Júlio, possui Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos 3 (três) períodos: matutino, vespertino e noturno e uma população de 150 estudantes nos 8ºs (oitavos) anos distribuídos em 06 (seis) turmas. No ano de 2015, a escola apresentou nota de desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 3.5 nos anos finais do Ensino Fundamental, sendo que a meta projetada pelo governo do Estado de Mato Grosso era de 6.2.

A **Escola Estadual Dona Rosa Frigger Piovezan**, situada no município de Comodoro, funciona nos 3 (três) períodos com todas as turmas de Ensino Fundamental, primeiro ao terceiro ciclo, e com Ensino Médio integrado e regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Possui uma população de 107 estudantes nos 8ºs (oitavos) anos distribuídos em 04 (quatro) turmas, sendo 02 (duas) no período matutino e 02 (duas) no vespertino. No ano de 2015 O IDEB da escola foi de 4.6, ultrapassando a meta projetada estipulada pelo governo de 4.0.

A **Escola Estadual Conquista D'Oeste**, situada no município de Conquista D'Oeste, funciona também nos 3 (três) períodos. Possui Ensino Fundamental anos finais, Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 03 turmas de 8ºs (oitavos) anos com um total de 20 estudantes em cada, sendo 02 (duas) no período matutino e 01 (uma) no vespertino. O IDEB da escola no ano de 2015 foi de 4.8, sendo que a meta projetada era de 5.2.

A **Escola Estadual Barão de Melgaço**, situada no município de Figueirópolis D'Oeste, também funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e possuía, no ano de 2016, 49 estudantes nos 8ºs (oitavos) anos distribuídos em 02 (duas) turmas no período matutino. O IDEB da escola divulgado no ano de 2015 foi de 5.0 ultrapassando a meta projetada de 3.5.

A **Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo**, situada no município de Jauru funcionava, ano de 2016, nos períodos matutino, vespertino e noturno e possuía 115 estudantes matriculados nos 8ºs (oitavos) anos distribuídos em 05 (cinco) turmas, sendo 03 (três) no período matutino e 02 (duas) no vespertino. O IDEB da escola, no ano de 2015, foi de 4.5 superando os 4.3 estipulados pelo governo para aquele ano.

A **Escola Estadual Olavo Bilac**, situada na cidade de Rondolândia também funciona nos 3 (três) períodos e possuía, no ano de 2016, 01 (uma) turma, no período vespertino, com 25 alunos no 8º ano do Ensino Fundamental. O resultado do IDEB nos anos finais foi de 3.8 com meta estipulada pelo governo de 4.9.

A **Escola Estadual Rainha da Paz**, situada no município de Vale de São Domingos atende nos 3 (três) períodos, porém o 8º ano do Ensino Fundamental possui somente 01 (uma) turma e funciona no vespertino com um total de 26 alunos. O resultado do IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental foi de 4.4 ultrapassando a meta de 4.2 estipulada pelo governo.

A **Escola Estadual 11 de Agosto**, situada no município de Vila Bela da Santíssima Trindade atendia, em 2016, nos períodos matutino e vespertino, com 48 estudantes do 8º (oitavo) ano distribuídos em 02 (duas) turmas que estudam no período vespertino. O resultado do IDEB nos anos finais foi de 4.2 com meta estipulada pelo governo de 4.5.

O município de Pontes e Lacerda possuía, no ano de 2016, 07 (sete) escolas com 8ºs (oitavos) anos, porém só em 02 (duas) conseguiu-se retorno na aplicação do questionário. A primeira é a **Escola Estadual Deputado Dormevil Faria**, que funcionava no período matutino e vespertino no ano aferido. Eram, naquele ano, 125 estudantes matriculados, sendo 03 (três) turmas pela manhã e 02 (duas) à tarde. O desempenho do IDEB foi de 5.0 ultrapassando os 3.6 proposto como meta para à escola naquele ano. A segunda, a **Escola Estadual São José**, situada no município de Pontes e Lacerda, também contribuiu com a pesquisa, e até o ano de 2016 atendia nos dois primeiros períodos, matutino e vespertino, um total de 150 estudantes nos 8ºs (oitavos) anos distribuídos em 05 (cinco) turmas, 03 (três) pela manhã e 02 (duas) à tarde. O IDEB no ano de 2015 foi de 4.8 e também ultrapassou a meta estabelecida de 4.7. No geral, o IDEB do município de Pontes e Lacerda para o ano de 2015 foi de 4.8, ultrapassando os 3.9 que o governo havia estabelecido para a cidade citada.

### 3.2. Visita às escolas: o Diário de Campo

O diário de campo integra a metodologia desta investigação seguiu a dinâmica de registro das atividades da pesquisadora, a partir do cronograma previamente estipulado de visitas às escolas dos municípios de Mato Grosso. Neves (1996) infere que no diário de campo os dados devem ser anotados de forma minuciosa, de modo a registrar os acontecimentos ocorridos em campo, assim como as impressões do pesquisador em relação aos acontecimentos. De acordo com Lima et al (2007, p. 98) “O diário de campo [...] é [...] uma forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações e relatos pontuais de

atendimentos individuais, ou ainda, como um breve relatório descritivo da intervenção e da realidade”.

A ida às escolas ocorreu no período de 29 de junho de 2018 a 11 de julho de 2018. A escolha desse período para a realização da visita às escolas deveu-se ao término das atividades do primeiro semestre de 2018 no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* da Universidade Católica de Santos. O objetivo era conhecer as instituições e os professores e, especificamente, aplicar o questionário pré-teste. Nesse sentido, refletir sobre o percurso da investigação e registrar as ocorrências e as observações proporcionou a compreender melhor o lócus da pesquisa e a identificar os professores que haviam trabalhado com a avaliação externa, ADEPE/MT.

Foram visitadas 07 (sete) escolas localizadas em 7 (sete) cidades, com objetivo de aplicar o questionário como pré-teste aos professores de Língua Portuguesa. No diário de campo foram registrados todos os passos desse momento da investigação, com a participação de 13 professores respondentes que ministraram aula na disciplina de Língua Portuguesa no ano de 2016.

No decorrer dos dias em que aplicava o pré-teste, surgiram algumas dúvidas que foram respondidas por uma professora/formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais de Educação Básica no estado de Mato Grosso (CEFAPRO/MT) de Pontes e Lacerda. Enviei por *e-mail* a esta professora, que é da área de Língua Portuguesa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o Questionário a ser aplicado aos professores. Relatei sobre a pesquisa, o objetivo, o público alvo, o tema central, e todas as informações possíveis sobre o pretendido no processo investigativo. Fui prontamente atendida, sendo que as respostas das questões me ajudaram nas informações sobre o local da pesquisa e sobre o ato formador.

Segundo informações da professora/formadora, no ano de 2016, o CEFAPRO de Pontes e Lacerda atendia a 27 escolas. Naquele ano havia 63 professores de Língua Portuguesa e 22 turmas de 8º (oitavos). Os formadores não foram liberados para se deslocar até às escolas para ministrar formação, uma das maiores dificuldades relatadas pela formadora, e não foram realizados atendimentos aos professores considerando que foi ano de aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT) e a formação foi ministrada diretamente aos coordenadores escolares.

A professora/formadora ressaltou também que foram até a SEDUC/MT, Cuiabá, para fazer curso de formação voltados para Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT) duas vezes, naquele ano. Sendo que no 1ª Período: 31/05 a

03/06/2016 a formação foi voltada para a avaliação educacional, projeto de intervenção pedagógica e pesquisa-ação. Já no 2º Período: 04/09 a 08/09/2016 o encontro foi realizado para análise de experiências de atendimento às unidades escolares, formação continuada e políticas educacionais; oficinas de apropriação dos resultados da ADEPE e avaliação interna; planejamento, execução e avaliação das ações e formação dos Cefapros e planejamento de formação de coordenadores.

As informações obtidas esclareceram sobre o polo a ser pesquisado e sobre o ambiente político educacional daquele ano. Foi utilizada, nesse momento, a pesquisa informal que, de acordo com Gil (1999), é menos estruturada se distingue da conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. Essa metodologia é recomendada pelo autor quando se trata de estudos que abordam realidades pouco conhecidas pelo pesquisador.

Essa técnica deu ênfase à análise dos dados e demonstrou que a pesquisadora pode procurar informações além dos dados postos e investigar outros profissionais que possuem dados que não são referenciados para outras pessoas. Após enviar os dados, a professora se prontificou a responder o que precisasse, caso ocorressem mais dúvidas e que, ao final da pesquisa, gostaria de um exemplar da tese.

No diário de campo, cada registro teve um valor significativo, pois todo o processo de construção transcendeu a escrita narrativa, dando ênfase aos detalhes observados, entre os quais, receptividade e informações extras que contribuíram para a reformulação do questionário definitivo. Além de ser um dispositivo de informação e de formação, registrar foi uma técnica de memorização. Triviños (2008) justifica que:

As anotações realizadas no diário de campo, sejam elas referentes à pesquisa ou a processos de intervenção, podem ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, compreenderiam descrições de fenômenos sociais, explicações levantadas sobre os mesmos e a compreensão da totalidade da situação em estudo ou em um atendimento (TRIVIÑOS, 2008, p. 93).

A potencialização discursiva e reflexiva de vivência no contexto político pedagógico educacional e as inquietações expressas pelos sujeitos foram registradas no diário de campo, o que proporcionou a repensar algumas questões que, posteriormente, foram inseridas no questionário definitivo, além da retirada de outras. Para Lima et al (2007),

O diário de campo, na maioria das vezes, é considerado como uma forma de agenda de tarefas, como um caderno de observações e relatos pontuais de atendimentos individuais, ou ainda, como um breve relatório descritivo da intervenção e da realidade. Os aspectos relevantes que envolvem o cotidiano da intervenção não são registrados, ficando subentendidos seus significados ou seus não-significados. (LIMA et al, 2007, p. 98)

Nas visitas às escolas houve um esforço para conhecer os educadores, perceber a infraestrutura, a organização da instituição escolar, as condições de produção dos estudantes e as práticas pedagógicas dos professores.

Ressalta-se, que após cada visita às escolas, foi realizado um registro minucioso das ocorrências no diário de campo, porém não foram nomeadas às escolas, pois não era objetivo, no diário de campo, identificar qual âmbito educativo havia sido visitado. Essas visitas contribuíram para conhecer as escolas e o que os professores pensavam sobre a ADEPE/MT, além de esclarecer os participantes sobre os objetivos da investigação e o instrumento de coleta de dados. A realização das visitas às instituições escolares possibilitou incluir um maior número de adesão às respostas ao questionário.

A experiência de observação no ambiente escolar, por sua vez, permitiu identificar o local em que cada sujeito da pesquisa estava inserido. Apresentar aos professores de Língua Portuguesa o projeto, os objetivos da pesquisa e a metodologia da pesquisa possibilitou esclarecer a finalidade da investigação e sua importância no campo das políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso.

Identificar os limites e as possibilidades no processo de aplicação do questionário e de respostas por meio dos sujeitos da pesquisa foi constitutivo para planejar as próximas etapas da pesquisa. Para isso, um cronograma de datas foi construído para facilitar a realização da aplicação do questionário definitivo. No diário de campo guardou-se as informações das visitas cotidianas no âmbito escolar possibilitando novos caminhos para próximas visitas. Para Lima et al (2007, p. 98) “O diário de campo, os relatórios [...] só adquirem sentido se são úteis tanto para os profissionais quanto para a instituição porque, mais do que apenas arquivar informações, deve incidir positivamente nos processos de planejamento [...]”.

Por meio das visitas às escolas e das considerações das professoras quanto às questões do instrumento de pesquisa na aplicação do pré-teste, algumas modificações foram realizadas para melhoria do questionário. A primeira modificação foi em relação às perguntas fechadas que eram 21 e, após o pré-teste, foram retiradas 3 (três), pois observou-se que, além de haver uma questão dúbia, uma professora apontou uma pergunta tendenciosa e também pude verificar uma questão com duplo sentido.

Salienta-se, que houve a sugestão de uma professora que pediu que eu inserisse no final do questionário um campo de sugestões, que poderia ajudar na reflexão da pesquisa ou a divulgar as possibilidades dos professores do estado de Mato Grosso poderem participar da política de avaliação externa.

Dessa forma, o objetivo do pré-teste foi alcançado, pois além de aprimorar o questionário definitivo e testar sua viabilidade, possibilitou uma melhor compreensão do local da pesquisa, das concepções de avaliação e ensino-aprendizagem pelos sujeitos da pesquisa; identificou a forma como a avaliação externa é trazida para o contexto escolar e a forma de produção e apropriação dos conceitos em Língua Portuguesa.

A importância desse processo de comunicação entre pesquisadora e sujeitos da pesquisa se deu pela exigência da interação entre ambos e o pré-teste mediou essa interação. Dessa forma, o respondente pode contribuir com a pesquisa e forneceu informações e suas percepções sobre o objeto pesquisado “ADEPE/MT”. Foi por meio da posse desses dados que a organização do questionário definitivo foi replanejada e os possíveis problemas de interpretação das questões foram evitados.

Ressalto, que ao chegar à primeira escola visitada fui recebida por uma moça, que recepcionava as pessoas no portão da instituição. Em seguida ela seguiu comigo até a sala da diretora, que já sabia que eu estava ali, pois a sala na qual trabalha é monitorada por câmeras e ela visualiza quem entra e sai da escola. Quando batemos à porta, ela já estava nos aguardando e com um sorriso no rosto ela me pediu que sentasse.

Aproveitei cada momento e mostrei a ela no meu *notebook* o projeto de tese e o questionário com perguntas abertas e fechadas e perguntei se poderia aplicá-lo. Ouvi algo que me deixou muito feliz “Sim, seja bem-vinda! ”. Assim, percebi que poderia contar com a mesma a todo o momento, sendo que ela deixou isso bem claro também. Pedi que falasse com os professores dos 8º anos de Língua Portuguesa e que desse apoio para que todos respondessem o pré-teste. Com carinho, respondeu que sim, mas que a coordenadora da Área de Linguagem estaria só na terça-feira e que eu poderia voltar e falar diretamente com ela, mas que a deixaria a par para que, quando eu viesse, tudo já estivesse providenciado.

Estabelecemos um cronograma, pesquisadora e coordenadora pedagógica, para a segunda visita a essa escola, que contava com a seguinte situação: a previsibilidade da data de ida à escola aconteceria 05 (cinco) dias após a primeira visita, pois garantir que os sujeitos da pesquisa respondessem o questionário era primordial. Após estipular o cronograma, perguntei se poderia observar a escola e fui dar uma volta e conhecer o espaço escolar, acompanhada de uma professora de Língua Portuguesa que estava em hora-atividade. Observei que a escola possuía 01 (uma) sala dos professores, 01 (um) banheiro conjugado, biblioteca, sala de vídeo, sala de informática, secretaria sala de laboratório de aprendizagem utilizada para reforço de alunos com dificuldades de aprendizagem, sendo que essa sala é utilizada apenas por 01 (um) professor responsável pela recuperação dos alunos com defasagem de aprendizagem.

Há nessa escola 16 salas de aula, sendo que 10 salas possuem quadro de vidro e as restantes quadro branco; todas possuem retroprojetor instalado na parede. Há dois banheiros, 01 (um) masculino e outro feminino para portadores de necessidades especiais (PNE), sendo que ainda continuam com esta sigla indicada nos banheiros, porém, vale ressaltar que em 03/11/2010 pela Portaria da Presidência da República - Secretaria de Direitos Humanos, Nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 a sigla foi alterada para PCD, pessoa com deficiência. Há 04 (quatro) banheiros amplos, 02 (dois) masculinos e 02 (dois) femininos. Há também 01 (uma) sala para Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola, Prinart<sup>16</sup>, mas que atualmente se chama projeto de arte, música e comunicação, Educarte.

Nessa instituição, percebi que há acessibilidade para as pessoas com deficiência, inclusive, não há escadas na escola e há vários lugares com rampas para acesso. A escola possui 02 (duas) quadras, sendo uma coberta. O pátio da escola é amplo e possui 01 (um) palco. O refeitório é amplo e possui 05 (cinco) mesas grandes.

O recreio teve início às 8 horas e 50 minutos e finalizou às 9 horas e 20 minutos. Os alunos dos sextos anos saíram 05 (cinco) minutos mais cedo e em seguida o sinal tocou para que os outros alunos fossem merendar. Na cantina, havia 02 (duas) filas, 01 (uma) masculina e a outra feminina e eram bem organizadas, pois 02 (dois) professores cuidavam para não haver tumulto. As cozinheiras estavam todas de jaleco e toucas e todos os alunos uniformizados<sup>17</sup>.

Em seguida, fui até a sala dos professores, onde cumprimentei as pessoas e me apresentei, falando sobre a pesquisa e quais procedimentos adotaria para a próxima visita. Percebi o quanto os professores dialogavam e trocavam informações. Foi um dia único! Despedi-me e fui embora com a sensação de dever cumprido, mas com a obrigação de voltar na terça-feira da próxima semana.

No dia 03 de julho de 2018, terça-feira, no período matutino, retornei à escola. Esse momento foi considerado estratégico, pois cheguei no momento do intervalo e nada melhor, que encontrar todos os professores em um mesmo espaço. Os professores vieram ao meu

---

<sup>16</sup> O “Prinart” (Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola) é um dos projetos educativos criado pela (SEDUC MT) Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso, acompanhado por meio da Coordenadoria de Projetos Educativos, sendo desenvolvido por professores capacitados nas seguintes áreas: teatro, dança, artes plásticas e música. Atualmente, segundo “Guilherme Costa”. (SEDUC, 2016, p. 2)

<sup>17</sup> Vale ressaltar, que as camisetas de uniforme foi uma proposta do governo do estado Pedro Taques. “[...] a unidade terá autonomia para decidir quanto cada peça irá custar ao aluno, após a colocação de suas respectivas logomarcas (entre R\$ 3 e R\$ 5). A direção das unidades de ensino deverá prestar contas via Projeto Político Pedagógico (PPP). (SEDUC, 2017, p. 1)

encontro e me desejaram boas-vindas. Nesse momento, aproveitei e falei, mais uma vez, da pesquisa e do questionário a ser aplicado. Eles disseram que haviam recebido por *e-mail* e que responderiam com maior carinho.

Depois de uma breve conversa, despedi-me e fui para casa, pois no outro dia à noite seria o momento de começar a receber as respostas dos professores de Língua Portuguesa dos 8º anos. É interessante dizer que, na quarta à noite, o momento era do grupo de Linguagem, Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, pois todos que trabalham na escola não lecionam nesse período, sendo essa uma estratégia da equipe gestora para reunir todos os professores da área de linguagem para trabalharem a formação continuada e desenvolverem atividades para as práticas em sala de aula.

O retorno funcionou, uma vez que a coordenadora pedagógica da área de Linguagem se dispôs a divulgar a pesquisa e a incentivar os sujeitos a responderem o questionário. No dia seguinte à visita após as 22h00 fui conferir o questionário e lá estavam 05 (cinco) respostas aos questionamentos realizados. Ficou latente que a divulgação e a informação sobre a relevância da pesquisa, na voz da coordenadora pedagógica, legitimou o sentido e importância da pesquisadora ter visitado a escola e esse processo foi consolidado quando os professores de Língua Portuguesa dessa escola responderam ao questionário. Dormi feliz! Primeira escola me deu apoio e proporcionou a aferição dos resultados no período de sondagem, assim consequentemente, do pré-teste.

Adentrando aos portões da 2ª escola visitada, no dia 04 de julho de 2018, fui recebida por uma moça, que recepcionava no portão e me levou até a sala da diretora. Não conhecia a gestora, mas em nenhum momento me deixou aguardando para ser recebida. Pedi que entrasse e ficou esperando o que eu teria para dizer. Mostrei a ela a pesquisa, mas ela preferiu que eu explicasse, então disse que era estudante do Doutorado em Educação da Universidade Católica de Santos e orientanda da Dra. Profa. Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, e que estava ali para aplicar um questionário aos professores de Língua Portuguesa. Ela disse que iria chamar as professoras e que não precisaria usar meu *notebook*, que ficasse à vontade na sala dela e que não precisava ir embora para voltar outro dia, pois se propôs a pedir às professoras, que viessem responder ao questionário.

Foi muito interessante e gratificante, pois as professoras deixaram claro o quanto estavam felizes com o tipo de pesquisa, pois já estavam cansadas de nunca poderem opinar e só receberem “ordens” e “que se cumpra”. Falaram sobre a importância da minha pesquisa e que ele poderá impactar as políticas públicas educacionais no estado de Mato Grosso, pois pode aparecer alguém que leia a pesquisa e resolva ouvir mais os professores.

Aproveitei o momento para conhecer melhor a escola, andando pelo entorno e conversando com alunos e professores, enquanto as 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa respondiam as questões. Principalmente, porque nesse dia o tempo foi maior, pois a energia elétrica acabou 02 (duas) vezes e as professoras tiveram que reiniciar as respostas já que os computadores estavam sem estabilizadores de energia.

As férias estavam quase iniciando e poucos alunos estavam na escola. Segundo a coordenadora só os alunos que precisavam de recuperação estavam frequentando a escola naquele dia. A escola possui 01 (um) refeitório pequeno, o local para a direção, secretaria e coordenação escolar compartilhavam a mesma sala. O local em que os professores ficam era bem estreito, inclusive, percebi que professores precisavam afastar para outros passarem, além de haver 01 (um) banheiro conjugado.

A quadra era coberta, o refeitório estreito, em largura e comprido, em tamanho e havia 06 (seis) salas de aula, pois nessa escola são menos de 250 alunos distribuídos entre o período matutino e vespertino. Só havia 02 (duas) professoras de Língua Portuguesa e cerca de 100 alunos da escola pertenciam à zona rural, sendo que a prefeitura da cidade, em parceria com o governo do estado, fazia o transporte de todos. Os professores ressaltaram que, em dias letivos normais e em dias de recuperação, cada aluno “se virava” para chegar até à escola, apesar da lei nº 8.469, de 07 de abril de 2006 que dispõe o artigo 42<sup>18</sup> da Constituição Estadual, aprovado e sancionado pelo governador do estado.

Outro fato importante é que o Ensino Fundamental, nessa instituição, compreende do 6º (sexto) ao 9º (nono) ano e o Ensino Médio fica em outro prédio, cerca de 10 (dez) minutos de distância, caminhando. A escola estava em reforma e a sala de informática, conforme a coordenadora ressaltou, estava inutilizada, uma vez que os computadores estavam sucateados e a *internet* não suportava a utilização das máquinas, sendo difícil fazer pesquisa e o que havia na sala de informática eram muitos materiais para a reforma da escola, tinta, argamassa, cimento, entre outros.

Assim que terminaram de responder o questionário me chamaram e agradeceram por fazer parte da pesquisa e eu de novo não coube de contentamento por ter sido tão bem

---

<sup>18</sup> Art. 1º Esta lei dispõe sobre a execução do transporte dos alunos da rede estadual de ensino, residentes na zona rural, de responsabilidade do Governo do Estado de Mato Grosso. Parágrafo único A execução do transporte dos alunos da rede estadual de ensino será realizada prioritariamente, em parceria com o município no qual residem os alunos. Art. 2º. Os recursos previstos no orçamento do Estado, para a manutenção do transporte escolar, serão repassados bimestralmente de forma automática e sistemática, sem a necessidade de celebração de convênio ou instrumento congênere. Art. 3º. Os recursos do Governo do Estado serão repassados utilizando-se o critério da quantidade de quilômetro rodado em cada município para transportar os alunos da rede estadual de ensino, a ser definido em regulamento. (SEDUC/MT, 2016, p. 1)

recebida. Além disso, pediram, com delicadeza, que quando eu finalizasse a pesquisa e tivesse os resultados enviasse à escola para que pudessem lê-la. E foi assim, que mais uma vez, me senti grata, despedi-me das professoras e da coordenadora pedagógica. Agradei e fui embora, pois onde estava hospedada ficava 25 quilômetros de distância, sendo que 8 deles eram estrada de terra.

A visita à 3ª escola, no dia 05 de julho de 2018, foi muito proveitosa! Sai da minha cidade dirigindo por quase 35 quilômetros para aplicar o questionário. Ao chegar à escola encontrei a coordenadora pedagógica e fomos para a sala da coordenação dar prosseguimento a proposta do questionário e o motivo de estar ali. A coordenadora pedagógica fez questão de estar junto com as 2 (duas) professoras ajudando a responder e colocar seu ponto de vista sobre as avaliações externas. Uma das professoras levou 30 minutos para responder tudo, porém insistiu que eu ficasse próxima, pois havia questões que não entendia e em outras comentaram sobre o fato da não participação nas políticas educacionais.

A visita à escola deu ênfase ao objetivo da pesquisa, trazendo os sujeitos como protagonistas das políticas de educação, atores principais do processo de formação, considerando a possibilidade de que professores, estudantes, gestores e pais participem da política de estado e possam contribuir com novas ideias para uma nova política educacional. Para Ribeiro (2019, p. 1)

Se queremos algo melhor, uma política melhor e mais racional, temos que fazer o diferente, levar novas ideias para a política. Portanto, se organizar para decidir no coletivo, participar das decisões sobre os rumos de um país, cidade ou estado é o caminho para construir uma sociedade mais justa, igualitária, participativa, democrática e politizada.

Uma das professoras demorou quase 2 (duas) horas para digitar as respostas, não porque não soubesse digitar, mas porque levou em conta a empolgação da coordenadora pedagógica, a discussão de cada questão e a reflexão sobre todos os pontos da pesquisa.

A coordenadora me deu um exemplar da prova diagnóstica “AVALIA/MT” de Língua Portuguesa aplicada a todas as escolas públicas no ano de 2018 e deixou claro que a prova ADEPE de 2017 nunca foi disponibilizada para as escolas e que todos os exemplares foram levados para a Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC) e não ficaram disponíveis na internet também. Encerrei meu momento na 3ª escola e, mais uma vez, me despedi feliz, pois sentia que para aquele dia o dever tinha sido cumprido.

Nessa escola visitada para aplicação do pré-teste, a professora de Língua Portuguesa disse que “acreditava que em um futuro próximo poderia ser protagonista das próprias

decisões dentro da escola”. A coordenadora pedagógica, por sua vez, afirmou: “Nunca houve alguém que fosse à escola dialogar sobre questões de avaliações externas”. Nessa escola, 02 (duas) professores de Língua Portuguesa responderam as questões e uma delas sugeriu que a pesquisadora colocasse, no final do questionário, um espaço para sugestões dos professores para melhoria da prática da avaliação externa no Estado de Mato Grosso.

A instituição possui 01 (uma) sala a qual coordenadora e diretora trabalham juntas, no mesmo ambiente. O espaço do refeitório é amplo e estava limpo, porém sentados nos bancos em volta da mesa não havia estudante, só professores e 01 (uma) cozinheira que conversavam, já que naquele dia não havia aula “normal”, como já dito anteriormente, só recuperação. A refeição do dia foi bolacha com suco. A sala dos professores não é muito ampla, mas possuía 02 (dois) computadores para serem utilizados pelos professores; havia um banheiro muito limpo, água mineral e café quentinho, que os próprios docentes faziam “vaquinha” e compravam, conforme dito por uma professora.

O sino bateu, a pesquisa foi realizada e o retorno para a aplicação definitiva do questionário ficou evidenciado. Agradei e retornei para a cidade de origem.

Na noite de 06 de julho de 2018, liguei. Meus pais moram a 363 quilômetros de distância da cidade onde uma amiga de infância trabalhava. Falei com ela, por telefone, sobre o projeto de tese e sobre as questões a serem aplicadas aos professores de Língua Portuguesa. Ressalta-se, que 02 (dois) professores, daquela escola, resistiram a responder o questionário, porém, após os argumentos da pesquisadora sobre a importância da participação dos professores como sujeitos que estariam expressando seu entendimento sobre a avaliação externa e sobre a importância da intervenção dos sujeitos, houve adesão, porém pediram um prazo de 2 (dois) dias para responderem, afirmando que estava em final de bimestre e que havia muitas provas para corrigir, mas que responderia, assim que pudesse, e assim, dois dias depois recebi os questionários respondidos.

Afirmo que esse diálogo entre pesquisadora e pesquisados foi fundamental naquele momento de pesquisa. Freire (1980, p. 42) assegura que “o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial”. Promulgo dessa concepção freiriana, pois foi por meio do diálogo que consegui mais adesão de professores/respondentes e que, a meu ver, foi de grande relevância naquele momento.

O percurso de investigação para a 4ª (quarta) escola foi inviável e não permitiu ir até o local pela distância de onde estava a pesquisadora. Dessa forma, o espaço de aplicação do questionário teve uma (re) significação teórico-prática e a realização da pesquisa de campo se

deu de maneira inusitada, com proximidade, mesmo com toda a distância, pelas tecnologias digitais, ligação telefônica, mensagens via *WhatsApp* e *e-mail*.

Nessa direção, o questionário foi enviado e, embora não tivesse adentrado os portões da escola, estabeleceu-se uma positividade quando a professora respondeu o questionário e ajudou a divulgá-lo, enviando para o *e-mail* de outra professora de Língua Portuguesa. O pré-teste foi validado com mais 2 (duas) respostas e o diário de campo permitiu registrar o desafio e a prática de sentido daquele momento.

Assim que respondeu e conseguiu respostas de mais professores, me ligou confirmando que já havia respondido e quando fui verificar lá estavam as respostas contundentes e aprofundadas. Depois da verificação das respostas, mandei mensagem agradecendo tamanho carinho e comprometimento.

Para a constituição de respostas, na 5ª escola, foram registrados no diário de campo os 131 quilômetros percorridos do local onde estava a pesquisadora até a escola, no dia 09 de julho de 2018; porém não obtive êxito, pois as professoras de Língua Portuguesa não puderam responder ao questionário e não se dispuseram a mandar respostas por *e-mail*, explicando que faltava menos de uma semana para entrarem em férias e precisavam finalizar a correção das avaliações. Era importante entender como os professores viam os processos das avaliações em larga escala do ano de 2016, porém naquele momento não foi possível.

Nesse dia, não fui bem-sucedida. Ao chegar à escola encontrei toda equipe gestora e uma professora de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Expus tudo sobre o que me levava até ali, mas foi em vão. As três afirmaram que não era um bom momento, pois estavam na última semana para entrar em férias e que a correção de provas e os fechamentos do bimestre tinham a prioridade naquele momento. A diretora não permitiu que eu adentrasse no âmbito escolar, dizendo não ter tempo para responder qualquer questionamento e que não havia, naquele momento, ninguém que pudesse me acompanhar.

Assim, despedi-me das 3 (três), prometendo voltar quando fosse aplicar o questionário oficial e que escolheria um momento menos atribulado para todos.

No dia 10/07 de 2018 dirigi quase 60 quilômetros para apresentar a pesquisa e o questionário na 6ª (sexta) escola. Fui bem recebida e consegui encontrar 2 (duas) professoras de Língua Portuguesa que trabalhavam nos anos finais do ensino fundamental e que estavam fazendo hora-atividade naquele momento. Não precisamos de apresentação, pois já as conhecia do tempo em que fizemos cursos juntas.

Nessa visita aconteceu um impasse com a metodologia de pesquisa; as professoras tinham dificuldade em digitação e se prontificaram em responder ao questionário, desde que a

pesquisadora digitasse as respostas. Desse modo, materializar as respostas dos sujeitos, nessas novas condições de produção, naquele momento, evidenciou um desafio e uma lógica de mudança no processo da escrita do professor/sujeito. Os efeitos do discurso pedagógico daquelas professoras expressaram o ponto de vista sobre o objeto da pesquisa – Adepe/MT – e a metodologia de trabalho na avaliação externa, o que, segundo as professoras, impactou o ano de 2016.

Vale ressaltar que a decepção de um dia é recompensada pelo êxito no outro dia, quando se trata da pesquisa se campo, pois o registro desse dia, no diário de campo, da 6ª (sexta) escola, foi memorável pela reflexão sobre o desenvolvimento da proposta didático-pedagógica referente ao diagnóstico e pelas informações sobre o processo de intervenção que demanda tempo e reflexão, além da força de vontade das professoras em responder o questionário.

Após a coleta dos dados pedi permissão para andar pelos pátios da escola. Observei que o espaço escolar era amplo, com uma quadra esportiva coberta e com árvores bem cuidadas, podadas e com muitas sombras, deixando o ambiente mais arejado. A escola fica no alto do morro e havia muitas valas causadas por chuvas e não existia em frente ao local um lugar para estacionar, os carros ficavam há uma quadra de distância. A rua também não era asfaltada causando danos maiores em torno da escola. A diretora me relatou que, por causa do terreno íngreme e de chuva constante, o muro caiu uma vez e demorou a ser reconstruído, causando conflitos e dificuldades para cuidarem dos alunos, uma vez que alguns saíam fora da escola sem permissão e pessoas de fora entravam na escola sem pedir licença.

A escola é bem ampla e atende alunos da zona urbana e rural, com parceria de transporte público também entre prefeitura e governo do estado. Possui 10 salas de aula, 01 (uma) sala dos professores, 01 (um) banheiro masculino e outro feminino. 01 (um) refeitório amplo, porém junto ao pátio da escola, 01 (uma) secretaria; a sala da diretora é a mesma da coordenação pedagógica. A escola não possui banheiro para pessoa com deficiência.

Depois desse momento de observação voltei à sala dos professores agradei a todas, professoras, diretora e coordenadora pelo acolhimento e respeito a mim e à pesquisa e me despedi, afirmando que voltaria para aplicar o questionário definitivo.

Em 11 de julho de 2018 não foi um dia de sucesso para a pesquisa. Conversei com a equipe gestora de uma escola e com professores que afirmaram não poder responder o questionário, pois estavam encerrando o bimestre e necessitavam aplicar e corrigir avaliações e finalizarem algumas atividades avaliativas e que também não responderiam por *e-mail*, pois necessitavam descansar nas férias.

Entendi! Não insisti! Pois só quem é professor sabe o quanto o final de bimestre é corrido e cheio de tarefas para serem finalizadas. Despedi-me e prometi voltar no ano próximo para aplicar o questionário definitivo.

Assim, encerrei minha atividade de aplicação de questionário para o pré-teste, pois não adiantaria insistir em nenhuma outra escola, pois faltavam apenas mais 2 (dois) dias para as férias de julho e, como tal, todos merecem descansar.

Em se tratando do diário de campo, esse dia ficou restrito a observações pontuais daquele momento. A importância dada à realidade vivenciada pelos professores deu visibilidade à pesquisa, pois identificou-se que embora não pudessem colaborar naquele momento, sinalizaram que encontrariam um tempo para responder o questionário definitivo. Sendo à aplicação do questionário definitivo um dos procedimentos metodológicos da pesquisa para a coleta de dados. Próximo item.

### **3.3. Procedimentos metodológicos para coleta de dados**

Esta investigação possui abordagem qualitativa, uma vez que traz análise de dados sobre as escolas e o contexto da avaliação, além de estar voltada para a concepção dos professores de Língua Portuguesa do estado de Mato Grosso sobre a avaliação externa de 2016 e sua implicação na qualidade de ensino e aprendizagem, cujo objetivo é saber como eles veem as políticas de avaliação e como estas vêm sendo abordadas no contexto escolar do referido Estado.

Os métodos qualitativos, de acordo com Minayo (2010, p. 22), “trabalham com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” não podem ser quantificados ou operacionalizados. Gil (2006, p. 94) corrobora com essa afirmação ao propor que os “métodos de pesquisa qualitativa estão voltados para auxiliar os pesquisadores a compreenderem pessoas e seus contextos sociais, culturais e institucionais”. Desse modo, fizemos uso do questionário com 18 questões fechadas e 17 abertas (Apêndices II, p. 162) com método qualitativo para o desenvolvimento e verificação dos dados abordados a partir dos sujeitos da pesquisa.

Os procedimentos adotados obedeceram aos parâmetros científicos adequados de obtenção de evidências de validade e fidedignidade na tentativa de mensurar as funções cognitivas avaliadas (PEÑA-CASANOVA, MONLLAU; GRAMUNT, 2007, p. 156). Godoy (2005) destaca que, para se ter uma ‘boa’ pesquisa qualitativa, precisa que a mesma tenha

credibilidade e transferibilidade, no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto, além de confiança, confiabilidade, explicitação da metodologia e relevância do tema.

O critério de escolha das escolas a serem pesquisadas foi realizado mediante um sorteio em uma escola pública que faz parte do polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda Mato Grosso, na presença de 2 (duas) professoras e 1 (uma) coordenadora no mês de julho/2018 no período matutino. Os nomes dos 15 polos foram inseridos em uma caixa e, em seguida, uma professora retirou um dos nomes sob supervisão atenta da coordenadora, da pesquisadora e de mais duas professoras. Lakatos e Marconi (1999) apontam que um dos critérios de pesquisa pode ser o sorteio aleatório dos conglomerados para definir a amostra da pesquisa; dessa forma, nenhum campo de pesquisa será excluído.

Os critérios para inclusão dos sujeitos da pesquisa estabelecidos foram os professores que atuavam nos oitavos anos do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Portuguesa. Os demais que não trabalhavam nessa área e nessas turmas não participaram da amostra. Os critérios permitiram equalizar a amostra, posto que não foram incluídos na amostra sujeitos que não fizeram parte da população, dentro do escopo da pesquisa.

Conforme exposto, o diagnóstico das avaliações em Larga Escala tem a intenção de intervir nas práticas dos professores e, conseqüentemente, nos objetivos da aprendizagem, estes também pré-estabelecidos pelo Governo do estado de Mato Grosso e que estão inseridos nos diários eletrônicos<sup>19</sup>.

O questionário *on-line* foi o procedimento metodológico escolhido para a coleta de dados. O instrumento foi elaborado com base no problema da investigação **“Como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) no Estado de Mato Grosso contribuiu para a formação continuada e interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores?”**

O roteiro das perguntas foi voltado aos objetivos de pesquisa e buscou registrar os relatos e comentários dos professores. Foram objetivos do questionário: i - investigar como os professores de LP percebem as formas como as políticas de avaliação chegam às escolas; ii – verificar as concepções dos professores de LP do Estado de Mato Grosso para conhecer as

---

<sup>19</sup>O Secretário de Estado de Educação, Esporte e Laser, com fulcro na Constituição do Estado de Mato Grosso, na Lei nº 9.394/96 LDB, nas Leis Complementares Estaduais nº 04/90, nº 049/98, nº 50/98, nº 112/02 e nº 206/2004 considera que o Diário de Classe, via SigEduca/GED constitui instrumento imprescindível para o registro do desenvolvimento das atividades pedagógicas e do desempenho da vida escolar dos estudantes. Disponível em: <http://cos.seduc.mt.gov.br/upload/permanente/Arquivo/Portaria%20365%20%20Diario%20Eletronico84223.pdf>.

perspectivas dos docentes dos oitavos anos do 3º ciclo do ensino fundamental de Mato Grosso quanto à qualidade do ensino na disciplina com notas de como a leitura e a escrita estão sendo consideradas nas avaliações em larga escala; iii – compreender se as avaliações externas estão contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

Gil (1999, p. 121) assegura que “construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos de pesquisa em questões específicas”. O autor ainda ressalta que “[...] as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. O cerne desta pesquisa era elaborar um instrumento que fosse compreendido por todos os participantes e que tivesse um número significativo de questões. Gil (1999) afirma que a técnica de investigação, por meio de questionamentos, é composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. Gil (1999, p. 13) ainda afirma que nos questionários:

- a) As perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa;
- b) Levar em consideração o sistema de preferência do interrogado, bem como o seu nível de informação;
- c) A pergunta deve possibilitar uma única interpretação;
- d) A pergunta não deve sugerir respostas;
- e) As perguntas devem referir-se a uma única ideia de cada vez.

O questionário é um instrumento de pesquisa importante para obtenção de informações e enriquece a pesquisa qualitativa, uma vez que as informações podem ser usadas para o alcance de dados relevantes; é também uma das técnicas mais utilizadas na pesquisa para mapeamento dos dados. Segundo Gil (1999), “o questionário pode ser trazido como técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. De acordo com Gil (1999, p.128-129), o questionário possibilita:

- Atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- Implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- Garante o anonimato das respostas;
- Permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;

-Não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Antes da aplicação do questionário definitivo, foi realizada a sondagem exploratória nos meses de junho e julho de 2018, com aplicação de pré-teste aos professores de Língua Portuguesa. O instrumento foi um questionário exploratório com perguntas abertas e fechadas e que auxiliou na verificação das dificuldades quanto à interpretação das perguntas, dualidades de respostas e se as questões referentes à qualidade de ensino e as avaliações externas estavam claras para os respondentes, já que esse era um dos objetivos da pesquisa. Além disso, o pré-teste possibilitou o registro de observações no diário de campo: data, escola visitada, participantes, hora de entrada e saída que da pesquisadora, ação desenvolvida, descrição da atividade realizada.

Além de observar discrepâncias ou dificuldades de interpretação em relação às perguntas, os resultados obtidos com o pré-teste apontaram que o instrumento foi eficaz e promoveu o envolvimento dos professores, além de trazer questionamentos em relação às avaliações em larga escala e seu impacto na aprendizagem.

Após a verificação e correção do instrumento que foi elaborado com 17 perguntas abertas e 18 fechadas, o questionário foi aplicado nos meses de dezembro/2018 e janeiro/2019 no polo do CEFAPRO no Estado de Mato Grosso em nove municípios, sendo respondido por 28 professores de Língua Portuguesa. Considerou-se, no questionário, a necessidade de compreender a forma como os professores estão se apropriando do material distribuído pelo governo do Estado nas escolas e como são trabalhados os conteúdos.

Nas 27 Escolas Estaduais distribuídas nos 10 municípios atendidos pelo CEFAPRO, a amostragem de 28 professores é conceituada como um subconjunto de sujeito acessível para o estudo; por meio da coleta de dados esses professores respondentes foram assegurados pela representatividade de professores de Língua Portuguesa desse polo. A quantidade de professores a responder o questionário de Língua Portuguesa foi de, pelo menos, um docente por polo do CEFAPRO de MT.

O questionário foi enviado a todas as escolas que fazem parte do polo de Pontes e Lacerda - universo da pesquisa, sendo que não houve respondente em 04 (quatro) instituições, sendo 03 (três) em Pontes e Lacerda e 01 (uma) em Comodoro, mas a não resposta dos sujeitos dessas instituições não prejudicou a pesquisa, uma vez que as 02 (duas) cidades do polo foram representadas por outras escolas da mesma cidade.

Ao apresentar as intenções da pesquisa aos professores, observou-se o ambiente escolar e, em seguida, aplicou-se o questionário com professores que desejaram participar, a fim de verificar se havia anseios dos educadores gerados pela avaliação externa ADEPE e se essa contribuía para garantir a qualidade do ensino e a formação do estudante de modo a tornar-se um cidadão crítico e emancipado. Saul (1988) afirma que a rede pública de ensino necessita estar comprometida numa perspectiva crítico-emancipadora e que a avaliação pode auxiliar o processo de construção das aprendizagens do estudante e não apenas o produto em si, nota e resultado deste sujeito.

A opção por realizar uma pesquisa com professores que atuam em turmas de oitavos anos do ensino fundamental se deu devido ao primeiro teste diagnóstico intitulado ADEPE, que ocorreu em 2016 nos oitavos anos. A realização de uma pesquisa qualitativa justifica-se no sentido de averiguar as concepções dos professores em relação a ADEPE-MT. Assim, o objetivo foi realizar uma investigação que envolvesse os professores e os fizesse refletir acerca do trabalho realizado antes e após as avaliações externas, considerando os estudantes como sujeito e não meros objetos que reproduzem o que lhes é solicitado.

Ressaltamos que não se esgotam aqui as possibilidades de identificar as concepções dos professores, mas de fazê-las conhecidas por todo o território mato-grossense, de modo a serem ouvidas por aqueles que fazem parte das equipes que elaboram as políticas públicas educacionais do estado. Caldeira et al. (2002) observaram que dar voz significa sempre correr o risco de pôr em causa certas práticas e concepções até então inquestionadas. Os autores afirmam que dar a voz é, também, a habilidade de saber aproveitar o potencial (valiosíssimo) de aprender a partir de diferentes pontos de vista, e, portanto, de dar um salto em frente na emergência de uma nova cultura – uma cultura de aprendizagem.

Para conhecer as perspectivas de professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental dos oitavos anos do ensino fundamental de Mato Grosso quanto à qualidade do ensino na disciplina, considerando, nas avaliações externas dessa área a leitura e a escrita, foram inseridas no questionário perguntas sobre as perspectivas dos docentes em relação à qualidade na formação e que tipo de qualidade está sendo buscada, sendo essas questões importantes para entendermos se as avaliações em larga escala estão contribuindo para a aprendizagem dos estudantes.

O critério de sorteio e, conseqüentemente, o de exclusão, está ligado a um número aproximado de setecentos e quarenta e três escolas estaduais de Ensino Fundamental divididas em 15 polos localizadas em cento e quarenta e um município no Estado de Mato Grosso. Dado esse número, não haveria possibilidade em aplicar o questionário a todos os professores

de Língua Portuguesa dos dois últimos anos do ensino fundamental das escolas públicas estaduais. Segundo Richardson (1999, p. 102) “o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo”.

Não foram aplicados questionários aos professores que trabalham em escolas indígenas, pois os docentes que lá atuam ensinam de forma multidisciplinar, não sendo esse o foco da pesquisa, uma vez que buscamos ouvir as concepções dos professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa.

No entanto, também os professores de Língua Portuguesa que trabalham em escolas apenas do Ensino Médio não receberam questionários, uma vez que a pesquisa foi delimitada aos 8º anos do Ensino Fundamental. Para 01 (uma) escola rural não foi enviado questionário, pois, segundo informação da diretora, não houve aplicação da avaliação externa ADEPE-MT devido ao número de estudante não exceder a 20 discentes.

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário elaborado com perguntas sobre dados do sujeito, formação, atuação profissional, questões sobre a leitura e escrita, questões sobre avaliação externa em Língua Portuguesa e os impactos na aprendizagem dos estudantes. Foi utilizado o aplicativo *Google Forms* do *Google Drive* para construir o questionário *online* disponível no G-MAIL, ferramenta que armazena arquivos, tais como as respostas do questionário e sintetiza as respostas fechadas em forma de gráficos.

O aplicativo é gratuito e qualquer pessoa pode fazer sua conta no G-MAIL e utilizar o aplicativo, que permite a edição colaborativa, disponibilização e troca de informações. Os resultados são copilados no momento em que a resposta é enviada pelo respondente e os gráficos são gerados automaticamente. Os arquivos armazenados no *Google Drive* ficam disponíveis ao usuário que poderá acessá-los sempre que estiver conectado à Internet, em qualquer computador e em qualquer espaço. A utilização desse aplicativo para o uso do questionário *online* foi importante nesse processo de coleta de dados, pois todas as respostas estão arquivadas no drive dentro do *Gmail* da autora desta tese e a qualquer momento os dados colhidos podem ser utilizados.

É importante salientar que os sujeitos da pesquisa puderam expressar-se livremente e trouxeram contribuições para o estudo das condições distintas e adversas referentes às avaliações externas, entre as quais, a falta de uma política voltada para a instituição e que inclua a participação do educador nas avaliações e os diagnósticos utilizados para elevar o índice de desenvolvimento da instituição escolar.

### 3.4. Cuidados éticos com a Pesquisa

O questionário foi aplicado após o projeto de pesquisa ser aprovado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC-MT). Foi realizado o contato com as escolas e com os professores, por meio de carta de apresentação, presença da pesquisadora nessas escolas e o agendamento de dias e horários para a aplicação do questionário, com o esclarecimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que teve como objetivo “esclarecer ao participante da pesquisa a decisão de participar de forma justa sem constrangimentos”. O documento foi assinado em duas vias, em que se assegurara o sigilo e anonimato dos sujeitos.

Em relação ao anonimato dos sujeitos da pesquisa, no momento da análise das questões abertas, atribuímos pseudônimo a cada um, visando garantir o sigilo da identidade dos respondentes. No Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, p. 158) há uma cláusula que garante manter em sigilo o nome de cada professor respondente. Os pseudônimos foram escolhidos de forma aleatória e não houve ligação entre os sujeitos respondentes a fim de preservar a privacidade de cada participante.

Os dados de análise de documentos e desenvolvimento do questionário foram feitos separadamente e depois coletados para a análise global. Minayo (2010, p. 74) afirma “há grande importância na análise e que essa por sua vez deve ser compreendida muito mais que um conjunto de técnicas”. Para a autora, a análise de informações sobre o comportamento humano possibilita uma aplicação bastante variada e tem duas funções: a primeira é a verificação de hipóteses e/ou questões e a segunda, a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

A análise de conteúdo foi desenvolvida conforme Bardin (2011), um método empírico dependente do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Nesse sentido, a proposta para a análise de natureza qualitativa foi além das respostas dos professores, pois buscou compreender o que de fato os professores entendiam pelas políticas públicas do estado de Mato Grosso e como eles observavam tais políticas no contexto educativo em 2016.

Os questionários envolveram a análise minuciosa das respostas dos professores com base nos referenciais teóricos da tese. Segundo Creswel (2007), na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos, ressaltando que a preocupação com o

processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Sobre a interpretação dos dados do questionário aplicado aos professores de Língua Portuguesa para a coleta de dados, este foi analisado qualitativamente quanto às questões abertas, articulando os conceitos dos referenciais da tese com as respostas coletadas. Segundo Gil (1999), uma abordagem que mostre relações diretas com os sujeitos da amostra propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo por meio do contato direto com a situação estudada. Triviños (2008) ressalta que a pesquisa qualitativa pode ser usada para fixar a amostra dos sujeitos que dela irão participar. Dessa forma, percebe-se a importância para a análise dos dados colhidos com os sujeitos.

Buscou-se analisar dados de um único polo, pois todos os outros partilham da mesma avaliação e em dados qualitativos opta-se por ouvir os sujeitos pela qualidade e não por números. Vieira e Zouain (2005) afirmam que a pesquisa qualitativa atribui importância fundamental aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que o envolvem.

#### 4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O objetivo deste capítulo é trazer reflexões sobre os resultados da pesquisa realizada com os professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental (oitavo ano) do polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda – MT. Apresenta uma abordagem sobre os eixos temáticos que emergiram das respostas dos sujeitos sobre a avaliação externa e as ações para formação continuada dos professores, com objetivo de discutir o impacto da avaliação em relação à qualidade de ensino de Língua Portuguesa.

O questionário, instrumento principal de coleta de dados nesse processo investigativo, e que procurou envolver exploração, descrição e explicação (BABBIE, 1999), foi aplicado aos professores de Língua Portuguesa do ensino fundamental de escolas públicas da rede estadual do Estado de Mato Grosso e procurou obter o maior número de respostas possível no polo do CEFAPRO de Pontes e Lacerda. Os dados obtidos foram sistematizados na construção de gráficos, quadros e tabelas com objetivo de desenvolver a análise a partir das respostas. Estas contribuíram para o desenho do perfil profissional dos professores, tempo de docência e práticas pedagógicas.

Com vistas a ampliar e identificar o perfil dos sujeitos e suas perspectivas em relação ao contexto da avaliação em larga escala como política de governo, buscamos, nesse cenário, fazer a triangulação dos sujeitos, do pesquisador e dos autores para entender os dados postos, a partir das respostas de cada professor participante e, assim, compreender o contexto educacional no ano de 2016 que se caracterizou pela implementação da avaliação em larga escala no estado de Mato Grosso.

As categorias de análise emergiram das respostas às questões abertas, sendo utilizados os conceitos de Bardin (2011) para adentrar a análise de conteúdo das respostas abertas, de modo a não perder a objetividade das falas na interpretação da pesquisadora. Para Bardin (2011, p.9)

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial de inédito (do não-dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de «desocultação», responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Tomou-se, como base para elaboração das categorias de análise, o contexto educacional e as respostas dos sujeitos, pois conforme afirma Bardin (2011, p. 36) “[...] o analista, no seu trabalho de poda, é considerado como aquele que delimita as unidades de

codificação, ou as de registro”, embora a mesma autora afirme que, na análise de conteúdo, “a técnica de análise adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem que ser reinventada a cada momento (BARDIN, 2011, p. 31).

Assim, na pesquisa buscou-se explorar o material oriundo das respostas dos sujeitos, em vista dos objetivos e do problema de pesquisa desta tese. Nesse sentido, durante a análise, nas falas dos sujeitos da pesquisa buscou-se compreender como eles viam as políticas públicas no Estado de Mato Grosso e como essas políticas impactaram as práticas pedagógicas. Salienta-se que, conforme afirma Bardin (2011), há outras possíveis interpretações para análise de conteúdo, porém, reconhece-se que é preciso buscar um direcionamento, um caminho a seguir, e o caminho desta pesquisa se deu mediante o processo de articulação entre o problema da pesquisa e as respostas dos professores de Língua Portuguesa em relação à ADEPE/MT no ano de 2016.

#### **4.1. Perfil, formação e atuação profissional dos sujeitos da pesquisa**

O estudo do perfil dos sujeitos mostrou que seis eram homens e vinte e duas eram mulheres. Os respondentes, em sua maioria (46,4%), ou seja, 13 dos sujeitos investigados, encontram-se na faixa etária entre 31 a 40 anos. Na faixa etária entre 50 e 60 anos são apenas 02 (dois) professores, o equivalente a (7,2%). Entre 41 a 50 anos são 10 profissionais da educação, o que equivale a (35,7%); entre 20 a 30 anos de idade, há uma porcentagem de 10,7%, o que equivale a 03 (três) sujeitos.

É importante dizer que 92,6% dos professores trabalham apenas em uma escola pública, o que equivale a 25 sujeitos; 7,4%, ou seja, 02 (dois) sujeitos atuam em mais de uma escola pública e um sujeito não respondeu a essa questão. Todos os professores (100%) trabalham 30 horas semanais. Quanto ao tempo de atuação no magistério, dos 28 respondentes 33,3%, porcentagem corresponde a um total de 9 sujeitos, trabalham como professores entre seis e dez anos. Já 18,5%, o que corresponde a 5 sujeitos, atuam na docência entre dois e cinco anos e a mesma porcentagem também aparece para os professores que atuam no magistério entre 16 e 20 anos. Uma pessoa atua menos de cinco anos (3,8%); 2 sujeitos (7,4%) estão entre 26 e 30 anos de atuação; 3 respondentes (11,1%) entre 21 e 25 anos de exercício profissional na docência em LP, e 2 sujeitos (7,4%) entre 11 e 15 anos de atuação como professor no estado de Mato Grosso.

Das 30 horas semanais de trabalho, 20 horas são dedicadas a atividades em sala de aula e 10 em horas-atividade, carga horária esta prevista em lei para os funcionários

estatutários, sendo que, a partir de 2016, começou a valer também para os professores com contrato temporário, conforme Art. 6º da Portaria nº 299/12/GS/SEDUC/MT que dispõe sobre registro de assiduidade dos Profissionais da Educação Básica.

Nos dados referentes ao perfil dos sujeitos, foi possível observar um número significativo de mulheres. No entanto, no cenário do ensino básico no contexto mato-grossense, os dados publicados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística no ano de 2010 mostram que há 98,6% de homens para cada 100 mulheres dentro do Estado, ou seja, para cada 100 mulheres há, aproximadamente, 104 homens. No contexto desta pesquisa, esses dados também se confirmam, sendo que nas 09 cidades pesquisadas a população majoritária é masculina, embora nas escolas pesquisadas e no estado de Mato Grosso – e no Brasil - prevaleça um número maior de professoras no Ensino Básico público<sup>20</sup>.

Em relação à formação dos sujeitos da pesquisa, verificou-se que 96,4% dos professores participantes tiveram sua formação básica em escola pública; 3,6% em escola pública parcialmente, ou seja, apenas 1 sujeito da pesquisa. Já em relação ao ensino superior, 100% dos respondentes possuem graduação em Letras, sendo 71,4% em universidades públicas e 28,6% em instituições privadas; neste caso, equivalente a 8 sujeitos.

O tempo de formação no Ensino Superior em graduação da maioria dos sujeitos pesquisados ultrapassa 10 anos, o que equivale a (53,6%) ou 15 respondentes. Em um percentual de menos de 03 (três) anos e mais de vinte anos de formação, a porcentagem é de (10,7%) para cada 03 sujeitos e em cada tempo descrito 07 (sete) sujeitos, o que equivale a (25%) que possuem formação em Letras há mais de cinco anos.

Em relação à formação no Ensino Superior, 67,9% dos professores graduaram-se em instituição presencial. Essa porcentagem refere-se a 19 respondentes, sendo 28,6% no ensino semipresencial e 3,5% no ensino a distância, o que corresponde a 01 (um) sujeito. Relativo ao tempo de duração do curso de formação no Ensino Superior, tem-se 78,6%, o que equivale a 24 professores que finalizaram em 4 anos a graduação em Letras; 3 (três) professores (14,3%) realizaram Graduação em 3 anos; 7,1%, em 5 anos, o equivalente a 1 (uma) pessoa. Dos

---

<sup>20</sup> Estudos que tratam da feminização do Magistério, entre os quais o de Louro (2001), descrevem essa tendência que ocorreu de forma lenta e gradativa, posto que a “atividade docente, no Brasil, havia sido iniciada por homens – aqui, por religiosos, especialmente jesuítas, no período compreendido entre 1549 e 1579” (LOURO, 2001, p. 449). O destino das mulheres, conforme afirma Telles (1998, p. 58), era “tornar-se esposa e mãe. Toda a sociedade se mobilizava em função dessa perspectiva”. Porém, aos poucos, a atividade profissional fora do lar foi sendo admitida “para as mulheres que precisavam trabalhar e, nessa atividade, ganha realce o magistério primário, atingindo a classe média” (LOURO, 1986, p. 30). Dessa forma, conforme a historiadora, em um “espaço de cinco décadas, uma profissão quase que exclusivamente masculina tornar-se-ia prioritariamente feminina” (VILLELA, 2000, p. 119). De acordo com Louro (1986), no ano de 1874 “as escolas normais recebiam e formavam muito mais mulheres do que homens”, dando início à feminização do magistério.

sujeitos pesquisados 7,1% possuem pós-graduação *stricto-sensu*, o que equivale a 4 (quatro) respondentes, porém não há professor doutor.

Dos quatro professores/mestres, dois cursaram mestrado na instituição privada e os outros dois, em instituição pública. Um índice ainda baixo para uma amostra de 28 professores graduados em Letras/Língua Portuguesa, considerando o decreto<sup>21</sup> n° 6.481, de 27 de setembro de 2005, artigo 66, incisos III, da Constituição Estadual e os artigos 116 e 117 da Lei Complementar n° 04, de 15 de outubro de 1990, sancionada pelo governado do estado de Mato Grosso que determina a concessão de licença para qualificação profissional em nível de Mestrado ou Doutorado dos servidores públicos do Estado.

Em relação ao estágio curricular no curso de graduação em Letras, 60, 7% do total de respondentes, ou seja, 17 sujeitos, fizeram estágio em cursos de graduação enquanto estudavam e afirmaram que houve acompanhamento e supervisão pelos professores da Instituição Superior de Ensino (IES); 28, 6%, equivalente a 8 professores, afirmaram que fizeram estágio supervisionado no final da Graduação. Os professores afirmaram terem sido bem acolhidos pelas escolas de educação básica durante o período de realização do estágio. Sobre essa etapa da formação, Pimenta e Lima (2006) defendem que o estágio dos estudantes das Licenciaturas deve possibilitar aos futuros professores a apropriação da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas pelos formadores como possibilidade de desenvolvimento profissional.

A pesquisa buscou compreender, nas respostas dos sujeitos, questões voltadas 1) às políticas de avaliação externa; 2) à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e 3) à qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Esse conjunto de eixos temáticos foi estruturado por meio do tripé constituído pela fundamentação teórica, pelas respostas dos sujeitos e pela subjetividade da pesquisadora. De acordo com González Rey (2002, p. 141), “a subjetividade individual indica processos e formas de organização da subjetividade que ocorrem nas histórias diferenciadas dos sujeitos individuais”. Características e conceitos também foram identificados envolvendo a ação e reflexão dos docentes de Língua Portuguesa quanto ao desempenho da leitura e escrita dos estudantes.

---

<sup>21</sup>DECRETO N° 6.481, DE 27 DE SETEMBRO DE 2005. Disponível em: file:///C:/Users/lenovo/App Data/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/6481-[1829-120110-SES-MT]%20(1).pdf. Acesso em 02 jan. 2019.

#### 4.2. A Avaliação externa e seus impactos na sala de aula

No contexto das políticas públicas educacionais de Mato Grosso, os resultados da avaliação externa de 2016 nortearam as ações nas escolas. Isso significou o redirecionamento do trabalho do professor em sala de aula com nova metodologia para a prática docente. Foram implementadas ações para a formação dos professores e desenvolvimento de atividades, utilizando resultados da avaliação externa em sala de aula, o que impactou o contexto diário dos professores. O fundamento dessas ações encontra-se na portaria nº 161/2016/Seduc/MT, que norteou a formação contínua dos professores.

Com base nesse contexto, a pesquisa buscou conhecer: 1) como as políticas públicas de educação do Estado de Mato Grosso chegaram até as escolas e aos (às) professores (as)?; 2) se os professores tiveram participação no processo de definição dessa política de avaliação; 3) como a escola se organizou antes e após as avaliações externas em Língua Portuguesa?; 4) como os professores concebem as ações da Adepe/MT?; 5) se a avaliação externa contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e dos estudantes.

A análise dos dados identificou que os professores não participaram do processo de avaliação. Três, dentre os sujeitos da pesquisa, referiram-se à avaliação como sendo “imposta” e três professores mencionaram não terem sido consultados, afirmando terem recebido os resultados prontos, o que contraria os documentos, onde se lê que “[...] as metas educativas precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática” (BRASIL, 1997, p. 49). Dessa forma, na mesma direção de Hoffman (2000), questiona-se o sentido dado à avaliação, considerando que, seja qual for a proposta pedagógica, esta precisa ser analisada num processo amplo, incluindo os professores e no entendimento de suas falas e argumentos. Este é, portanto, o desafio posto à avaliação, em busca de alternativas e conquistas de autonomia.

Em relação aos sistemas de avaliação em larga escala argumenta-se sobre o fato de a avaliação ser ‘paliativa’, o que foi observado no depoimento da professora Alexia, ao revelar sua insatisfação com esse tipo de avaliação:

As políticas públicas de educação do estado de Mato Grosso chegam até as escolas e aos professores como um curativo superficial para doenças profundas (Professora Alexia).

Para o professor Getúlio, as políticas públicas de educação do Estado de Mato Grosso:

Tem chegado por meio de propostas bastante interessantes, porém, devido ao extenso currículo já determinado, não temos tido suporte nem tempo hábil para executá-las de modo mais efetivo (Professor Getúlio).

Já a professora Mara ressaltou que:

Chegou de maneira imposta em que a escola precisa se organizar e conseguir realizar a proposta exigida por elas, portanto atender ao que é solicitado. (Professora Mara).

No conjunto dessas respostas, dois aspectos ficam evidenciados: o professor Getúlio indica que não houve tempo hábil para trabalhar o processo de avaliação e a professora Mara observou que os resultados da avaliação externa expressaram o trabalho dos docentes e da própria escola, pois ambos precisaram se organizar para atender as orientações da Seduc-MT. Para os dois professores, há o ensejo de se criar oportunidades para as escolas, mas essas precisam vir acompanhadas por condições institucionais para que possam ocorrer mudanças socioeducativas.

Uma síntese das respostas aponta algumas indicações dos sujeitos da pesquisa: de um lado, confirmam que se trata de uma política pública de avaliação que necessitaria ser mais trabalhada com os professores; de outro, sinalizam que foi imposta aos professores e acompanhada de rígido controle das atividades escolares. Em relação ao controle, infere-se a limitação da liberdade na execução das atividades diárias e a falta de diálogo, uma vez que a política educacional já veio com premissas prontas e não houve interação entre os professores e os responsáveis pela implantação das referidas políticas, contrapondo-se ao processo democrático escolar, conforme indicam Saul (1988) e Freire (1989), quando asseguram que o caminho para a democratização vem por meio da prática dialógica e de respeito às posições da outra pessoa. Considera-se, assim, que somente por meio da prática dialógica vivenciada entre os pares, escola e comunidade escolar se poderia chegar à autonomia intelectual dos diferentes sujeitos envolvidos na ação educativa.

Uma das questões postas aos participantes procurou saber se a avaliação externa Adepe -MT contribuiu para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e dos estudantes, sendo que três professores responderam:

Não, pois apenas julgam o conhecimento do profissional e do aluno sem conhecê-los no seu total (Professora Alair).

Elas são processos de cima para baixo, então nós aqui embaixo ficamos com a execução e isto não é bom, pois não nos sentimos parte. Estas avaliações são ventos que levam poucas folhas, mas não derrubam árvores. Autonomia intelectual vem da gestão escolar, dos pares, do diálogo com alunos pais e comunidade. Isso até que venha a "Escola sem Partido"<sup>22</sup> (Professora Alda).

Não contribui, porque é apenas mais um encargo colocado nas "costas", para cobrar da escola, no mínimo deve viabilizar condições para isso. (Professora Elena)

Em relação à opinião dos sujeitos da pesquisa sobre a Adepe/MT pudemos detectar alguns aspectos:

São importantes, mas seus critérios avaliativos são objetivos, enquanto que os alunos são diariamente avaliados objetiva e subjetivamente. O que tem ocorrido é que os estudantes têm se apoiado majoritariamente sobre os critérios subjetivos do método avaliativo da escola em detrimento dos critérios objetivos, ou seja, muitos nem leem a prova objetiva e já a entregam confiando nos outros métodos avaliativos. Sendo assim, não estarão preparados para qualquer forma avaliativa seja do governo ou não que tenha como único critério avaliativo os resultados por notas simplesmente. (Professor Ailton)

São bastante necessárias, porque assim, é uma forma de avaliar o que foi feito em sala, mas penso que poderia haver uma mudança nas propostas das atividades do livro didático onde é proposto um tipo de trabalho a ser desenvolvido em sala que não ajuda muito ao educando a realizar essas avaliações, porque o que é cobrado é muito diferente do que é proposto nas provas dificultando assim um bom resultado. (Professora Alexandra)

Segundo o professor Ailton, muitos estudantes “*nem leem a prova objetiva e já a entregam confiando nos outros métodos avaliativos*”. Pergunta-se, nesse sentido: que tipo de avaliação está se praticando? O impacto que a política educacional de avaliação traz para o contexto escolar e a importância do trabalho coletivo na construção dos instrumentos de avaliação para melhoria do índice de desenvolvimento da avaliação externa podem ser fundamentais na constituição de um instrumento que venha trazer mudanças ao contexto escolar. O que se notou, no entanto, é que os resultados do diagnóstico direcionaram as formas de ensino e de aprendizagem, o que levou muitos profissionais a verem esse modelo como autoritário e tecnicista. De acordo com Luckesi (2011, p. 79-80)

---

<sup>22</sup>Movimento Escola sem Partido surgiu em 2004, iniciativa do procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib (2004). O projeto surgiu como uma reação a um suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político ideológicos, partidários e eleitorais. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/escola-sem-partido/>

A prática da avaliação escolar, dentro do modelo liberal conservador, terá de, obrigatoriamente, ser autoritária, pois esse caráter pertence à essência dessa perspectiva de sociedade, que exige controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola (LUCKESI, 2011, p. 79-80).

A professora Alexandra considerou a Adepe/MT como uma proposta necessária, mas em contraponto ressaltou a mudança nas propostas de atividades, afirmando que a secretaria poderia oferecer “[...] um material diferenciado [...] que fosse elaborado de acordo com o livro didático, porque é proposto um estudo no livro didático e é cobrado uma forma muito diferente nessas provas”. Hoffmann (2000, p. 19) entende que “a avaliação deixa de ser um momento terminal do processo educativo como acontece hoje e passa a representar a busca incessante pela compreensão das dificuldades do educando e a dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. No dizer da autora, avaliar é impulsionar conhecimento, sendo este um momento para refletir e agir sobre o instrumento avaliativo, propondo questões, ideias para novos processos a fim de dinamizar o ensino-aprendizagem e transformá-los em conhecimento para o estudante (HOFFMANN, 2000).

Nesse sentido, quando não há reflexão sobre a prática avaliativa e o desenvolvimento dessa prática em sala de aula parece também não existir a proposição de se ter um alunado crítico e preparado para o mundo, uma vez que a avaliação passa a servir como uma lógica mercadológica. Freitas (2015) ressalta que os reformadores das políticas educacionais:

Quando estão fora do governo, estão ligados às indústrias educacionais; quando estão no governo, deixam temporariamente a empresa e levam suas teses para lá e fazem a política que apoia a indústria educacional. Há mais gente no MEC ligado à indústria educacional, mas isso só ficará claro quando deixarem seus cargos. (FREITAS, 2015, p. 1)

O professor Henrique, sujeito desta pesquisa, ressaltou que:

A educação precisa priorizar a formação de qualidade e não apenas números de alunos com ensino fundamental, médio ou superior concluído, pois está cada vez mais banalizada a formação educacional, sendo apenas um meio de comércio esquecendo do que é verdadeiramente essencial, que é o ensino de qualidade. (Professor Henrique)

Em relação aos objetivos da avaliação ressaltada pelo professor Henrique, no contexto de avaliação externa reconfigurou-se o papel do Estado frente à escola quanto à cultura de resultados e não, necessariamente, voltada à formação. As professoras Elena e Fernanda, por sua vez, reiteram que as avaliações padronizadas não levaram em consideração o contexto

escolar, os níveis de conhecimento do estudante e, muito menos, os tipos de deficiências de alguns alunos. Dessa forma, cabe sinalizar que as políticas educacionais do estado determinam a base da avaliação e o modelo a ser aplicado, cabendo aos agentes elaborar o diagnóstico em forma de avaliação, cujos resultados são enviados para a divulgação nas escolas.

São provas que avaliam os estudantes na totalidade e infelizmente ao contrário do que é repassado para as escolas, pois cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e essas avaliações não respeitam isso e nem mesmo as deficiências (dislexia, esquizofrenia, discalculia, deficiência motora, surdez e outras) (Professora Fernanda)

O nível da prova não está relacionado com o nível de conhecimento que os alunos possuem, por isso a dificuldade dos alunos e consequentemente, o baixo índice nos resultados dessas provas (Professora Elena).

Para as professoras, Fernanda e Elena, a avaliação poderia contemplar as particularidades dos estudantes, o conhecimento do aluno com deficiência e as atividades propostas em sala de aula, pois como aponta a professora Fernanda, os alunos que possuem algum tipo de deficiência necessitam ser avaliados de forma particular e específica. Outro aspecto trazido pelos professores mostra que a aprendizagem não ocorre quando o ensino é fragmentado e fica restrito à avaliação externa, sem significado para o estudante. Nas respostas das professoras, percebeu-se um modelo de avaliação único, sendo que esse modelo de avaliação escolar no Brasil, na concepção de Luckesi (1997, p. 29), quando tomado “*in genere* está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador”. Na concepção de Freitas et al (2014)

A unidade deve ser o município e não a federação ou o Estado. Isso não impede estes últimos de conduzirem suas avaliações de escala, mas não com o propósito de avaliar uma escola ou suas salas de aula. Os conselhos deveriam regular os processos de avaliação das redes de educação básica, estruturando uma política de avaliação global para o município (FREITAS et al, 2014. p. 47)

De acordo com os autores, uma avaliação descentralizada do governo que busca modelos regionais e municipais para o processo avaliativo poderia ser mais eficaz, pois quanto mais próxima a avaliação do contexto do estudante, mais próximo o desenvolvimento intelectual e a formação crítica do sujeito. A professora Cindy ressalta que, quando uma avaliação é igual para todos os estudantes, não se leva em consideração, o estudante, a região e o diálogo, que de acordo com o pensamento de Freire, “[...] é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo

a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro” (FREIRE, 1987, p. 78).

Dessa forma, quando os alunos passam a memorizar as questões para alcançar os resultados pretendidos na avaliação externa, sem compreender o sentido dos critérios de avaliação, dificilmente poderá haver melhoria no ensino e na aprendizagem. Também em relação ao diálogo, ressalta-se que a democracia implica um envolvimento de todos os que participam de um programa e da tomada de decisões, tanto no delineamento da proposta avaliativa quanto no acompanhamento de um programa educacional. Nesse sentido, vale refletir que uma prática abrangente como é a avaliação externa deve ser discutida coletivamente entre professores, alunos, pais e estado para que se efetive a aprendizagem de fato.

A participação dos sujeitos na avaliação externa no contexto da escola poderia ampliar as oportunidades para justificar os resultados das avaliações. Isso desenha um caminho para que a comunidade assuma responsabilidades junto à escola em relação ao processo de formação participativa. Assim, ao se considerar a comunidade escolar, dentro desse processo, pautando um diálogo com o outro, a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem se amplia: professores, estudantes, escola e pais são partícipes do processo.

Ainda sobre a Adepe a professora Byanca ressalta que

Até o momento, essas avaliações são incógnitas. Me sinto refém de um sistema que não deixa claro sua finalidade, cujas cobranças chegam ao absurdo burocrático. Vamos ver se tem um retorno ao menos satisfatório (Professora Byanca).

Nessa direção, verifica-se o apontamento da professora Byanca e cabe uma reflexão sobre os propósitos do governo e a continuidade dessa política pública educacional. No contexto de novas práticas de política educacional, ressalta-se também como a escola e os professores trabalharam, organizando-se antes e após as avaliações externas em Língua Portuguesa.

Os resultados obtidos com o diagnóstico da avaliação externa provocaram reflexões não apenas em relação à aprendizagem, mas também quanto ao ensino e ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores em sala de aula. Dessa forma, ao estabelecer ações para a reorganização no contexto escolar, identificou-se, por parte da Seduc-MT, um processo de formação continuada envolvendo: estudo para conhecimento das dificuldades enfrentadas pelos alunos na avaliação; oficinas voltadas a projetos de leitura e escrita, além de

interpretações textuais. Para os estudantes, foram propostas oficinas de estudo, aulas de reforço e simulados.

Considerando a organização da escola para a implantação dos resultados das avaliações externas, verifica-se, nas respostas dos sujeitos, as especificidades da avaliação em larga escala, os instrumentos avaliadores, a organização e os critérios subjetivos para alcançar o objetivo da avaliação e a os impactos que essas organizações geraram em sala de aula.

A organização da escola antes e após a aplicação da Adepe/MT trouxe mudanças para os professores. Segundo professora Gislaine, a aplicação de simulados foi uma atividade comum, antes e após o processo de avaliação externa. Outros seis sujeitos da pesquisa também citaram os simulados como atividades constantes nas aulas durante o ano de 2016. Identifica-se, dessa forma, o treinamento do aluno para prepará-lo para a avaliação e, nesse caso, o foco deixa de ser a aprendizagem. Segundo Luckesi (1997):

As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 1997, p. 23)

Ao incluir o simulado nas atividades, o professor Ailton afirma que, em sala de aula, dentro da política educacional de avaliação, o que se busca “ao máximo é preparar os alunos por meio de oficinas de estudo, simulados, rodas de discussões sobre as dificuldades apresentadas, atividades diferenciadas, seminários”. Já a professora Elza afirma que “é feito um diagnóstico com avaliações já existentes; com isso, as avaliações internas acompanham o mesmo modelo, tanto antes quanto após a avaliação externa. Isto é, são trabalhadas temáticas e simulados constantemente”. Os simulados são treinamentos para a adequação do aluno às avaliações externas, sendo que esses processos se resumem a resultados parciais externos e reguladores do próprio sistema educacional e do processo de política de governo.

Ressalta-se a ênfase dada à avaliação externa como prática de uma lógica tecnicista voltada ao treinamento dos alunos, indicando um movimento reprodutor que desconhece as tensões, dificuldades ou facilidades na aprendizagem, em vista de o estudante ser considerado produto do processo. Considera-se, assim, que a avaliação proposta se tornou uma ação pública para práticas orientadas, principalmente porque não foi uma ação individual, mas induzida.

O treinamento com vistas aos resultados do aluno inviabiliza a formação crítica. Luckesi (2003) reconhece a necessidade dos exames externos em determinadas situações que exigem classificação, entre os quais vestibulares e concursos e, em outros, que exigem certificados; mas quando se trata de sala de aula, o autor é categórico ao afirmar que avaliações no contexto educativo deveriam fazer parte do acompanhamento e da reorientação do aluno, em vez de utilizar exames como recursos classificatórios. Quanto aos estudos dirigidos direcionados a treinamentos, Luckesi (2018), Fernandes (2009), Hoffmann (2000) e Machado (2013) ressaltam que o treinamento com vista à preparação para as avaliações é uma metodologia que não se insere no processo pedagógico e pode prejudicar aprendizagem quando as escolas vivem em função dos resultados das avaliações em larga escala.

Ressalta-se, nas respostas dos professores, a realização de oficinas e de aulas de reforço, apontada pela professora Alexandra quando se refere às ações das escolas com base nos resultados da Adepe-MT: “A escola organiza e elabora o planejamento baseando-se nas dificuldades demonstradas no resultado das avaliações do ano anterior, proporcionando aulas de reforço e atividades em classe que auxiliam no estudo para próxima avaliação”. Em relação às oficinas, houve a necessidade da clareza dos dados obtidos no resultado diagnóstico para identificar o que era essencial ou fundamental para ser trabalhado e a definição dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento do aluno e de que forma as avaliações poderiam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

Vale refletir, nesse momento, sobre o sentido da avaliação em sua essência humana e a finalidade de prática de processo avaliativo, juntamente com o princípio que a norteia e se esse princípio se funda a favor ou contra os estudantes. Assim, ressaltase a escola como espaço de formação, conforme afirmam Freitas et al. (2014): “[...] a luta começa no dia a dia de cada um de nós, no nosso pequeno mundo do trabalho cotidiano”. O contexto escolar é o espaço para reflexão dessa prática formativa e “caso o professor não refletir sobre o instrumento avaliador, o resultado poderá fortificar a exclusão social, contribuindo para definir as classes populares e a mão de obra sem qualificação”. (FREITAS; et al, 2014, p. 95). Saul (1988) entende que o ato de avaliar pode ser uma ‘grande janela’, por meio da qual podemos alterar as nossas práticas cotidianas. Ainda que haja mudanças no processo avaliativo, o processo seja questionado e as práticas cotidianas alteradas, vale lembrar que o estudante é o sujeito desse processo e como tal precisa ser respeitado em sua essência.

A política de avaliação educacional e seu impacto em sala de aula trouxe reflexões sobre o princípio que norteia a formação dos estudantes. Assim, apesar de complexa e desafiadora, sistematizamos nosso olhar para a avaliação a partir da afirmação de Luckesi

(2018, p. 201) para quem a avaliação é um “ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. O ato amoroso pode ser compreendido como a forma cuidadosa de se ver os processos avaliativos e os cuidados necessários para o processo de aprender e não, simplesmente, ‘treinar’.

Nessa perspectiva, a avaliação externa abriria um caminho positivo para mudanças no ambiente educacional, ao envolver todos os sujeitos sistematizando um olhar transformador de forma a fazer sentido a todos os envolvidos no contexto pedagógico educacional. No contexto de políticas educacionais do estado de Mato Grosso, observa-se um cenário educacional marcado por metas, planejamento, execução, desenvolvimento de habilidades e competências. O ato pedagógico, nessa perspectiva, é visto de forma diagnóstica como suporte para alcançar os resultados desejados. Ressalta-se, nesse ponto, o estudo de Freitas et al. (2014) em que a avaliação é considerada em uma nova vertente, com enfoque social; os autores inferem que “[...] a avaliação institucional pode ser uma potente mediadora entre a avaliação de larga escala das redes de ensino (p. ex. o Saeb) e a avaliação de sala de aula feita pelo professor”. Os autores entendem que a avaliação institucional necessita ser pensada por meio de transformações no contexto educativo e repensadas a partir da realidade vivida.

Ao identificar os aspectos concretos em relação à avaliação externa com vistas à interna, percebe-se o intuito em priorizar as atividades da avaliação em larga escala e acompanhar o processo de aprendizagem do estudante por meio desses dados. Dessa forma, a função constitutiva de fortalecer o resultado final e a criação de bases para a tomada de decisões em prol de resultados pré-estabelecidos apenas fortalece o processo de construção de resultados.

#### **4.2.1. Formação Continuada dos professores de Língua Portuguesa**

A portaria nº 161/2016/Seduc/MT, documento norteador das ações das escolas estaduais de Mato Grosso/Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica - Projeto de Formação Contínua dos Profissionais da Educação (PEIP) é explícita quanto ao projeto para formação dos professores, a ser realizado em três momentos:

**1.º momento do processo** 13.04.2016 a 20.04.2016 Etapa de aquisição e compilação das referências, estudos das temáticas propostas, elaboração e envio do cronograma de estudos ao Cefapro. [...] 26.04.2016 a 03.06.2016 Etapa de estudo [...]

**2.º momento do processo** 18.05.2016 a 19.05.2016 - Formação dos Professores formadores de Português, Matemática e Pedagogia sobre o “uso dos resultados da avaliação” com o CAEd/UFJF-NAIADE/SUFP/SEDUC. 31.05.2016 a 03.06.2016 - Formação dos Professores Formadores dos Cefapros sobre Avaliação Educacional, Projeto de Intervenção Pedagógica, Pesquisa-Ação.

06.06.2016 a 10.06.2016 - Formação dos Coordenadores Pedagógicos pelo Cefapro. 13.06.2016 a 24.06.2016 - Elaboração dos Subprojeto de Intervenção por disciplinas e Estudo específicos para atender as necessidades de aprendizagens diagnosticadas. [...] 25.06.2016 a 26.06.2016 - Encaminhamento do PEIP ao Cefapro. O PEIP a ser encaminhado para o Cefapro deverá apresentar a seguinte estrutura [...]

**3.º momento do Processo** - Para finalizar as atividades, as escolas poderão realizar Seminário de Experiências de Intervenção Pedagógicas ” (SEDUC-MT, 2016, p. 4).

Os documentos orientadores para a formação contínua dos professores tiveram como foco o desenvolvimento de habilidades para a leitura e a escrita: “[...] professores [...] deverão expor em seus procedimentos de intervenção formas de contribuir com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desses estudantes” (SEDUC-MT, 2016, p. 4). A partir dessa orientação, a pesquisa procurou conhecer: 1) a importância da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa; 2) os enfoques a serem desenvolvidos com os estudantes na referida disciplina nos anos finais do ensino fundamental; 3) as dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino de Língua Portuguesa.

Seguindo a lógica de formação contínua proposta aos professores de Língua Portuguesa, o diagnóstico da avaliação externa serviu de base para a organização do contexto de ensino em sala de aula após cada reunião quinzenal. Salienta-se que há uma certa positividade nesse tipo de formação do professor, pois conforme em Freire (1989, p. 97-98) “Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática”. Nesse sentido, os professores puderam avaliar os resultados da avaliação externa, momento preparatório para o processo formativo que, no caso de Língua Portuguesa, estava voltado ao desenvolvimento de habilidades para leitura e escrita.

Nos documentos do governo do Estado de Mato Grosso, fica evidenciado o objetivo de erradicar o analfabetismo do estado e tanto leitura quanto escrita foram o foco dos processos formativos.

A Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT) investiu mais de R\$ 2,5 milhões ao ano em um projeto-piloto de combate ao analfabetismo em municípios com baixos índices de alfabetização. Serão beneficiadas, inicialmente, cerca de 18,3 mil pessoas [...]

A Seduc garantiu a formação de coordenadores e formadores de turmas, o custeio de bolsas aos alfabetizadores, a cessão de salas de aulas em prédios do Estado e demais necessidades.

O Município terá a responsabilidade de mobilizar a sociedade, selecionar e manter os coordenadores locais, vinculados às Secretarias Municipais de Educação, auxiliar na busca de pessoas analfabetas, ceder espaços funcionais, entre outras tarefas. (SEDUC, 2017, p.1)

Conforme dados do IBGE (2018), Mato Grosso registrou a maior taxa de analfabetos da região Centro-Oeste, com 7,5% da população, considerando a faixa etária de pessoas com 15 anos ou mais. Esses dados evidenciaram o baixo rendimento dos alunos em leitura e escrita e trouxeram impacto social mediante a repercussão trazida pelo alto índice de analfabetismo no estado.

Os resultados da avaliação externa Adepe/MT apontaram diretrizes para melhoria do processo leitura e de escrita dos alunos com objetivo de melhoria do índice de desenvolvimentos dos estudantes, o que gerou novos diagnósticos do governo do estado sobre a avaliação das escolas. Em relação às ações implantadas pela Seduc-MT, a professora Mara, sinaliza as fragilidades de formação dos estudantes.

Falar em leitura remete ao leitor maduro, com habilidades. A escola precisa pensar na formação desses leitores, capazes de inferir sentido, observarem a intencionalidade do autor. É preciso ler e saber compreender o que você leu, não basta apenas ver e decodificar necessita ir além do que está escrito, pressupõe que é indispensável entender as relações entre as palavras ditas a as possíveis associações de ideias que ela permite ao longo do texto para assim inferir sentido a ele. (Professora Mara)

A inferência de sentido é referência de conceito trazido no documento da SEDUC (2016, p. 56), ao afirmar que “os textos mais complexos, carregados de significação, que podem conter múltiplas interpretações distintas [...] demandam um processo de letramento mais amplo para serem compreendidos”. Nesse documento é evidenciado que “o letramento é o domínio de habilidades discursivas que vão além da alfabetização [...] letramento sugere domínio de habilidades de leitura e escrita”. Tais documentos foram os orientadores das atividades e embasamentos teóricos na formação dos professores. No entanto, na fala de um dos sujeitos, identificou-se a divergência entre os objetivos propostos nos documentos legais e as dificuldades encontradas pelos professores no ensino da complexidade da Língua Portuguesa.

Senso crítico e a capacidade de usar a língua. Não, ao contrário como costumeiramente vemos: Pronunciamos "Roráima" porque não há grafia para "Rorãima". E daí? Quem está a serviço de que quem? Perceber que através da língua ele se constrói, assim é um bom vendedor, um comediante, advogado e por aí vai. (Professora Alda)

Dar ênfase à capacidade interpretativa e argumentativa. (Professor Ailton)

Produção textual e conhecimento da gramática. (Professora Eduarda)

Produção textual de gêneros diversos. (Professor Eduardo)

A interpretação e produção de textos de gêneros variados. (Professora Helaine)

Gêneros textuais, interpretação, pontuação etc. (Professor Henrique)

A elaboração de projetos e apresentação para a escola e comunidade para desenvolver habilidades de expressar o pensamento através da pesquisa, leituras, oralidade e a produção. (Professora Hérica)

Leitura crítica e debates. (Professora Lorena)

Identificação e análise de quaisquer um dos gêneros textuais e produção escrita. (Professora Mara)

Nas reuniões de formação dos professores, essas questões envolveram atividades pedagógicas em relação à escolha de textos, práticas de leitura e de escrita, além da pesquisa como suporte para o ensino e elaboração de projetos a partir do diagnóstico. A ADEPE/MT, em 2016, foi reproduzida nos municípios de Mato Grosso e cada instituição analisou o resultado da avaliação externa, e buscou métodos e práticas de ensino e de avaliação para melhorar o índice de avaliação. Tais práticas foram o tema central da formação continuada dos professores e passaram a fazer parte do dia a dia do contexto escolar.

A fala da Professora Alexia reitera a importância da formação do leitor, considerando que a “leitura crítica faz-se necessária, a fim de diminuir a quantidade de analfabetos funcionais”. Infere-se, nesse ponto, que no contexto educacional o analfabetismo funcional é muito presente no cotidiano escolar, pelo fato de haver alunos que não conseguem compreender e nem interpretar o que leem e, por conseguinte, não têm capacidade de compreensão da própria escrita, pois apenas decodificam as letras, porém não conseguem formular uma leitura linear ou crítica sobre a escrita. Para Montenegro (2005),

É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas dimensões no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo. (MONTENEGRO, 2005, p. 12)

O autor supracitado traz a reflexão sobre o ser humano ‘desumanizado’, distante do conhecimento real e por isso abstraído, pois não preenche as condições do currículo mínimo necessário para o mercado de trabalho. Para Freire (1987), o ato humanizado se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação e não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem a escola ‘encha’ de conteúdo. Dessa forma, percebe-se a necessidade de um processo formativo que estabeleça a conectividade dos estudantes com o mundo, de modo a compreendê-lo. Entende-se, nesse contexto, a dualidade entre o conhecimento tácito e a aprendizagem na escola.

Na política educacional de governo do estado, os diagnósticos apontaram questões sobre a prática de leitura e escrita. A leitura e a escrita são constituintes da aprendizagem dos estudantes em todas as disciplinas, porém, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa a proficiência em leitura e escrita é essencial. Botelho (2008) destaca em sua pesquisa que, no Brasil, calcula-se que aproximadamente 70% da população economicamente ativa sejam analfabetos funcionais. No entanto, observa-se que o estudante tem seu tempo para aprender, mas finalizar o ensino fundamental e ser considerado analfabeto configura um cenário de fragilidade na educação ou que o professor não está cumprindo seu papel ou, ainda, que a escola está sendo negligente ou os pais não estão acompanhando o processo de desenvolvimento dos filhos. Nesse aspecto, ampliar o leque de ações para realização de atividades diferenciadas de leitura e escrita ainda é uma necessidade nas escolas públicas do estado de Mato Grosso.

A análise dos dados dos professores da disciplina de Língua Portuguesa identificou nas respostas questões sobre leitura e escrita e as perspectivas pedagógicas que embasam e fundamentam o processo de formação do estudante-leitor. Para a discussão, foram identificadas: 1) proposta da escola para a formação de sujeitos leitores; 2) enfoques para sala de aula visando a formação do sujeito crítico e reflexivo. Com base nas respostas dos professores, verificamos que as ações da escola voltadas ao processo de formação dos estudantes em relação à leitura e à escrita, foram centradas no produto, no índice de resultado, conforme sujeitos afirmaram:

Após o diagnóstico, nós professores, orientados pelos gestores da escola, fizemos planejamentos, buscamos estratégias de ensino por meio de oficinas, aulas de reforço, projetos de leitura e escrita. (Professor Ailton)

Foram feitos projetos de leitura e escrita (na biblioteca, sala de vídeo e de informática), apresentação de teatros, danças, gincanas, noite cultural e outras abrangendo outras disciplinas. (Professora Fernanda)

Diante de alguns resultados, foi revisado a metodologia, foi criado projetos de leituras, escrita e produção de textos. (Professora Maria)

Dessa forma, pergunta-se: como a escola pode formar bons leitores e/ou futuros autores se o processo está focado no produto final, o resultado da avaliação, e não no desenvolvimento do ser humano como sujeito crítico? Vasconcellos (2005, p. 32) entende que “a dificuldade que a avaliação escolar apresenta e as consequências drásticas que podem trazer para a educação [...] acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso ‘estudar para passar’ ”. Nesse sentido, as falas dos sujeitos mostram concepções de leitura diferenciadas, abrangendo desde os objetivos das atividades de leitura à constituição da cidadania.

A leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa são fundamentais, pois o educando tem que ser informado e instruído sobre o exercício da boa leitura e escrita. (Professora Ana)

Por meio delas, leitura e escrita, podemos adquirir conhecimentos para melhorar nosso desempenho profissional. (Professora Clara)

Elas, a leitura e escrita, promovem à interação com a língua e suas variações. (Professor Filip)

A leitura e à escrita são extensões da fala, ou melhor, são signos aprendidos a partir do processo natural que é a fala. Ensinar a Língua Portuguesa enquanto código legal (Como língua oficial mesmo) de uma nação é tão importante quanto abrir as portas da cidadania para cada aluno que a usará para beneficiar a si e seus pares. (Professora Alda)

Quando a professora Ana afirma que a leitura e a escrita são meios para informar e instruir, entende-se que as práticas pedagógicas de leitura e escrita são indissociáveis, cabendo à escola instruir os alunos para que o caminho do saber seja mais consistente e com direção ao longo da vida, pois o conhecimento transcende os muros escolares e ganha forças também nas experiências extraclasse.

A leitura propicia a descoberta de mundos e saberes nunca antes imaginados ou visitados pelo aluno/leitor, abrindo-lhe possibilidades de novos caminhos e novos sonhos, à escrita agencia e concretiza a produção de novos conhecimentos. (Professor Getúlio)

O processo de leitura e escrita envolve os objetivos traçados para o ensino e aprendizagem e transformação do sujeito, incluindo as experiências de vida. Nas respostas do professor Henrique, da professora Fernanda e da professora Helaine, leitura e escrita possuem dimensões que se complementam e que se imbricam em métodos indissociáveis e interligados um ao outro no processo de construção do conhecimento.

É impossível ensinar língua portuguesa sem priorizar a leitura e a escrita, pois uma complementa a outra, o aluno que não tem habilidade na leitura, também não terá na escrita. (Professor Henrique)

A leitura abre portas para à escrita - “Quem lê bem escreve bem”. (Fernanda)

Tanto a leitura quanto a escrita ajudam no desenvolvimento e compreensão do ser humano. (Professora Helaine)

As práticas de leitura e de escrita, conforme os sujeitos supracitados, estão interligadas ao processo de desenvolvimento intelectual do ser humano, o que possibilita a todos os indivíduos a igualdade de oportunidade, no sentido de poder conhecer as diferentes culturas, sendo que a relação entre sujeito-mundo mediada pela leitura e pela escrita não discrimina, mas delinea oportunidades igualitárias de conhecimento. Nessa perspectiva, o processo de ler contribui para a aquisição de conhecimento e influencia no repertório de respostas dos estudantes. O estímulo à leitura transforma o leitor em questionador crítico, conforme afirmam Oliveira e Franco (2014).

A leitura no processo de inserção do sujeito colabora com a reflexão do aluno sobre a função social que exerce e o desvelamento do discurso da classe dominante. Desta forma, o aluno munido de textos que se constituem conteúdos críticos pode desenvolver-se consciente da importância do modo de agir do homem enquanto cidadão. (OLIVEIRA; FRANCO. 2014, p. 316)

Freire (1989, p. 21) ressalta que “ler, não é caminhar sobre as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação”. Assim, verifica-se que a leitura e a escrita podem ser um caminho para a formação humana e social do estudante. Nesse sentido, o conjunto das falas dos professores de Língua Portuguesa sinaliza um cenário ideal de formação de leitores críticos. Nas concepções dos professores, sujeitos da pesquisa, leitura e escrita implicam decodificação e, acima de tudo, desvelamento de significados. Lajolo (2004) entende que a leitura não é decifração, como ocorre em um jogo de adivinhações, mas busca de sentido do texto. A partir do texto, o leitor deve ser capaz de atribuir significado e conseguir relacioná-lo a outros textos.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa - Brasil (1998, p. 69) essa questão é assim tratada:

Qualquer leitor experiente que consegue analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência.

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e

de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania (PCNs, 1997, p. 69)

Falar em leitura é falar em interpretação do que se lê e da expressão do que se leu. É falar de estudantes com visão crítica que possuem clareza sobre o que leram e, concomitantemente, possam desenvolver a criticidade da leitura. No entanto, a formação de um leitor é um desafio para os professores de Língua Portuguesa. Nas falas dos professores, a diversidade de leitura trazida para a sala de aula pode consolidar a capacidade intelectual e os processos de ensino e aprendizagem:

É por meio da leitura que se escreve melhor. Um bom leitor com certeza é também um bom escritor. (Professora Elza)

Não há como se pensar em um aprendizado de escrita de Língua Portuguesa sem a leitura. (Professora Helena)

Por meio da leitura e da escrita o aluno desenvolve sua capacidade intelectual para compreender o mundo nos mais diferentes aspectos, e expressar seu pensamento e suas ideias. (Professora Hérica)

Para os professores de Língua Portuguesa, a leitura e escrita são princípios básicos na formação do sujeito crítico, emancipado e humanizado e, nesse aspecto, ecoam nessas falas os conceitos de Paulo Freire:

A leitura é a alma do mundo para a liberdade do próprio ser humano e a escrita é a própria libertação. (Professora Alexandra)

A leitura tem o poder de transformar vidas e a escrita de dar forma ao pensamento. (Professora Alair)

Prioritária, pois constituem a base para uma educação emancipatória. (Professora Zélia)

O conceito de liberdade remete-nos ao processo de desenvolvimento do ser humano para a liberdade do sujeito e a abrangência de conhecimento e de saberes como libertação do próprio ser humano. Freire (1989, p. 29) entende que o ato de ler inclui a leitura de mundo “este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente”. A Professora Vanessa, sujeito da pesquisa, mostra que a “importância da leitura e escrita está em disponibilizar o conhecimento da língua materna e proporcionar a utilização do vocabulário, além de ajudar na produção textual através de expressões, a fala e o pensamento”. A leitura, nesse sentido, além de contribuir para a formação do estudante valorado pelo seu conhecimento do mundo externo e trazido ao contexto educacional, contribui para a formação do cidadão crítico. Outro fator referente a leitura e à escrita, trazidas pelos sujeitos da

pesquisa, e potencializados em momentos de formação, é a importância de se situar o estudante de contextos diferentes, de modo a que tenha acesso a culturas ainda desconhecidas. O Professor Getúlio sintetiza que “a leitura propicia a descoberta de mundos e saberes nunca antes imaginados ou visitados pelo aluno/leitor, abrindo-lhe possibilidades de novos caminhos e novos sonhos, à escrita agencia e concretiza a produção de novos conhecimentos”. Grossi (2008) entende que:

Pessoas que não são leitoras têm a vida restrita à comunicação oral e dificilmente ampliam seus horizontes, por ter contato com ideias próximas das suas, nas conversas com amigos. É nos livros que temos a chance de entrar em contato com o desconhecido, conhecer outras épocas e outros lugares e com eles abrir a cabeça. (GROSSI, 2008, p.03)

Para a Professora Eduarda, a leitura e a escrita aprimoraram o conhecimento e aguçam o poder de criticidade do sujeito, reiterando que ambas, leitura e escrita, são bases para a formação do sujeito crítico. Dessa forma, compreende-se o estudante como um sujeito que pode assumir posições discursivas e que tem autonomia, sendo capaz de inferir, interpretar e opinar sobre o que lê. A Professora Cindy reflete que a “leitura e escrita são importantes em todas as disciplinas e são essenciais para ver o mundo, opinar sobre ele, viajar sem sair do espaço que está e deixar a imaginação te levar”.

Articulando o sujeito e os argumentos trazidos pela professora Cindy identifica-se que o estudante participante nas aulas, que troca experiências e cria possibilidades de transformação em si, vivencia a autonomia, pratica a reflexão pela ação e se transforma como indivíduo. Nesse sentido, Freire (1996, p. 67) entende que o “saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber”. A prática do diálogo é um caminho possível para desenvolver a autonomia do sujeito-leitor em sua formação humana e democrática.

A linguagem falada, por sua vez, permite e oportuniza a ação dialógica e potencializa o discurso de iguais quando se argumenta de maneira precisa e com fundamentos que possibilitam a troca de conhecimentos. A professora Eduarda manifesta que, além da leitura, a “linguagem falada também aprimora o conhecimento e aguça o poder de criticidade do sujeito”. Além de Eduarda, mais 10 (dez) sujeitos da pesquisa trouxeram a importância da oralidade na formação dos estudantes:

A boa expressão na oralidade, o aluno ter uma boa oratória, também o ajuda a ser um bom leitor e escritor. (Professora Ana)

Trabalhar os gêneros textuais; gramática; produção de texto. (Professora Byanca)

Além da leitura e escrita é essencial trabalhar interpretação de textos pois, o que os alunos tem de mais dificuldade é entender o que se lê e isso reflete em todas as disciplinas. (Professora Clara)

Trabalhar a linguagem não verbal. (Professor Douglas)

As atividades de leituras de diferentes gêneros, incluindo a literatura e a linguagem não verbal, contribuem para a formação crítica do estudante que pode ter acesso à herança cultural construída ao longo dos séculos e, com isso, poder fundamentar suas argumentações. Freire (1989, p. 58) entende que o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo, é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem, mas sabem que sabem.

A leitura, escrita e o diálogo estão entrelaçados. Ao identificar o estudante como crítico e reflexivo, encontramos a indicação de ‘bom leitor’, que, na percepção dos sujeitos da pesquisa, está no nível de curiosidade do estudante-leitor que reformula suas ideias, objetivos e as informações encontradas nos textos. A Professora Alda aponta que “a abstração de sentidos mais complexos e a ampliação de vocabulário – no texto - são elementos que tiram o aluno de seu lugar comum e os instigam a novos horizontes”. Para a professora a identificação e constituição do sujeito estão diretamente relacionadas à apreensão e à compreensão do que se vive no cotidiano – na própria história de vida, nas leituras, nas escolhas, nos processos pedagógicos, sociais e culturais e na família. Retomando Paulo Freire (1989), a leitura se solidifica a partir da experiência e das vivências do leitor. Nesse sentido, a Professora Alexia infere que:

Ao trabalhar a leitura e escrita envolve-se todo o conteúdo, uma vez que tudo está interligado. Creio que precisamos envolver nossos alunos no encanto da literatura que leva aprendizado e sentido para a vida, de maneira a criar uma visão crítica diante do que lê e assim ao escrever não sejam meras máquinas repetidoras. (Professora Alexia)

Percebe-se, nesse depoimento, a preocupação da professora com o desenvolvimento do aluno que se encanta com a literatura, que se desenvolve como sujeito crítico, capaz de produzir. Freire (1989) pontua que o ato de ler implica a percepção crítica, interpretação e ‘reescrita’ do lido. Ao pensar a leitura e a escrita pensa-se em ferramentas metodológicas que se complementam e se completam, ambas indispensáveis para a produção e articulação do conhecimento.

Dessa forma, ao trazer reflexões sobre as práticas de leitura e escrita à luz das falas dos sujeitos da pesquisa, pudemos inferir algumas questões, entre as quais, o que significa o bom leitor para esses professores de Língua Portuguesa. Na percepção dos sujeitos, o bom leitor é

capaz de: identificar e analisar criticamente os usos da língua; melhorar seu desempenho profissional; melhorar o pensamento crítico; libertar-se como ser humano; aprimorar conhecimento; aguçar o poder de criticidade; transformar-se em um bom escritor; descobrir novos mundos; possibilidades de novos caminhos e novos sonhos; produzir novos conhecimentos; melhorar a capacidade intelectual; desenvolvimento de ações; formar-se como sujeito; disponibilizar conhecimento; proporcionar a utilização do vocabulário e se emancipar.

Ler, portanto, pressupõe descobrimentos de novos valores para o ser humano. Dessa forma, ao pensar o processo para se tornar um bom leitor consideramos, nas respostas dos professores, a afirmação de Paulo Freire (1997):

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação. (FREIRE, P. 1997, p.20).

No pensamento de Soares (2012, p. 20) “[...] não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente”. Nesse sentido, se há dificuldades em leitura e escrita o aluno terá dificuldade para entender todas as atividades escolares, assim, chama-se a atenção para as ações pedagógicas derivadas de forma específica para cada tipo de dificuldade do estudante, uma vez que, a aprendizagem se dá em ritmo diferente para cada pessoa.

Conforme afirma, professora Alexandra, “A leitura é a alma do mundo para a libertação do próprio ser humano e a escrita é própria libertação”. Ressalto que se a aprendizagem necessita de um suporte em portaria para estabelecer o conhecimento imbricando leitura e escrita, há que se pensar em estratégias que deem suporte e consolidem aprendizagens de fato para formação do estudante/sujeito.

#### **4.2.2. Avaliação Externa e Interna na percepção dos professores de Língua Portuguesa**

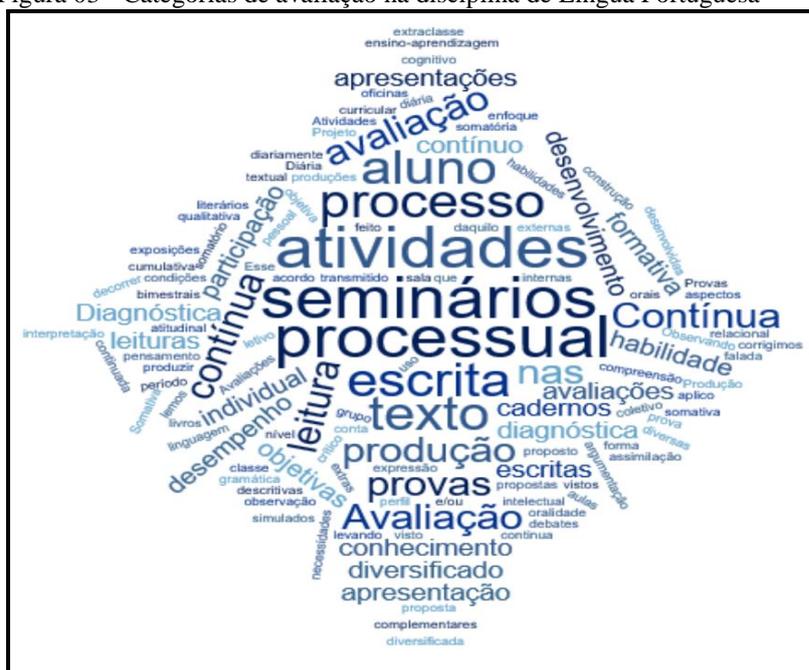
A organização do processo de avaliação, no contexto escolar do Estado de Mato Grosso, estabeleceu mecanismos que articularam e vincularam dois processos avaliativos, externo e interno, os quais foram estudados de forma circular e contínua em momentos de formação continuada. As proposições para ações desenvolvidas no ano de 2016 pelo governo suscitaram ações por parte dos gestores escolares e os professores e estudantes foram os

atores nessas atividades diárias com vistas à produção de resultados positivos em relação ao baixo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Para entender esses procedimentos de avaliação interna na disciplina de Língua Portuguesa e sua articulação com a proposta vinda dos resultados da avaliação externa, foram destacadas: 1) Avaliação dos alunos em Língua Portuguesa; 2) Aprendizagem dos estudantes; 3) Avaliação participativa e democrática no território mato-grossense.

Quanto à avaliação dos alunos em Língua Portuguesa, buscou-se compreender como os professores de Língua Portuguesa, sujeitos da pesquisa, avaliaram os estudantes. Com objetivo de visualizar o conjunto das falas, buscou-se a representação por meio de imagem de palavras. Para essa representação, foram incluídas todas as respostas dos sujeitos e a forma de avaliar os estudantes, desconstruindo-se as respostas lineares para a reconstrução em forma de imagem que representasse os processos de avaliação mais repetidos nas concepções dos sujeitos, assim como também as menos evidenciadas.

Figura 03 - Categorias de avaliação na disciplina de Língua Portuguesa



Fonte: Dados da pesquisa<sup>23</sup> (2019)

Na figura 03, pode-se observar a interrelação entre os tipos de avaliação aplicadas no dia a dia do contexto escolar. Na representação produzida na imagem a partir das falas dos sujeitos, a avaliação como processo diagnóstico foi a mais referida, ou seja, 11 professores da disciplina de Língua Portuguesa, a indicaram como um dos critérios, ao avaliar o ensino e

<sup>23</sup> A figura foi construída no programa “Nuvem de Palavras”. Endereço do site para criação – Disponível em: <https://www.wordclouds.com/>. Acesso em: 16/03/2020

aprendizagem do estudante. Nesse processo diagnóstico, foi dado ênfase, pelos sujeitos da pesquisa, aos objetivos de ensino para a sala de aula e a verificação do nível de conhecimento de cada estudante. Destaca-se, na avaliação contínua, que o seu foco não está voltado para o resultado final, a nota, mas ao processo de produção do conhecimento e do desenvolvimento do aluno.

É possível perceber, na resposta da professora Byanca, que os métodos de avaliação utilizados em sala de aula são diversificados: “Passo produção de texto [...] lemos e corrigimos juntos. Aplico prova objetiva de gramática, interpretação de texto, visto os cadernos [...] e utilizo resultado como diagnóstico”. Nesse sentido, podemos dizer que as avaliações, segundo a professora, são práticas expansivas, expressivas e cotidianas, uma vez que utiliza várias formas para avaliar os estudantes. Assim, esse processo oportuniza passos de produção e de interpretação em seu contexto para a verificação do ensino e aprendizagem de seu aluno e a produção de conhecimento se torna diária. Nesse aspecto, o que o sujeito da pesquisa aponta está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9394/96) que estabelece no artigo 24, que a verificação do rendimento escolar observará o seguinte critério no inciso V: “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

É oportuno destacar que a avaliação como processo de produção de conhecimento em relação ao processo qualitativo permite a reflexão sobre o seu sentido e que, por sua vez, se relaciona à concepção de educação de aprendizagem ou de ensino. A professora Cindy, na resposta do questionário, disse que “Ao promulgar, no espaço escolar, várias maneiras de avaliar, inclui o estudante no processo de ensino de forma humanizada estimulando o conhecimento criativo e a busca por uma prática dialógica. Freire (1980) intui que o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos homens. Designar o mundo, que é ato de criação e de recriação, não é possível sem estar impregnado de amor. O amor é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo e o próprio diálogo.

Para a professora Cindy, quando se inclui o diálogo, o papel principal deixa de ser o resultado final e se acentua ao desenvolvimento dos sujeitos reflexivos e construtores de significação do que se tem estudado”. Assim, evidenciamos o discurso de Freire (1980) que se refere ao diálogo, como uma comunicação, que evidencia o ser – sujeito. Esse ser é o sujeito que aprende, mas que também ensina, que reflete e ajuda na produção do conhecimento. Freitas et al. (2014) corroboram com esse pensamento freireano, quando entendem que o contexto escolar faz parte de um espaço para reflexão de prática formativa. Nesse sentido, ao

verificar os vários tipos de atividades e o processo de formação do estudante, entende-se que o espaço escolar pode ser humanizado e também a didática e a avaliação podem colaborar para a aprendizagem.

Nesta concepção, entre avaliação e atividades avaliativas, a forma que cada sujeito viu o processo de avaliação a partir do ensino e da aprendizagem em sala de aula inferiu um olhar para o estudante e para o processo de construção do conhecimento, que implica também o papel do professor que avalia. As práticas de avaliação trouxeram necessidades diversificadas para os professores, ao considerar o processo de desenvolvimento do estudante-sujeito e a prática e teorização que sustentam a dinâmica entre a articulação do ensino e a concretização do aprendizado. Vasconcellos (2005) aponta que, em uma concepção dialética da educação, supera-se o sujeito passivo da educação tradicional, quando se propõe sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito interativo.

Retomando as várias formas de avaliar, destacamos algumas respostas dos professores de Língua Portuguesa:

Avalio num processo de construção de conhecimento. Não só com provas objetivas, mas com o uso da linguagem em apresentações, debates e exposições. Tanto de forma escrita ou falada. (Professor Phillip)

Avalio os alunos de acordo, não apenas com provas escritas, mas também com diagnóstico o que ele conseguiu assimilar no decorrer do período letivo. (Professor Getúlio)

Avalio observando o desempenho do aluno na sala de aula nas atividades propostas seja ela em grupo ou individual, as avaliações escritas internas e as externas, a expressão do pensamento (muitos consegue interpretar, compreender e produzir). As habilidades do aluno em produzir e sua compreensão daquilo que é proposto ou transmitido. (Professora Helaine)

Minhas avaliações acontecem de forma contínua e processual no dia-a-dia da sala de aula, cujos critérios envolvem o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos como o cognitivo, o relacional, o atitudinal, crítico, pessoal e intelectual que permeiam o espaço da produção do saber. (Professora Mara)

O processo de avaliação é feito de acordo com o perfil de cada aluno, e não se restringe apenas em provas bimestrais, mas envolve a participação, argumentação, desempenho individual e coletivo. (Professora Maria)

Nas respostas dos sujeitos supracitados, identificamos estratégias de avaliação que incluem: debates e exposições; provas escritas e com diagnóstico; atividades, em grupo ou individual; participação, argumentação, desempenho individual e coletivo. Nas perspectivas dos sujeitos em relação às avaliações entende-se que superar os conteúdos externos trazidos para aplicar em sala e propor a avaliação contínua e processual em sala é um exercício que requer uma construção da aprendizagem do estudante na perspectiva de superação das notas

do IDEB. Sendo que a forma de acompanhamento dos estudantes se torna estruturas orientadas e dirigidas.

Nesse contexto de políticas educacionais, percebe-se que as avaliações internas e externas se entrelaçam e, às vezes, são indissociáveis. Porém, o professor, que é o elo entre essas avaliações, pode conduzir as atividades de forma dialógica e como meio transformador desse movimento para enriquecimento e compreensão do estudante. Hoffmann (2000, p. 148) entende que “A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão”.

A avaliação que foi, em 2016, um processo produzido pelo estado e articulado no contexto escolar e tema constante na formação continuada contou com pluralidade de métodos avaliativos. Quanto à aprendizagem dos estudantes, verificou-se que, na educação básica, os desafios em sala de aula, principalmente, os que se referem à disciplina de Língua Portuguesa e à responsabilidade do professor na formação de leitores críticos perpassam o ambiente escolar. Considere-se, no entanto que os resultados de avaliação externa trouxeram novos desafios para a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa.

Para entender a utilização do diagnóstico na prática cotidiana do estudante perguntou-se aos sujeitos qual a relação que estabeleciam entre a avaliação externa em Língua Portuguesa e a aprendizagem dos estudantes. Os resultados indicaram que 10 (dez) professores consideraram que não houve relação entre a avaliação externa e a aprendizagem do estudante, além de que a pluralidade de atividades, tais como seminários, leitura e interpretação textual para melhorar o índice da avaliação externa, não foram eficazes para o avanço na aprendizagem do estudante e os processos estabelecidos não tiveram êxito, naquele ano.

Para Vasconcellos (1998, p. 85) “avaliar é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando à intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas”. Embora os resultados das avaliações em larga escala, conforme ressaltaram os 10 (dez) professores, sujeitos da pesquisa, não tenham trazido indicadores positivos, os recursos didáticos utilizados pelos professores em sala de aula, as reuniões semanais promovidas pelas unidades escolares, o envolvimento dos professores com a proposta pedagógica da escola e a criação de estratégias para melhorar o índice de desenvolvimento dos estudantes contribuíram para o desenvolvimento de ações que visavam a melhoria da aprendizagem. Além disso, outras estratégias foram planejadas pela

gestão escolar, tais como: parcerias com pais de alunos, organizações de reuniões para socializar resultados externos e internos, além de atividades diversificadas organizadas no coletivo. O professor Getúlio ressalta que a implantação desse conjunto de ações foi um desafio para os professores “[...] devido ao modo como é repassado para as escolas, pois as realidades de muitas escolas são diferentes, visto que as avaliações externas avaliam de forma quantitativa e não qualitativa”.

Já os sujeitos, professora Alair, professor Phillip, professora Helena e professora Maria veem as avaliações externas de forma positiva e sentem a necessidade de retomarem dados da avaliação em larga escala para o contexto em sala de aula, além de levantarem questionamentos, tais como: a relação de sentido entre a avaliação externa e a interna, os benefícios futuros da avaliação e a melhoria de desempenho dos estudantes. Esses professores sinalizaram que os processos produzidos em sala de aula precisaram ter vínculos de sentido em relação aos processos externos.

Relação de sentido, pois a escola trabalha leitura e interpretação que são cobrados na prova. (Professora Alair)

A assimilação de temas é notória. Os alunos sentem -se mais preparados quando se deparam com uma avaliação externa. (Professor Phillip)

Conscientizar o aluno que a avaliação tem um papel fundamental para o mesmo, o professor e a escola. Além dos benefícios futuros que irá lhe proporcionar na vida acadêmica. (Professora Helena)

A avaliação, nos dá um diagnóstico e a partir disso, o professor irá buscar metodologias subsídios para amenizar as dificuldades dos educandos e melhorar o desempenho. (Professora Maria)

Os professores abordaram a ligação entre avaliação externa e avaliação interna e defenderam que os resultados dos diagnósticos podem ser utilizados pelos professores, em sala de aula, para viabilizar instrumentos formativos e articular teoria e prática. Machado (2012) entende que utilizar os resultados das avaliações externas significa compreendê-los não como um fim em si mesmos, mas como possibilidade de associá-los às transformações necessárias no sentido de fortalecer a escola pública democrática. Considera-se, dessa forma, por um lado, a importância e relevância do processo com vistas aos componentes indicadores para a sociedade e, por outro, os critérios e as mudanças do contexto educacional em prol desses resultados.

Em relação ao ato de avaliar e à aquisição de conhecimento do aluno a professora Alexia indica que há entre ambas “Uma relação frágil, pois em muitos momentos, a avaliação,

não tem o perfil dos educandos. Já a professora Alda afirma que percebe “[...] dificuldades em se obter avanços mais significativos” em relação a avaliação e a aprendizagem do estudante.

As avaliações, tanto interna quanto externa, remetem-nos a reflexões sobre as diferentes realidades escolares, às tomadas de decisões e à autoavaliação, além da construção de teorias para os professores e reestruturação de metodologias que conduzam a nova práxis desses professores.

### **4.2.3. Avaliação participativa**

A avaliação participativa e democrática no território mato-grossense está prevista na Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), conforme Art. 14 que estabelece:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 15)

As avaliações participativas e democráticas nas escolas configuram-se nas decisões tomadas em grupos e nas ações pedagógicas desenvolvidas no âmbito escolar, envolvendo pais, alunos, professores e gestores. Refletir sobre avaliação participativa e democrática a partir das respostas dos professores trouxe questões relevantes sobre o processo democrático que envolve a avaliação interna da escola. Freire (1980) compreende que democracia é um estado humano de construção social que se orienta por meio da educação e política. Nesse interim, ressalta-se que ser democrático e participativo são dois conceitos que não são impostos, mas surgem de um movimento humano e de uma construção coletiva.

A avaliação participativa envolve a construção dos processos educativos, democráticos, coletivos por todos: pais, alunos, professores, gestores, funcionários. A pesquisa procurou saber dos sujeitos as sugestões para uma avaliação participativa e democrática no território mato-grossense, principalmente no que se refere às avaliações externas em Língua Portuguesa. Segundo a professora Alexandra para a avaliação ser participativa e democrática, necessita:

Que antes que aconteça essa avaliação que a secretaria oferecesse um material diferenciado para ser trabalhado com os estudantes, que desse suporte para realizarem as provas ou que elas fossem elaboradas de acordo com livro didático, porque é proposto um estudo no livro didático e é cobrado uma forma muito diferente nessas provas. (Professora Alexandra)

Acredita-se que, em uma avaliação participativa, a construção do processo educativo torna-se mais democrático, em vista da participação dos pais, alunos, gestores e funcionários. Em relação à avaliação participativa e democrática, 05 (cinco) sujeitos da pesquisa apresentaram suas concepções:

Momento de debates entre os educadores para interação dos entraves pelos quais a sociedade e comunidade escolar passam. (Professora Alair)

Preparação, divulgação, resultados das avaliações e participação da comunidade escolar. (Professora Clara)

Acredito que da mesma forma que podemos responder um questionário online para uma pesquisa, o governador do Estado, pode pensar nessa forma e pedir nossa opinião por meio do *google forms* ou outro modo para ouvir os professores, que estão próximos aos estudantes e que só os docentes podem opinar na própria prática. (Professora Denilza)

Saber a realidade de cada região. (Professora Eduardo)

O poder público poderia olhar mais para as escolas não como um depósito de crianças e adolescentes e sim como uma instituição séria que é. (Professora Fernanda)

Entende-se, em relação à avaliação externa no contexto escolar que os sujeitos da pesquisa estão dispostos a participar do processo e, para eles, democracia e participação correspondem à inserção de todos. Dessa forma, a partir das respostas dos sujeitos supracitados, encontram-se, as seguintes sugestões: 1) debates para inteirar-se das situações – sociedade e comunidade; 2) participações dos pares: gestores, pais e professores no processo para a avaliação; 3) avaliação externa com o apoio das escolas, considerando questões criadas pelos professores; 4) conhecimento da realidade de cada escola.

As sugestões explicitadas acima trazem possibilidades, nas perspectivas dos sujeitos da pesquisa, para se pensar a avaliação em larga escala não como regulação mas como participação dos professores, contemplando as avaliações em sala de aula. Nesse sentido, os resultados das avaliações poderiam fortalecer o uso do diagnóstico nas avaliações internas, desde que os pares se sintam parte do processo e que as relações entre democracia e participação se estabeleçam, Assim, adentramos ao pensamento freireano, pois democracia e diálogo podem promover o ato humanizado de conscientização do ser humano e um meio para o desenvolvimento da consciência crítica, criativa e participativa, de modo que se efetive a qualidade da aprendizagem de todos os estudantes e, conseqüentemente, do ensino escolar.

### 4.3. Qualidade na educação básica

No Plano Nacional de Educação (PNE/2014 – 2024), a infraestrutura escolar é uma prioridade. Na Agenda 2030<sup>24</sup>, o 4º objetivo é assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, sendo que a infraestrutura foi vinculada a esse processo de qualidade e de prioridade para o Brasil. Para os sujeitos da pesquisa, a qualidade do ensino está vinculada à infraestrutura da escola.

Que as necessidade básicas sejam atendidas, se a escola é um espaço complexo, diversificado não precisariam ser negociadas por exemplo: formação de qualidade (muitas acontecem de forma sucateada), tecnologia ultrapassada, atividades diversificadas (a estrutura da escola vejo ainda muito próximo de 35 anos atrás - salas numerosas, um professor em uma sala fechada com uma disciplina x) as outras extracurriculares, precisa-se projetos e depois se autorizarem tem, caso não, fica sem. Em geral, se revolve muitas coisas com "jeitinho brasileiro" para que a escola caminha. (Professora Helaine)

Ofertar ambientes com estruturas físicas capaz de contribuir para que o educando tenha um ensino de qualidade e com dignidade. Também ofertar aos educadores formações continuadas que sejam coerentes com pratica em sala de aula. Pois a maioria das escolas não oferecem tais colocações para se ter uma educação de qualidade. (Professora Helena)

Uma escola que tenha boa estrutura, bons professores e que cumpra o currículo e que não tire do educando o que lhe é de direito – APRENDIZAGEM. (Professora Mara)

Em 2015, no Estado de Mato Grosso foram investidos 40 milhões de reais para melhorar a infraestrutura escolar, (SEDUC/MT, 2015, p. 2). Já no ano de 2016, no Governo de Pedro Taques, este valor foi de 120 milhões de reais, sendo que mais 35 escolas foram construídas nesse período e novos investimentos foram propostos, conforme se lê no documento da SEDUC-MT.

Traremos alguns parceiros que ajudarão as mudanças. Quando tratarmos de gestão com foco em resultados termos a Fundação Vicente Falconi, que nos trará modelos já experimentados e com resultados positivos em diversos estados. Traremos também o Centro de Apoio à Educação a Distância (Caed) da Universidade de Federal de Juiz de Fora (MG), para criarmos um programa próprio de avaliação institucional, não podemos esperar avaliações externas que acontecem a cada dois anos façam um diagnóstico, precisamos avaliar em tempo real para corrigir as deficiências do ensino. (SEDUC-MT, 2016, p. 1)

---

<sup>24</sup> Documento assinado em 2015 durante uma reunião de líderes mundiais na Coreia Sul em Fórum Mundial de Educação, que aconteceu na cidade de Incheonem.

No ano de 2013, o Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT, 2013) já havia apresentado dados quanto às condições das escolas no que se refere ao espaço físico escolar:

[...] 720 unidades da rede estadual localizadas na zona urbana e rural sofrem com diversos problemas estruturais que comprometem o aprendizado e podem causar danos à saúde de crianças, adolescentes e o trabalho dos profissionais da educação. [...] Outras escolas apresentam danos na instalação elétrica e parte hidráulica. Em 2012, o Corpo de Bombeiros apontou inadequações em unidades que guardavam de botijões de gás em salas fechadas com outros materiais, ao lado de fios elétricos desencapados, e forros com goteira. [...] Mesmo as escolas construídas recentemente estão em péssimas condições. Apesar de terem estrutura nova, já apresentam necessidade de reformas, pois a qualidade empregada nas obras precisa ser revista, da mesma forma a contratação das empresas que estão sendo responsáveis pelas construções e reformas”. (SINTEP/MT, 2013, p. 1)

Identifica-se, na concepção de treze dentre os professores de Língua Portuguesa que responderam o questionário, que a escola pública estadual de Mato Grosso garante a qualidade de ensino na educação básica. Barbosa e Ferenc (2014, p. 27) apontam que a “[...] qualidade é um conceito subjetivo, dinâmico e reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir em defesa da qualidade da educação”. Para a professora Alexia, a escola proporciona a qualidade de ensino, porém o que falta são alunos mais interessados que participem do processo de ensino. Já para professora Fernanda, a escola propicia ensino de qualidade, afirmando que, “mesmo diante de tantas dificuldades e descaso do poder público, as escolas caminham de forma a inserir na sociedade cidadãos capazes de compor uma sociedade cada vez mais exigente”.

A qualidade na educação no estado de Mato Grosso, para doze dentre os sujeitos da pesquisa, não existe. Justificam:

Não. Devido a muitos fatores que dificultam uma excelência em qualidade por exemplo: falta de interesse e compromisso de alguns profissionais, interesse de alguns educandos e pais de educandos. Não que seja o caso de todas escolas, porque há muitos pais, professores e alunos comprometidos, mas necessita de muita mudança ainda. (Professora Alexandra)

Não. O Estado não cumpre como deve a sua parte, na verdade nenhuma das partes envolvidas tem compromisso com a educação. Há exceções, raras, mas há. (Professora Byanca)

Não. Muitas ações precisam ser feitas e outras revistas. O sistema viciado, por exemplo, tem permitido alunos sem nenhum conhecimento, a passarem de ano. (Professora Elza)

Infelizmente não, pois a mesma ainda é muito carente na definição do que se pretende, a educação acontece com políticas de partidos e não públicas como efetivamente deveriam ser. (Professora Helena)

A partir das respostas das professoras Alexandra, Byanca, Elza e Helena pode-se compreender o porquê da falta de qualidade no ensino de educação básica nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso: 1) falta de interesse e compromisso de alguns profissionais, de alguns educandos e dos pais dos educandos; 2) falta de compromisso do governo com a educação; 3) alunos, sem conhecimento, aprovados; 4) educação aconteceu com políticas de partidos e não com políticas públicas de governo.

Os quatro fatores apontados pelos sujeitos desta pesquisa partiram do contexto de políticas públicas do governo em prol da avaliação em larga escala do ano de 2016. Assim, observa-se, nas respostas elencadas, o apontamento para o compromisso com as instituições escolares. O plano de metas de compromisso “Todos pela Educação” está estabelecido pelo decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007, p. 01)

O presidente da república decreta no artigo 2º da Lei nº 6.094 a participação da União no Compromisso com a educação a ser pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes, Brasil (2020):

- I - Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;  
[...]
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;  
[...]
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;  
[...]
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;  
[...]
- XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;  
[...]
- XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;  
[...]
- XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

[...]

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB. (BRASIL, 2007, p. 1)

Em relação aos alunos que são aprovados, embora não tenham conhecimento dos conteúdos estudados, este foi um modelo de Ciclo de Formação Humana implantado no ano de 2000 que substituiu o modelo de regime seriado no Ensino Fundamental.

O modelo de ciclo que substitui o modelo seriado no Ensino Fundamental, antigo 1º grau, é elogiado e até mesmo defendido por alguns educadores durante a conferência regional. [...] Inicialmente o processo de ciclo, implantado há 12 anos em Mato Grosso, causou polêmica porque tinha a ideia de passar para frente o aluno que não alcançava à média, porém [...] o modelo permite que o aluno em 3 anos se recupere com relação a baixa nota. [...] antigamente muita gente deixou de estudar porque era reprovado e isso era considerado um aspecto humilhante e até mesmo desmotivador para crianças e adolescentes. Por isso que foi implantado o sistema de ciclo. (COUTO, 2012, p. 1)

Esse modelo de Ciclo de Formação Humana extinguiu a reprovação dos estudantes do Ensino Fundamental, conforme artigo 80 do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso resolução normativa nº 002/2015 (CEE/MT). De acordo com o documento, o aluno só será retido no 9º (nono) ano, caso ele tenha menos de 75% de frequência, o equivalente a 601 faltas, em 150 dias, em 3 (três) anos, ou seja, enquanto durar o ciclo, sendo permitidas 200 faltas por ano. Essas faltas são computadas por hora-aula. No Estado de Mato Grosso são quatro aulas por período, a soma das faltas é por disciplina.

A progressão do estudante em qualquer forma de organização de oferta está condicionada ao mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência, em relação ao cômputo do total de horas do ano letivo em curso no Ensino Fundamental e Médio. (BRASIL, 2015, p. 18)

A escola pública foi incumbida de notificar o Conselho Tutelar do Município sobre as ausências dos alunos e, no ano de 2011, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) aderiu à ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (FICAI), ficha essa que prevê parceria entre escola, família e meio jurídico a fim de diminuir a evasão escolar.

A Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente, Indisciplinado e Infrator, conhecida como FICAI, foi instituída em 2011 em Mato Grosso através do Termo de compromisso Institucional firmado entre: Ministério Público – MT; SEDUC - Secretaria de Estado de Educação – MT; Conselhos Tutelares; UNDIME – União

Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação de Mato Grosso; UNCEME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – MT; CEE – Conselho Estadual de Educação – MT; CEDCA – Conselho Estadual do Direito da Criança e do Adolescente – MT. O objetivo da FICAI é de estabelecer o controle da infrequência, indisciplina e infrações de crianças e adolescentes garantindo assim a permanência na escola para que concluem o ensino fundamental. (SEDUC/MT, 2011, p. 1)

Dessa forma, observa-se, que já está previsto no regulamento do Estado de Mato Grosso a aprovação dos estudantes do Ensino Fundamental, por Ciclo de Formação Humana e, neste ano de 2020, completa 20 anos de existência. Para a professora Helena, “a educação acontece com políticas de partidos e não públicas como efetivamente deveriam ser” e reitera que a política educacional no Estado de Mato Grosso muda conforme o governo, o que prejudica o ensino e a aprendizagem, uma vez que, a curto prazo, os professores precisam enfrentar o desafio das diretrizes a serem seguidas. Nessa linha, a qualidade da educação se perde, pois as necessidades do momento são reconhecidas, mas não há sequência de ações para a busca de soluções em prol do ensino de qualidade a longo prazo.

Vale ressaltar que, apesar de 12 professores afirmarem que as escolas públicas do Estado de Mato Grosso não oferecem qualidade no ensino de educação básica, o IDEB aponta que a 8ª série do 9º ano em 2015 alcançou a nota 4.5 superando a meta projetada que foi de 4.1 e, no ano de 2017, alcançou 4.6, sendo que a meta projetada foi de 4.4.

#### **4.4. Qualidade no ensino de Língua Portuguesa**

Considerando que a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa está relacionada à proposta da avaliação externa, a pesquisa buscou compreender o que pensavam os professores sobre essa questão. Assim, perguntou-se aos sujeitos: 1) Quais as expectativas como docente de Língua Portuguesa sobre a qualidade do ensino nessa área em relação às avaliações externas?; 2) se as expectativas têm sido atendidas após o resultado das avaliações externas, com relação à efetiva aprendizagem de Língua Portuguesa pelos estudantes; 3) se a avaliação externa Adepe/MT – efetivou melhoria no ensino de Língua Portuguesa; 4) qual o significado de qualidade do ensino na educação básica?; 5) se a escola pública estadual de Mato Grosso garante a qualidade de ensino na educação básica.

Em relação ao termo qualidade de ensino na educação, há uma diversidade de concepções e a pesquisa procurou analisar o ponto de vista do sujeito em relação ao significado por ele atribuído à qualidade no ensino de Língua Portuguesa. Oliveira e Araújo

(2005, p. 8) entendem que “[...] na educação brasileira três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade”:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 8)

No conjunto das respostas dos sujeitos, o termo qualidade foi relacionado à valorização do profissional da educação, ao compromisso com o ensino e aprendizagem, à comunidade escolar e escola, à infraestrutura escolar.

A valorização do profissional da educação está evidenciada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (LDBEN/9394/96), no artigo 3º, inciso VII que trata dessa questão e no artigo 67 que determina que os sistemas de ensino devem promover essa valorização. A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), no artigo 206, incisos V e VII, estabelece que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; garantia de padrão de qualidade.

Nas respostas dos participantes da pesquisa, a valorização do profissional da educação foi trazida por 2 (dois) sujeitos como um pressuposto para aferir a qualidade educacional.

Qualidade de ensino para mim é uma instituição que valoriza seu profissional assim seu trabalho melhora aumentando a qualidade do aprendizado. Profissional qualificado e comprometido e aluno interessado e participativo com esse item em pleno funcionamento não tem como não haver uma boa qualidade de ensino. (Professora Alexandra)

A qualidade do ensino depende de vários fatores que vão além das políticas educacionais, pois além de exigir professor qualificado, é preciso criar um elo entre família, estado, professor e aluno todos compartilhando o mesmo interesse. (Professora Lorena)

Em relação à valorização do profissional da educação e investimento para o professor se qualificar, o Plano Nacional de Educação (PNE) traz diretrizes e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024, propondo como metas a valorização docente, a formação profissional e o aumento do financiamento da educação.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e

III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

[...]

Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio. (BRASIL, 2014)

A professora Lorena afirma que, para se ter qualidade no ensino, é preciso haver um elo de ligação entre professor e família, professor e estado, professor e aluno. Portanto, mais do que ações necessárias para valorizar os profissionais das escolas públicas, é necessário que escola e comunidade escolar, além do governo, sejam todos constituintes. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN/939496), artigo 2º, está previsto que a educação é dever da família e do Estado para o desenvolvimento do estudante em todas as áreas de conhecimento escolar e seu preparo para exercer a cidadania. No artigo 12º, parágrafo VI, dessa mesma lei, institui que os estabelecimentos de ensino deverão articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Em relação ao compromisso com o ensino e aprendizagem, o artigo 13 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96), no parágrafo III, estabelece que os docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos. Já no Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 (ECA-8069/90) no artigo 4º dispõe que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Sendo que o compromisso de aprender é do estudante. (BRASIL, 1990, art. 4º)

Ao considerar a escola como um espaço de formação do estudante, percebe-se nas respostas dos sujeitos a necessidade do diálogo entre os pares: professores e alunos, objetivando o comprometimento de todos para uma educação de qualidade.

A qualidade está relacionada ao compromisso do professor e estudante e ao resultado da aprendizagem real do aluno no final do período em tese. Se ele aprendeu e poderá aplicar esse conhecimento para a vida, a qualidade é boa. (Professor Phillip)

Significa compromisso, ou seja, é através da educação que o indivíduo se torna capaz de enfrentar os desafios do dia a dia. Significa atingir objetivos e metas. (Professora Cindy)

Qualidade para mim é ter liberdade com meus alunos para estudarmos e buscarmos a melhor metodologia e trocar experiência entre professor/aluno - aluno/professor é ir além dos muros da escola considerando o contexto social e intelectual dos estudantes, enfim, é ter compromisso com o ensino e a aprendizagem. (Professora Denilza)

A responsabilidade e o compromisso para ensinar recaem sobre o professor. No entanto, a parceria entre família e escola é fundamental para a formação do estudante para que ele possa exercer sua autonomia e liberdade no dia a dia. Carvalho (2007, p. 307) assegura que é “[...] na busca por essa articulação entre a abertura da escola pública a todos os segmentos da população, [...] e a democratização das relações nas instituições escolares que se situa a qualidade do ensino na escola pública”. Destaque-se que os resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) em 2016 foram apresentados à comunidade para que os pais acompanhassem o desenvolvimento dos filhos e da turma da qual faziam parte. Para os professores participantes da pesquisa, qualidade do ensino significa:

[...] dar à educação, profissionais e alunos, o devido tratamento segundo a importância que esse setor tem para o crescimento do país. Discutir com a comunidade escolar com seriedade os problemas encontrados e não mascará-los sob intuito de defender ideologias pessoais. Dar condições para que todos possam desenvolver habilidades para pensar com criticidade e se perceber responsável pelo meio social em que vive. (Professor Ailton)

Livre exercício da docência, formação acadêmica de qualidade, família cumprindo seus deveres e presentes na escola, professor mais comprometido e menos reclamação, Estado laico, diversidades e minorias respeitadas, infraestrutura de primeiro mundo. (Professora Byanca)

Ressalta-se, porém, que pelo fato da comunidade escolar ter conhecimento dos resultados da avaliação, isso não é o suficiente para interagir e provocar mudanças no processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, sem a existência de medidas de

operacionalização de resultados com ações que visam à concretude do diagnóstico, o ensino e aprendizagem não se concretizará na totalidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN, 1997, p. 19) afirma-se que, desde o início da década de 80, “o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País”. Nas respostas dos professores sobre a melhoria no ensino de Língua Portuguesa após a avaliação externa, 16 professores afirmaram que esta não ocorreu, sendo que uma professora destaca as constantes mudanças e orientações enviadas às escolas.

Não, porque mal acostumamos com uma, e veio Avalia/MT em 2017, com outros fatores, outra conjuntura e pior que a ADEPE, no sentido de não trazer contribuições para o dia a dia escolar e fazer com que nós professores tenhamos ainda mais responsabilidades para treinar os alunos. (Professora Denilza)

A resposta da Professora Denilza permite evidenciar que a avaliação externa se consolidou como instrumento de gestão educacional, mas não contribuiu para reflexão do sujeito ou para mudança do contexto educacional e melhoria do ensino. De acordo com a professora, as propostas trazidas pela avaliação tiveram aderência às políticas de estado e não configuraram qualidade da aprendizagem, pois não trouxeram contribuição para o ensino da disciplina ou melhoria em sala de aula. Na mesma direção, Barbosa e Ferenc (2014, p. 33) afirmam:

[...] o que se tem percebido é que os resultados do IDEB se tornaram eixo central para determinar se a educação tem sido de qualidade. Para isso, coloca os resultados dos testes das escolas, em rankings, gerando competição, stress, exclusão, além de se responsabilizar as instituições pelos seus fracassos.

Para a professora Denilza, a avaliação em larga escala inseriu-se na sala de aula com orientação para treinamento dos estudantes para a Adepe/MT e para a Prova Brasil. Assim, parece não haver correspondência entre a avaliação 2016 e a de 2017 segundo o sujeito da pesquisa, uma vez que a presença de iniciativas nesse âmbito de gestão e as ações da Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) foram criadas para desenvolver o índice do IDEB e não para aquilatar o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Percebe-se, nas respostas dos professores que, em relação à avaliação e à disciplina de Língua Portuguesa, o diagnóstico não levou em consideração as vivências do aluno fora do contexto educacional, sendo os estudantes representados apenas por números. Dos 28 professores, 6 (seis) não responderam quando perguntados se a avaliação externa Adepe/MT efetivou melhoria no ensino de Língua Portuguesa, enquanto outros 6 (seis) professores responderam positivamente. Para o professor Phillip, a avaliação norteou o desenvolvimento

dos conteúdos na sala de aula e, para a professora Helena, a avaliação foi uma ferramenta que possibilitou trabalhar as dificuldades dos alunos.

Afirma-se, nesse contexto, que os aspectos discutidos por meio do diagnóstico trazido pelo governo do Estado de Mato Grosso no ano de 2016, constituíram um desafio para a prática dos docentes da disciplina de Língua Portuguesa da forma como ela foi inserida no currículo e no modelo de diretriz pedagógica da educação básica. Neste sentido, a consideração dos 28 professores em relação a essa avaliação foi que houve mudança no contexto escolar e novos caminhos pedagógicos foram trilhados para alcançar metas pré-estabelecidas pelo governo do estado de Mato Grosso, naquele ano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expansão das políticas educacionais, a qual inclui a divulgação do resultado permitiu-nos analisar a forma como as avaliações externas chegam ao contexto interno das escolas. Desse modo, o contexto analisado por meio dos dados pesquisados para a tese surgiu a partir de um olhar para os seguintes conceitos:

1. Mudança no contexto educacional: imbuído de política pública educacional por meio da avaliação em larga escala que penetra, molda e muda tal contexto.
2. Prática de resultado: priorizando informações quantitativas para aferir um discurso político no qual o termo ‘qualidade de ensino’ se destaca e a visibilidade das escolas diante da política de resultados.
3. Processo avaliativo: as repercussões dos dados a partir das respostas dos professores por meio do questionário. Compreendemos essa prática dentro das mudanças do contexto político, mas com vistas nos respondentes, uma vez, que eles fazem parte desse processo.

Retomando ao título desta tese “Avaliação Externa no Estado de Mato Grosso e a formação continuada dos Professores de Língua Portuguesa: desafios para uma educação de qualidade” destacamos no decorrer do estudo, as concepções dos sujeitos e a relação que eles trazem dos elementos destacados nessa avaliação e a ação docente frente as propostas trazidas pelo governo do Estado de Mato Grosso em relação a ADEPE, que resultou em formação continuada e aplicação de atividades em sala de aula voltadas para leitura e escrita que interferiram na prática educativa do professor. Percebe-se a necessidade dos sujeitos em exercer a profissão docente frente a construção de sentido da aprendizagem e a singularidade desse processo na aquisição de conhecimento para que o ensino se estabeleça e para que o professor seja sempre o protagonista em sala de aula, mesmo que o desenvolvimento para à prática pedagógica já esteja pré estabelecida em documentos orientadores.

Os professores indicaram as características da avaliação diagnóstica aplicada no ano de 2016 e chamaram a atenção: a ausência de sentido da avaliação aplicada no ensino público daquele ano, para tanto, estes sujeitos atribuem o papel da avaliação com sentido quando tem função reflexiva. Hoffmann (2010) considera que a avaliação deve atingir o objetivo educacional e afirma que a avaliação reflexiva é a única que poderá mudar a realidade vivenciada no contexto educativo.

Ao contemplar o contexto diário em sala de aula a partir de resultados, perde-se o conjunto do processo de formação e perde-se a visão de sujeito crítico e reflexivo, invalidando a capacidade que cada ser humano possui e, mais que isso, sua história de vida, seu contexto sociopolítico e seu processo de emancipação. O processo de emancipação quando implica na transformação do sujeito, no âmbito educativo, quando gerada de forma coletiva baseada em construções simultâneas entre governo/escola e com compromissos firmados pelos pares, poderia fazer com que os sujeitos envolvidos no processo de ensino se sentissem parte desse processo de formação.

Outros dados obtidos com a aplicação do questionário apontaram eixos temáticos na avaliação em MT que foram aprofundados. A questão é em relação à ênfase na avaliação externa e à forma como as escolas e professores têm feito uso dessa avaliação como prática para desenvolvimento do estudante, pois fica evidenciada uma lógica reducionista que privilegia os princípios instrumentais de treinamento e a execução de tarefas sob o controle de política educacional voltada ao uso das avaliações como propulsoras de qualidade na educação.

O processo de aplicação de avaliação em larga escala que faz parte das políticas públicas educacionais é um desafio para os educadores, pois exige estudos contínuos sobre os resultados dessa avaliação, uma análise da avaliação do currículo e das práticas dos docentes com vistas à obtenção de melhores resultados dos estudantes. Destaque-se que, antes da aplicação das avaliações externas, são trabalhadas avaliações programadas pela instituição, por meio de atividades e de simulados. Segundo Fernandes (2009, p. 2):

Os professores, obviamente, são elementos absolutamente incontornáveis na transformação e na melhoria que há muito se vêm reclamando para os sistemas educativos. É importante sublinhar que a investigação científica tem vindo a evidenciar de forma inequívoca que é possível melhorar substancialmente o que e como os alunos estão aprendendo.

O simulado pressupõe uma espécie de treinamento do estudante para a avaliação e o processo ensino-aprendizagem é modificado, pois, nesse caso, o ensino e a aprendizagem deixam de ser o foco central e o resultado final do diagnóstico passa a ser primordial. Luckesi (1997) afirma que:

A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. As provas e exames são realizados conforme o interesse do professor ou do sistema de ensino. Nem sempre se leva em consideração o que foi ensinado. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 1997, p. 23)

Dessa forma, observa-se, que a política educacional em avaliação externa de MT passou a consolidar o trabalho do professor a partir da ADEPE/MT e novas atribuições, significados e modelos de práticas pedagógicas para a sala de aula foram reconfiguradas e o controle do espaço educativo e redefinição de conteúdos e meios para alcançar resultados passaram por uma mudança e significado, antes aferiria o ensino-aprendizagem para a tomada de decisão e após a avaliação diagnóstica torna-se um monitoramento docente e discente para melhorar o índice de desenvolvimento da educação a nível de município e estado.

Quando se trata de avaliação externa e de avaliação da aprendizagem dos estudantes estabelecemos um processo de crescimento intelectual e desenvolvimento de uma pessoa como sujeito em sua totalidade. Anastasiou (1998) ressalta que a avaliação do estudante demonstra se ele aprendeu o conceito ensinado. Dessa forma, a relação do ensino concretizado requer do estudante o conhecimento do conceito enunciado, pois ensinar e aprender são processos mútuos que resultam em apropriação de informações e construção de conhecimento. No entanto, faz-se necessário haver envolvimento, desenvolvimento, construção, processo para a aprendizagem, conhecimento, ação, métodos diversificados, qualidade, diálogo, enfim, em todos os momentos a avaliação e a aprendizagem são indissociáveis e não um fato isolado do processo ensino-aprendizagem.

Considera-se, dessa forma, que a abordagem sobre a prática avaliativa traz reflexões, considerando-se que as avaliações em larga escala encontram-se recorrentes na educação, porém não há uma resposta se tais práticas de avaliação estabelecem relação entre aprendizagem dos estudantes e o ensino de Língua Portuguesa. Nesse sentido, pontuamos algumas questões apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, conforme se segue.

- a) Há uma distância representativa entre o conteúdo das avaliações externas e o que é trabalhado em sala de aula.
- b) O objetivo da avaliação externa é aproximar o conteúdo ministrado em sala de aula com o que está sendo avaliado, porém o nível de conhecimento exigido nas avaliações externas é muito alto e a escola ainda não tem estrutura para isso.
- c) Não dá para medir o conhecimento que o aluno tem em apenas uma avaliação com questões objetivas.

O processo de avaliação em larga escala é um desafio no contexto socioeducativo e os dados da pesquisa até este momento apontam a existência de diferentes realidades regionais e locais. Como um processo político, a avaliação em larga escala se reporta a uma etapa obrigatória à qual a escola se submete, além da pressão da sociedade. Hoffmann (2002, p. 54) faz referência aos caminhos percorridos no processo de ensino e aprendizagem e conclui que “não somos nós que estabelecemos o tempo de fazer o caminho, mas é o próprio caminho que define o tempo que levamos para percorrê-lo”. Esse caminho aponta uma analogia que se refere aos passos da avaliação no âmbito educativo. Dessa forma, ressaltamos a avaliação contínua como uma prática processual e diária que leva o professor a refletir sobre os instrumentos avaliativos e a busca de novos rumos metodológicos para que essa prática se torne realmente significativa.

O problema de pesquisa que permeou o trabalho investigativo foi investigar “Como a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) no Estado de Mato Grosso contribuiu para a formação continuada e interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos professores? ”. Assim, identificamos que para construir conhecimento e interferir na lógica da qualidade na visão do professor em relação a avaliação externa precisa que sejam asseguradas condições importantes, tais como: diálogo, prática, ação, acesso às tecnologias digitais para que os estudantes se familiarizem com o contexto em que estão inseridos e que o professor fuja da memorização.

Considerou-se, a avaliação externa, ADEPE/MT como parte do processo educacional, caracterizado, neste trabalho, como componente que trouxe mudança no sistema educacional de MT a partir do ano de 2016. Saber o que os professores pensavam sobre essas mudanças e como se viram nesse processo diante das mudanças vivenciadas naquele ano por meio da política educacional constitui o objeto desta tese.

O resultado da avaliação externa por meio de um sistema regulatório modificou a atuação do professor em sala de aula, considerando a necessária reprogramação das atividades de sua prática e, também, do processo continuado de sua própria formação. Além disso, a avaliação externa mudou a realidade diária, transformando o espaço-tempo em que se trabalhava o processo de ensino e aprendizagem, sendo que os momentos dedicados à formação continuada passaram a ter papel central no fortalecimento da política de avaliação educacional daquele ano. Verifica-se, que apesar das informações adquiridas a partir dos resultados de avaliação externa e de todas as transformações no ano de 2016, o modelo adotado para grande parte das aulas no ensino público da rede estadual nos anos finais, em sua essência, não alcançou o índice 6.0, porém ultrapassou a meta 4.4 e alcançou o índice de 4.6 em 2017, conforme o IDEB (2017).

Retomando o objetivo principal deste trabalho que buscou “Analisar, na perspectiva dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental (oitavo ano) do Estado de MT, as contribuições da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) realizada em 2016 para a formação continuada de professores e como essa avaliação interferiu na qualidade do ensino de Língua Portuguesa”, destacaram-se, ao longo da análise dos dados obtidos, as considerações feitas pelos professores sobre como veem a avaliação em larga escala e as perspectivas dos profissionais docentes como elementos principais e norteadores da ação de ensino no âmbito educativo. Além disso, os sujeitos declararam a importância e a necessidade de exercer a docência na construção de sentido na avaliação da aprendizagem, na prática pedagógica docente e no processo de formação continuada.

Também foi objetivo da tese “Identificar como as políticas públicas de avaliação externa no Estado de Mato Grosso chegam às escolas e aos professores, incluindo os critérios utilizados nessas avaliações”. Com base nas perspectivas dos sujeitos em conhecer esse processo de definição das políticas públicas de avaliação externa foram apontados vários fatores que contribuíram para processo de expansão no território mato-grossense, entre eles:

- a) As políticas já vêm prontas e não há espaço para discussão;
- b) Cumprimento na íntegra do que é proposto pelas políticas educacionais;
- c) As avaliações não contemplam as especificidades ou necessidades dos estudantes - (dislexia, esquizofrenia, discalculia, deficiência motora, surdez e outras);
- d) A avaliação é vista como regulação do ensino;
- e) Não há, em geral, coerência entre o conteúdo ensinado com o cobrado nas avaliações.

Esse último item foi um dos aspectos mais enfatizado pelos sujeitos da pesquisa e amplamente questionado. Considerando esse fato, percebeu-se, que os professores questionaram e sugeriram que a avaliação seja contextualizada com o conteúdo ensinado em sala. Além disso, as questões da avaliação não foram desenvolvidas a partir do conhecimento que o aluno já possuía e dificultou a associação do que é ensinado e do que é aprendido. Sendo esse, um ponto crucial, enfatizado por alguns dos sujeitos da pesquisa, que é o do estudante entender o significado do que se é cobrado na avaliação em larga escala e a importância do contexto para sua formação humana e profissional.

A avaliação dentro do contexto da política educacional se tornou uma ação potencializada de execução indutiva de uma pedagogia que predominou na prática diária daquele ano e que não seria interessante a desconsiderar quando se faz estudos em relação a avaliação externa, conforme apontamentos obtidos em estudos de Fernandes (2009); Freitas (2015); Hoffman (2010); Luckesi (1997); Saul (1988). Sendo que a contribuição dos autores aferidos possibilitou refletir sobre um elemento para a tese: Avaliação Externa: Possibilidade de Reflexão – desvinculando o modelo pronto trazido pelo estado para a inflexão e a retornando para a reflexão de uma ação pedagógica com base na informação de resultado para a transformação de possibilidades em sala de aula e para construção de sujeitos de fato.

Em relação ao 2º objetivo específico de “Investigar as concepções dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental dos oitavos anos do Ensino Fundamental do Estado de Mato Grosso em relação aos resultados da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE) e as ações propostas ao desenvolvimento profissional dos professores” foram sintetizados os seguintes dados, temos:

- a) Organização e planejamento feito com base nas dificuldades demonstradas no resultado das avaliações do ano anterior; implantação de ‘aulas de reforço e de atividades em classe para auxiliar os estudantes.
- b) Preparação prévia do estudante para a avaliação externa, por meio de releitura de avaliações anteriores.
- c) Diagnóstico das avaliações anteriores para análise do modelo das avaliações internas.
- d) Reuniões conjuntas da coordenação com os professores para discussão da avaliação e elaboração de estratégias e medidas para melhorar ou manter o desempenho dos alunos.

Em relação à organização e planejamento feito com base nas dificuldades demonstradas no resultado das avaliações do ano anterior e implantação de ‘aulas de reforço e de atividades em classe para auxiliar os estudantes, Silva (2018, p. 164) afirma que:

Há um pleno e intenso monitoramento (vigilância) sobre o trabalho desenvolvido no PEIP/MT e ADEPE/MT, envolvendo todos os profissionais da rede pública estadual, inclusive sobre o trabalho docente. Na escola, esse monitoramento acontece a partir do trabalho da gestão na organização dos espaços e tempos em que acontece a formação e o desenvolvimento profissional, em sala de aula, o cronograma de atividades a ser desenvolvido nas disciplinas também regula espaços e tempos durante a prática pedagógica.

Percebe-se, que o monitoramento por meio dessas avaliações supracitadas corrobora com um modelo gerencialista e a identidade docente passa a ser questionada, uma vez, que todas as atividades desenvolvidas no âmbito educativo estão em torno do resultado da avaliação em larga escala e a prática docente passa a ser regulada no contexto escolar. Para Garcia; Hypolito; Vieira (2005, p. 48) “o tema identidade docente tem sido discutida a partir do conceito de interpelação. A interpelação que busca fabricar uma determinada identidade docente para atender os novos modelos gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares”.

O 3º objetivo específico que colaborou para o estudo da tese foi “Conhecer o que pensam os sujeitos sobre a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, considerando a leitura e a escrita como forma do desenvolvimento humano, intelectual e social das pessoas”. Em relação à leitura e à escrita na aprendizagem do estudante, observou-se, que a avaliação externa não contempla uma aprendizagem que leve o sujeito a ser crítico e reflexivo. Quanto à autonomia na aprendizagem do estudante, essa competência que se desenvolvia a partir de condições pedagógicas buscadas pelo professor e aluno parece perder-se, uma vez que o foco na autonomia do ensino-aprendizagem adentra em contexto de avaliação externa por meio do resultado das avaliações e esses resultados do diagnóstico foram desenvolvidos no dia a dia em sala de aula e discutidos na formação continuada.

A fundamentação teórico-metodológica empreendida nesta tese foi a epistemologia Pedagógica de Paulo Freire, porque evidencia-se, nas falas dos sujeitos, a busca por um ambiente escolar libertador e que vê o estudante e o professor como sujeito/cidadão de uma sociedade justa e igualitária. Também evidencia-se os conceitos de Hoffmann, em um contexto político pedagógico em que o ato de avaliar promove melhores oportunidades para refletir no processo de construção do conhecimento do estudante, sendo o papel do professor compreender esse processo de ensino e aprendizagem.

Em relação ao papel do professor quanto ao processo de ensino e com base no resultado trazido por meio dos dados da avaliação externa identificou-se, limites e possibilidades, nas respostas dos sujeitos em relação ao conceito de “Formação Continuada” no ano de 2016. Mostraram também que toda formação é um processo de natureza de “Formação Humana” mesmo que essa prática do ato formador prioriza apenas o formato trazido pelos resultados diagnósticos, porque há momentos de reflexão, mesmo que seja caracterizada pela preocupação em aumentar o índice do IDEB.

Dentro desse processo de reflexão, identificou-se nas respostas dos sujeitos, a formação humana para emancipação em Freire (1980) e o ato de avaliar para desenvolver o potencial do estudante em processo de formação, conhecimento e interpretação em Hoffmann (2002). Dessa forma, o sujeito/professor sai do processo de formação para informação buscando refletir no processo de construção do conhecimento de forma interpretativa dos sujeitos/estudantes que fazem parte desse processo. Nesse ato de avaliar dentro de um processo formativo pelo olhar do professor de Língua Portuguesa traz a formação continuada como momento de aprendizagem e de importância para a prática reflexiva no ambiente escolar.

Segundo Saul (2015), a imagem que se veicula e que se ‘tem vendido’ para a população é a de que, por conta de uma avaliação ‘frouxa’ vinculada a uma organização curricular em ciclos que limita ou impede a reprovação, os alunos não aprendem. Nas respostas dos professores percebeu-se que a reprovação está associada ao argumento de responsabilização dos profissionais da educação pelos baixos índices alcançados pelas escolas, o que justificaria a instauração de um sistema de controle que lança mão de medidas que visam resultados ‘efetivos’, porém com propostas que configuram um quadro de racionalidade técnica.

Na tese apresentam-se, três eixos temáticos que foram identificados nas respostas dos sujeitos. Em relação aos dois primeiros eixos: às políticas de avaliação externa e à formação continuada dos professores de Língua Portuguesa percebeu-se a formação humana caracterizada nas concepções dos sujeitos. Anuncia-se, nas respostas dos professores, a formação humana para à denúncia de uma desumanização quando não há diálogo e interação e quando a caracterização de uma avaliação externa para manter o desempenho do estudante parte de uma política que não impulsionou a ação-reflexão-ação para a (trans) formação do sujeito.

Nesse sentido, tenciona-se Freire, que traz reflexões em relação à libertação do sujeito oprimido o qual infere que é por meio do diálogo que o ser humano se desenvolve em uma

educação diária que faça sentido. É por meio do diálogo que o estudante/sujeito possuirá consciência da realidade para transformação da própria formação humana e não com depósito de informações para memorização mecânica de forma bancária e autoritária.

Destaca-se nos resultados obtidos, em relação a formação humana, os conceitos: de liberdade e libertação, interação humana, sujeito crítico e reflexivo e educação emancipatória. As variáveis de conceitos presentes nas respostas dos sujeitos possuíram um coeficiente voltado para o destaque de formação do sujeito que valida uma prática de formação didática/metodológica em Paulo Freire. Evidencia-se, também a educação emancipatória em Saul (1988) em uma educação comprometida com construção de uma prática social e com desenvolvimento do estudante como sujeito crítico e participativo. Além da reflexão da prática de avaliação, que se reflete no conceito de mediação em Hoffmann (2000), no sentido dialógico e de estímulo para o processo de ensino e de aprendizagem dentro de um contexto diário.

Anuncia-se, como sugestão para a formação humana o ato de incentivar as discussões dialógicas em processo contínuo, tanto para estudante/professores como governo/comunidade escolar em um ato cíclico e como meio de contribuição, como ferramenta colaborativa para a formação humana de maneira integral, de forma que: não fragmenta, não fragiliza trazendo o diálogo como meio de formação continuada do sujeito/humano e não como forma de controle voltado para à política de dominação, mas como ato de emancipação.

Dentre os resultados, em relação à formação humana, evidenciou nas concepções dos sujeitos/professores que na política de avaliação poderia ser revista a estrutura da avaliação externa para que os resultados interferissem de forma a dinamizar o próprio trabalho pedagógico alinhada com o contexto diário do estudante a fim de o objetivo atingir melhores níveis de desempenho escolar e de instruir na aprendizagem. Um processo de avaliação que evidencia um contexto com resultado significativo que serviriam de direcionamento das políticas públicas educacionais dentro de um contexto reflexivo e emancipatório.

Nas respostas dos sujeitos há denúncia de uma educação bancária e um anúncio de uma educação conscientizadora dentro de um processo de formação para libertação, conforme em Freire (1987) que reflete sobre a educação bancária como instrumento de opressão, mas evidencia que o saber que se busca para as inquietudes do sujeito transforma e liberta o ser humano e transforma sua realidade num ato de formação humana em que o sujeito não seja oprimido e seja um ser humano liberto que se reinventa e que reflete no contexto que está inserido.

Em relação ao processo de avaliação externa e interna na percepção do professor de Língua Portuguesa os dados indicaram uma formação para informação ou informação para formação. Uma vez, que no ano de 2016 a formação continuada se deu com base nas informações dos resultados da ADEPE/MT. Nessa direção, a forma de organização e a utilização dos resultados da avaliação externa indicaram uma proposta estruturada com objetivos traçados que dependeram das informações dos resultados obtidos e se restringiram em aspectos: informar, no sentido de saber o desempenho de cada estudante, de cada turma que foi aplicada a ADEPE/MT e da posição que a escola ficou em relação as outras – resultado geral.

Reflete-se em Hoffmann, que o ato de avaliar não pode ter um caráter tão formal, mas uma busca de resultados para agir sobre eles a fim de buscar ações que mudem o contexto educativo e o transforme para momentos de reflexão e não de informação para resultados finais ou apenas para informação sem transformação do dia a dia do contexto do estudante e do professor. Professor que media as ações de reflexão. Mediar no sentido dialógico, de compreensão do processo de construção para o conhecimento e para a formação que transforma em ensino e aprendizagem.

Também denuncia-se, no olhar do professor de Língua Portuguesa, sujeitos da pesquisa, esse limite de formação para informação ou informação para formação. Em unicidade, formação/informação, que se entrelaçaram e estavam relacionadas a casos em que os resultados poderiam apoiar decisões e/ou resolução de problemas. Percebe-se, que não houve uma ação-reflexão-ação desencadeada a partir da necessidade diária em sala de aula dentro do contexto escolar, mas uma (in) fluência de dados obtidos de maneira simbólica, relacionados à função da política de avaliação. Constatou-se, o uso dos resultados para informar os professores, os estudantes e a comunidade escolar a fim de definir as estratégias de formação continuada.

Os sujeitos da pesquisa inferiram que houve intencionalidade de projeção dos resultados extraídos dos resultados da ADEPE/MT e a ênfase dos dados se projetou em momentos de formação continuada, porém há possibilidades de ensino e aprendizagem quando os dados são trabalhados em sala de aula e que se complementem, com o que foi trazido como diagnóstico do governo com o que se trabalha em sala de aula.

Outra possibilidade é que o trabalho no dia a dia dentro do contexto escolar contemple o estudante em todos os momentos, coletivamente/individualmente, a fazer sentido e validadas em momentos de reflexão para ação de (auto) avaliação do próprio ensino e do sujeito no momento de formação continuada.

No contexto, das manifestações dos professores sobre os usos dos resultados e a sua (re) utilização como instrumento pedagógico em momentos de formar para informar reafirma-se a necessidade de discussões, que orientem e levem em conta o estudante/sujeito, uma vez que, conforme em Freire, o contexto escolar esteja dentro de um ato humanizado.

Em relação ao 3º (terceiro) eixo temático “à qualidade no ensino de Língua Portuguesa” sintetiza-se nas reflexões dos professores a formação continuada. Destaca-se, que a divulgação dos resultados da ADEPE/MT foi realizada publicamente e houve um retorno específico para à comunidade escolar. Dessa forma, o Estado e o CEFAPRO/MT em apropriação desses dados evidenciaram à política de formação tendo em vista as metas previamente estabelecidas e anunciadas à comunidade. Como exemplo, é possível citar as reuniões com o entorno da escola e sistemas de simulados junto com uma formação semanal que evidenciasse os dados e que projetassem melhores resultados futuros, tanto da instituição como de cada estudante de forma individualizada.

Anuncia-se, nesse contexto, estratégias de formação continuada num processo cíclico de uma concepção bancária. Nessa concepção, constatou-se uma diversidade de propostas para a formação de professores e para o trabalho no contexto diário do estudante, entre elas: atividades extras, simulados e práticas de atividades avaliativas. Identificou-se a necessidade de (re) estruturação da avaliação externa, para que faça sentido tanto na proposta de formação continuada como no processo de ensino do estudante considerando necessário uma avaliação de cunho dissertativo/argumentativo para inferir o conceito de aprendizagem.

Identificou-se nos dados da pesquisa que os resultados da ADEPE/MT foram utilizados como referência para a realização de uma autoavaliação do trabalho docente e para reflexões por meio da formação continuada na escola. Nesse sentido, a elaboração de plano de ação advindo do governo refletiu na intervenção da prática pedagógica em sala de aula. Os resultados traçados em momento de formação foram evidenciados em sala e trazidos para discussão novamente nesse período de formação em um movimento contínuo de aplicação em sala de aula e interação/formação continuada – no contexto de 2016.

Destaca-se, nesse contexto, a descontinuidade do processo de formação. Elimina-se a liberdade de escolha do processo do professor/sujeito que paulatinamente construía seu percurso em sala de aula e a ênfase se torna em dados pré estabelecidos. Quando mencionamos a liberdade pensa-se na liberdade e libertação em Freire, sob a amorosidade e comprometimento com o sujeito. Dessa maneira dinâmica e dentro de um contexto significativo que os sujeitos da pesquisa veem a educação com o propósito de mudança em um processo humanizado e com sentido na vivência do estudante/sujeito.

Nesse sentido, percebe-se uma avaliação externa concomitante a interna em processo de enlace de forma a ser superada, as informações para formação e em seguida a transformação, pelo diálogo problematizado e pela participação crítica e reflexiva. Uma avaliação externa com engajamento interno em processo circular de uma pedagogia voltada para uma ação emancipatória e reflexiva em que o estudante olhe para o futuro, conforme em Hoffmann (2002) sempre como sujeito dono da ação da construção do saber e que determina a natureza da ação pedagógica nesse processo de aprendizagem.

É necessário que a educação seja adaptada – em seu conteúdo, seus programas e métodos – ao objetivo que se persegue, que é permitir ao homem tornar-se sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, firmar relações de reciprocidade com os outros homens, formar sua própria cultura e fazer a história. (FREIRE, 2017, P. 74)

É refletindo em Freire com o propósito de sugerir uma relação de troca circulatória/simultânea e contínua em construção do diálogo entre professor/estado/estudante que discute-se esse conceito de reciprocidade mútua a qual, de maneira gradativa e ininterrupta, perpassa o conhecimento empírico e reflete o conhecimento tácito para a (trans) formação do sujeito. Compreende-se à formação continuada que leve a um estado de conscientização transformadora da teoria para a prática frente à realidade do professor numa dialética lógica que se incorpora dentro de um processo que todos, estudantes, professores e estado, façam parte juntos nas tomadas de decisão em um processo de humanização.

O aparato midiático voltado às avaliações em Larga Escala responsabiliza o professor e os pais tirando o foco do aluno, porém é mister dizer que o estudante precisa ser corresponsável pelo aprendizado uma vez que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém.” (FREIRE, 1996, p. 23). Assim, considera-se que a avaliação externa seja menos tecnicista – escolha de alternativa para uma humanizada – leitura e escrita, com abordagem em que o sujeito crítico e reflexivo faça uma interpretação textual.

Reforça-se, na pesquisa, possíveis mudanças futuras na política de avaliação externa e que o foco esteja no processo de formação do estudante, principalmente ao que tange o ensino e aprendizagem voltada para a leitura e a escrita. A qualidade do ensino contempla nos documentos institucionais e na Constituição Federal: à valorização do profissional escolar; infraestrutura da escola e educação ofertada, mas além desses processos merece ser vista pelo aporte teórico metodológico voltado para leitura e escrita, uma vez que o ensino e aprendizagem ao ser contemplado por essa ótica e com conceito de qualidade ajudará na definição das questões

para abordagem na avaliação externa e poderá contemplar dentro desse processo o professor e o estudante como protagonistas de uma qualidade de fato.

O modelo da ADEPE/MT utilizado para avaliar o conhecimento baseou-se no enfoque superficial de conteúdo e o resultado final foi o ápice para a transformação do ambiente educacional, sendo que o resultado previsto, o modelo e o feedback das avaliações trazidas aos estudantes foram vistos como parte do processo de ensino-aprendizagem e como necessidade de governo para aferir a qualidade em educação e que dentro desse processo o professor e o estudante são partes significativas no processo escolar e sem eles inseridos diretamente no contexto político avaliativo a educação caminhará à passos lentos e demorados rumo à educação de qualidade de fato.

Em geral, analisando o contexto educativo do ano de 2016, verificou-se um impacto considerável sobre a prática pedagógica dos professores de Língua Portuguesa, pois a avaliação externa ADEPE/MT, no ensino fundamental em prova padronizada, com ênfase em leitura, tornou-se um imperativo o qual se perpetuou no dia a dia em sala de aula e o desenvolvimento do trabalho pedagógico se deu em desenvolvimento cíclico, sala de aula/formação continuada/sala de aula, em um processo de aplicação em sala e divulgação de resultado em momento de formação.

Com base no diagnóstico dessa avaliação os principais usuários do resultado foram os docentes de Língua Portuguesa, uma vez que o processo de leitura e de escrita se presentificaram naquele ano e o diagnóstico foi utilizado como complemento para o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala servindo como um mecanismo para alcançar metas no IDEB para o ano de 2017 e assim, alavancar à qualidade na educação pública, pois no ano de 2016, a qualidade em educação foi vinculada a nota que as escolas conseguiram na Prova Brasil.

Vale refletir que mesmo que a avaliação externa seja uma realidade vivenciada e que muda à prática pedagógica, não se pode ter nela um fim para o ensino e aprendizagem em sala de aula, mas como um meio ou um ponto de partida para cotejá-la com as avaliações internas ou com probabilidade em associá-la às transformações pedagógicas diárias no sentido de fortalecer o ensino e de organizar um ambiente reflexivo e crítico com vistas a ampliar o conhecimento do estudante garantindo o ensino de qualidade de fato.

Ressalta-se, que essa mudança na prática pedagógica após o diagnóstico no Estado de Mato Grosso deve ser vista como uma probabilidade de temática para estudos futuros e que pode ser debatida em momentos de coletividades com os professores evidenciando também os acontecimentos políticos pedagógicos após o ano de 2016, pois práticas pedagógicas se

vincularam, ao menos nesta tese, no resultado do diagnóstico da ADEPE/MT e refletiram no trabalho diário do professor naquele ano e, por tanto, seria importante, em pesquisas futuras verificar quais impactos dessa avaliação, a partir do ano de 2016, se deram nos anos seguintes.

## REFERÊNCIAS

- ADEPE. **Avaliação diagnóstica do ensino público estadual de Mato Grosso revista pedagógica Língua Portuguesa 8º ano do ensino fundamental**, 2016. Disponível em: [http://www.adepe.mt.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/MT-ADEPE-2016-RP-LP-6EF\\_8EF.pdf](http://www.adepe.mt.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/MT-ADEPE-2016-RP-LP-6EF_8EF.pdf). Acesso em: 08 out. 2018.
- AGENDA 2030. **Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**, 2015. Disponível em: <http://www.agenda2030.com.br/ods/4/>. Acesso em: 11 ab. 2020.
- ALAVARSE, O.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro**. Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Zaragoza. 14 a 17 de novembro de 2012. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse\\_res\\_int\\_GT3.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf). Acesso em: 02 jul. 2019.
- ALVES, L. R. **Por que a educação não decola no Brasil?** Educação precisa ser programa de valor cultural e cerne da política, 2017. Disponível em: [Por que a educação não decola no Brasil? — \(metodista.br\)](http://www.metodista.br). Acesso em: 03 fev. 2021.
- ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica**. Curitiba, IBPEX, 1998.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARENDETT, H. **Entre o passado e o futuro**. (Tradução Mario W. Barbosa de Almeida). 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- AZEVEDO, M. A. **Avaliação educacional: medo e poder!!!** In: Educação e avaliação. São Paulo: Cortez, 1980.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico o que é, como se faz**. ISBN: 85-15-01889-6. 48ª e 49ª edição: junho de 2007. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.
- BARBOSA, A. O. FERENC, A. V. F. **As avaliações externas e suas implicações para a educação básica: uma análise a partir das produções do gt5 da ANPED**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.3, v2, janeiro a junho de 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, M. A. T. de; RANZI, S. M. F. (Org.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista-SP: EDUSF, 2003.
- BONAMINO, A. C. **Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In:

BAUER, A.; GATTI, B. A. (Orgs.). *Vinte e cinco de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos*. Florianópolis: Insular, 2013.

\_\_\_\_\_. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOTELHO, P. A. P. **O Analfabetismo Funcional**. Disponível em <http://www.guiarh.com.br/z3.htm>. Acesso em: 03 fev. 2008.

BRASIL. LDBEN. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 25 ab. 2018.

\_\_\_\_\_. **Artigo 62 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Disponível em: Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 ([jusbrasil.com.br](http://jusbrasil.com.br)). Acesso em: 28 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **PDE/SAEB: Plano de Desenvolvimento da Educação, 2011**. Disponível em: [prova-brasil\\_matriz2.pdf](http://prova-brasil_matriz2.pdf) ([mec.gov.br](http://mec.gov.br)). Acesso em: 22 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Três em cada 10 são analfabetos funcionais no País, 2018**. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tres-em-cada-10-sao-analfabetos-funcionais-no-pais,70002432924>. Acesso em: 26 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Relatório INEP: Mato Grosso tem quase 20% de analfabetos funcionais - Estado tem o pior índice do Centro-Oeste, seguido por Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, 2018**. Disponível em: <https://www.midianews.com.br/cotidiano/mato-grosso-tem-quase-20-de-analfabetos-funcionais/326586>. Acesso em: 17 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 2.344, de 3 de novembro de 2010 – oficialmente deixamos de ser “portadores”**. Disponível em: <http://www.ademoc.com.br/portaria-no-2-344-de-3-de-novembro-de-2010-oficialmente-deixamos-de-ser-portadores/>. Acesso em: 17 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano de metas compromisso todos pela educação**. Decreto nº 6.094, DE 24 de abril de 2007. Disponível em: [http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/todos\\_pela\\_educacao\\_mec\\_2007.pdf](http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/todos_pela_educacao_mec_2007.pdf). Acesso em: 16 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução Normativa Nº 002/2015**. Conselho Estadual De Educação De Mato Grosso. Resolução Normativa Nº 002/2015-CEE/MT Estabelece Normas Aplicáveis Para A Educação Básica No Sistema Estadual De Ensino E Dá Outras Providências, Diário Oficial, 2015. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8532755/RESOLUCAO+NORMATIVA+N+002-2015-CEE-MT.pdf/a070b4d6-5a98-2e47-12d5-76266edc60a7>. Acesso em: 15 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei 270/98, de 1 de Setembro.** Ministério da Educação. Diário da República n.º 201/1998, Série I-A de 1998-09-01, 1998. Disponível em: <https://dre.tretas.org/dre/95488/decreto-lei-270-98-de-1-de-setembro>. Acesso em: 15 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 13 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Parâmetros curriculares nacionais, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96008/lei-11274-06>. Acesso em 06 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino fundamental:** ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei 8069/90 | Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso em: 10 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **O que é a ANRESC (Prova Brasil).** Portal Inep. 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>. Acesso em 27 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República - Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 17, de 2 de dezembro de 1980.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc\\_antec1988/emc1780.hm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc_antec1988/emc1780.hm). Acesso em 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Presidência da República - Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao)

compilado.htm. Acesso em 20 out. 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. PCN, MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **IBGE**. Mato Grosso, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt>. Acesso em: 05 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Guia de elaboração e revisão de questões e itens de múltipla escolha**. Governo do Estado de Minas Gerais: Secretaria do Estado de Educação, 2016. Disponível em: [http://www.adventista.edu.br/\\_imagens/area\\_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01\(3\).pdf](http://www.adventista.edu.br/_imagens/area_academica/files/guia-de-elaboracao-de-itens-120804112623-phpapp01(3).pdf). Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. PCN - Parâmetros curriculares nacionais, 5ª a 8ª Séries, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 25 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portal do Governo Brasileiro: IDEB**, 2017. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=2762878>. Acesso em 11 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024: Lei nº 8.035/2010: 20 metas**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/publicacoes/itemlist/category/4-monitoramento-e-avaliacao>. Acesso em: 09 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2011 a 2020: Metas e estratégias**. Lei nº 10172. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas\\_tecnicas\\_pne\\_2011\\_2020.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf). Acesso em: 11 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010**. Revista Nova Escola Março/2010. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/legislacao/pne-plano-nacional-de-educacao-537431.shtml>. Acesso em: 14 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Avaliação começa nesta segunda nas escolas de todo o país**, 2013. Disponível em: prova brasil - Ministério da Educação (mec.gov.br). Acesso em: 19 jan. 2021.

CALDEIRA, E., CORREIA, A., MICAEL, M., PAES, I. & VITORINO, T. **As vozes dos alunos: Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola**. In Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 2002.

CARVALHO, R. B. F. **Avaliação para a aprendizagem: a Articulação entre Ensino, Aprendizagem e Avaliação (Mato Grosso – Brasil)**. 328 f. Teses (Doutorado em Educação) – Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2013. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10699/1/ulsd067739\\_td\\_Rosenei\\_Carvalho.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10699/1/ulsd067739_td_Rosenei_Carvalho.pdf). Acesso em: 12 fev. 2018.

CARVALHO, J. S. F. C. **A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola**. Estudos avançados, 2007.

CEFAPRO. **Mapa dos Cefapros-MT**, 2018. Disponível em: <http://www.cefaprociaba.com.br/municipios.php>. Acesso em: 06 out. 2018.

CELLARD, A. Análise documental in POUPART et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução Ana C Nasser, 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIDADES DO MEU BRASIL. **Cidades do meu Brasil**, 2019. Disponível em: <https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/mt>. Acesso em: 27 maio 2019.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, R. **Modelo ciclo que não reprova aluno no Ensino Fundamental é elogiado em MT**, 2012. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=292510>. Acesso em: 16 ab. 2020.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

CUNHA, L. A. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

DELGADO, A. P. **O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem**. Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171, 2011. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162>. Acesso em: 12 out. 2018.

DIAS, E. T. G. **Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico**, 2014. Disponível em: <http://gepa-avaliacaoeducacional.com.br/provinha-brasil-e-regulacao-implicacoes-para-a-organizacao-do-trabalho-pedagogico/>. Acesso em: 10 maio 2019.

DINIZ-PEREIRA, J. E. ZEICHNER, K. M. **Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000200005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 02 jul. 2019.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a11v31n3.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2019.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/%C3%8Dndice+de+Desenvolvimento+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+%28Ideb%29/26bf6631-44bf-46b0-9518-4dc3c310888b?version=1.4>. Acesso em 31 jan. 2018.

FERNANDES, D. **o papel dos professores no desenvolvimento da avaliação para as aprendizagens**, 2009. APIENS 2009 - VIII Congresso Internacional de Educação. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5884/1/O%20Papel%20dos%20professores%20no>

%20desenvolvimento%20da%20avaliação.pdf. Acesso em: 01 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação em educação:** uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362013000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362013000100002). Acesso em: 09 out. 2018.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P.; CAMPOS, M. O. **Leitura da Palavra...** Leitura do Mundo. O Correio da UNESCO, Rio de Janeiro. vol. 19. N 2, p.4-9, fev,1991.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 10 eds. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Conscientização.** São Paulo – SP. Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação:** o sonho possível. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez; 1991.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que completam. 4 Coleções. Polêmica do nosso tempo. Cortez Editora, 23ª Edição. 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dell' autonomia.** Ano da Publicação Original: 1996. Ano da Digitalização: 2002.

FREITAS, L. C. Função social da escola e a formação do cidadão. **Democracia na Escola,** Out. 2011. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com.br/2011/10/cabe-escola-formar-cidadãos-criticos.html>. Acesso em: 10 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **MT: CAED e Falconi juntos,** 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/12/01/mt-caed-e-falconi-juntos/comment-page-1/>. Acesso em: 12 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Eliminação adiada:** o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. A vez do educador. **Artigo de opinião:** “ciclos, seriação e avaliação” - Luiz Carlos de Freitas, 2011. Disponível em: <https://avezdoeducador.blogspot.com/2011/11/artigo-de->

opiniaociclos-seriacao-e.html. Acesso em: 09 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **MEC: um estranho conceito de “currículo”**. Avaliação Educacional- Blog do Freitas, p. 1, mar. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/category/avaliacao-de-professores/>. Acesso em: 08 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor**, 2015. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/975/luiz-carlos-de-freitas-a-logica-empresarial-no-ensino-desmoraliza-o-professor>. Acesso em: 09 jun. 2018.

FREITAS, L. C, et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**, 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á.; VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, v32, n1, jan/abr, São Paulo, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GOBATTO, M. R. **Formação continuada no Estado de Mato Grosso no contexto das políticas públicas educacionais**. Laplage em Revista (Sorocaba), vol.1, n.2, mai. ago. 2015, p.107-118ISSN:2446-6220. Disponível em: <http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/24/374>. Acesso em: 21 ab. 2019.

GODOY, A. S. Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa. **Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 3, n. 2, p. 81-89, mai./ago. 2005. Disponível em: [www.spell.org.br/.../refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa](http://www.spell.org.br/.../refletindo-sobre-criterios-de-qualidade-da-pesquisa-qualitativa). Acesso em 31 jan. 2018.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GROSSI, G. P. **Leitura e sustentabilidade**. Nova Escola, São Paulo, SP, nº 18, abr. 2008.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Mediadora: Uma Prática da Construção da Pré-escola a Universidade**. 17.ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação Reflexão: educar, divulgar e tudo mais**, 2010. Disponível em: <http://moly-wwweducacaoreflexao.blogspot.com.br/2010/02/hoffmann-jussara-avaliar-parapromover.htm> l. Acesso em: 28 março 2018.

IBGE. **Mapa de Biomas e de Vegetação**, 2017. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/21052004biomashtml.shtm>. Acesso em:

06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso tem maior percentual de analfabetos do centro oeste.** Disponível em: <https://www.cenariomt.com.br/2019/06/22/mato-grosso-tem-maior-percentual-de-analfabetos-do-centro-oeste/>. Acesso em: 25 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso tem mais homens que mulheres**, aponta Censo do IBGE, 2010. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2011/04/mato-grosso-tem-mais-homens-que-mulheres-aponta-censo-do-ibge.html>. Acesso em: 23 fev. 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica: técnicas de pesquisa.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Técnicas de pesquisa.** 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LIMA ET AL. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo.** (The documentation in the daily life intervention of social workers: some considerations concerning the field diary). Revista Textos & Contextos Porto Alegre v. 6 n. 1 p. 93-104. Jan. /jun. 2007.

LOURO, G. L. **Prendas e antiprendas: uma história da educação feminina no Rio Grande do Sul.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Faculdade de Educação. Campinas – SP, 1986.

\_\_\_\_\_. **Mulheres na sala de aula.** In: PRIORE, Mary Del (Org.). História das mulheres no Brasil. São Paulo: Contexto. 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. 6ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2018.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico.** Cortez, 2011.

MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. **Revista**

**Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.** v. 11, n. 1, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/551/55125665004/>. Acesso em: 20 fev. 2018.

\_\_\_\_\_. **Avaliação externa e gestão escolar:** reflexões sobre usos dos resultados. ISSN 1982-8632. Revista @mbienteeducação. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012. Disponível em: [file:///C:/Users/Nilcéia/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/117-1192-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Nilcéia/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/117-1192-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 18 fev. 2020.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **RBP**AE, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50013/31322>. Acesso em: 20 fev. 2018 (a).

\_\_\_\_\_. **Quais as fronteiras da qualidade do IDEB?** Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15648308-Quais-as-fro-teiras-da-qualidade-do-ideb-um-estudo-sobre-a-rede-mu-icipal-de-e-si-o-de-sao-paulo.html>. Acesso em: 04 ab. 2018.

MACHADO, C. et al. **Avaliação externa e qualidade da educação:** formação docente em questão. Campinas, SP, Brasil, 2017.

MACHADO, M. F. R. **Quilombos, Cabixis e Caburés: Índios e Negros em Mato Grosso no Século XVIII.** Associação Brasileira de Antropologia. 25º Reunião Brasileira de Antropologia. Goiânia, junho de 2006.

MAPAS DO MUNDO. Mato Grosso Mapas, 2018. Disponível em: <https://pt.mapsofworld.com/>. Acesso em: 06 out. 2018.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e Escrita.** 1ª ed. Belo Horizonte, 2007.

MARTINS, J. S. **O trabalho com projetos de pesquisa:** Do ensino fundamental ao ensino médio. Campinas: Papirus, 2001.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Escola Ciclada de Mato Grosso:** novos tempos e espaço para ensinar-aprender a sentir, ser e fazer. Cuiabá: SEDUC. 2000. Disponível em: [http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo\\_2652.html](http://www.sbpcnet.org.br/livro/58ra/SENIOR/RESUMOS/resumo_2652.html). Acesso em 12 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Matriz de Referência de Língua Portuguesa – Mato Grosso,** 2016. Disponível em: [matriz de referência de língua portuguesa - mato. matriz de referência de língua portuguesa - - \[pdf document\] \(vdocuments.mx\)](#). Acesso em: 23 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos CEFAPROS.** Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9121200/PORTARIA+Nº+521+Constitui+Comissão+Estadual+de+Governança.pdf/05cefb88-39a8-b409-1d16-5cebf84f2a2f>. Acesso em: 06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Cronograma do Peip e Do Proftaae**, 2016. Disponível em: [www.cefaprocuiaba.com.br/up/GERSON](http://www.cefaprocuiaba.com.br/up/GERSON). Acesso em: 01 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Governo entrega mais de 800 mil uniformes escolares na Arena Pantanal**, 2017. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/6019289-governo-entrega-mais-de-800-mil-uniformes-escolares-na-arena-pantanal>. Acesso em: 29 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.469, de 07 de abril de 2006 - D.O. 07.04.06, 2006**. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9111408/Lei+nº+8.469+de+07+de+abril+de+2006.pdf/47e6bd1e-1461-facc-47bb-2c9afe364bdf>. Acesso em: 29 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Prinart: Projeto Interdisciplinar de Arte na Escola**, 2016. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/raimundosoaresdeandrade/prinart-projeto-interdisciplinar-de-arte-na-escola>. Acesso em: 29 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 - D.O. 1º.10.98**: Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, 1998. Disponível em: [lc-50-1998.pdf](http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/9111408/LC-50-1998.pdf). Acesso em: 20 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. Secretaria Adjunta De Gestão Educacional e Inovação (SAGI) E Núcleo De Gestão da Avaliação da Educação Básica (NAEB). **AVALIAÇÃO – SAEB-MT, 2017**. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8533185/CARTA+PARA+AS+ESCOLAS+ATUAL.pdf/a1baa409-1ea7-98d7-2bfe-d9e8b33d40cc>. Acesso em: 13 ab. 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria Adjunta de Gestão Educacional e Inovação (SAGI). Núcleo de Gestão da Avaliação da Educação Básica (NAEB). **Avaliação – SAEB-MT/2017**. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/8533185/CARTA+PARA+AS+ESCOLAS+ATUAL.pdf/a1baa409-1ea7-98d7-2bfe-d9e8b33d40cc>. Acesso em: 08 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria: 161/2016/GS/SEDUC-MT**, 2016. Disponível em: [file:///C:/Users/lenovo/Desktop/sumário%20comentado/CAPÍTULO%20I/peip/PORTARIA\\_ORIENTATIVO2016\\_SUFP\\_FINAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/Desktop/sumário%20comentado/CAPÍTULO%20I/peip/PORTARIA_ORIENTATIVO2016_SUFP_FINAL%20(1).pdf). Acesso em: 11 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Programa: Avalia/MT, SAEB**, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/DEVOLUTIVA%20SAEB-AVALIA-MT%20-%202017%20ATUAL%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/DEVOLUTIVA%20SAEB-AVALIA-MT%20-%202017%20ATUAL%20(1).pdf). Acesso em: 27 ag. 2018.

\_\_\_\_\_. Poder Judiciário Tribunal de Justiça de Mato Grosso. **Lei Complementar n. 04, de 15.10.90**: Estatuto dos Servidores Públicos do Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2004. Disponível em: [http://www.sindpss.com.br/novo/up/Estatuto%20dos%20Servidores%20Pblicos%20do%20Estado%20MT%20-%20Edi\\_o%20de%202004.pdf](http://www.sindpss.com.br/novo/up/Estatuto%20dos%20Servidores%20Pblicos%20do%20Estado%20MT%20-%20Edi_o%20de%202004.pdf). Acesso em 16 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso-ADEPE-MT. **Revista de Sistema de Avaliação**. Cuiabá: Secretaria de Educação Esporte e Lazer-SEDUC, 2016. Disponível em: <http://www.adepe.mt.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/08/MT-ADEPE-2016-RS-RE.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2018.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **ADEPE-MT**. Cuiabá: SEDUC. 2016. Disponível em: <http://www.adepeMT.caedufjf.net/o-adepe-mt>. Acesso em 08 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **IDEB de escolas de Mato Grosso fica abaixo da meta no ensino médio**, 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/mato-grosso/noticia/2014/09/ideb-de-escolas-de-mato-grosso-fica-abaixo-da-meta-no-ensino-medio.html>. Acesso em: 05 out. 2015.

\_\_\_\_\_. **Seduc inicia projeto-piloto de combate ao analfabetismo**, 2018. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/5613833-seduc-inicia-projeto-piloto-de-combate-ao-analfabetismo>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MELO, A; MAIA FILHO, O; CHAVES, H. **Lewin e a pesquisa-ação: gênese, aplicação e finalidade**. Factal. 2016.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção Temas Sociais).

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MONTENEGRO, O. **Metade**, 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GLkQMFVg8V8>. Acesso em: 17 set. 2018.

MONTENEGRO, I. P. **Folheto Analfabetismo Funcional**, São Paulo, 2005.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

NEVES, José. Luís. **Pesquisa qualitativa – características, uso e possibilidades**. Cadernos de pesquisa em administração, São Paulo. V. 1, nº 3, 2ºsem. 1996.

NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In NÓVOA, Antônio (org.) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992.

NUNES, J. R. S. Et al. **MATO GROSSO E SEUS BIOMAS: Biodiversidade, Desafios Sócio Ambientais, Unidades de Conservação Iniciativas de Políticas Públicas e Privadas para a Conservação**. Revista Gestão Universitária, 2017.

OLIVEIRA, A. P. M. **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 276f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em 07 dez. 2017.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. de. **Qualidade de ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação**. Revista Brasileira de Educação. n. 28. p. 5-23, jan./fev./mar./abr. 2005. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en &nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100002&lng=en &nrm=iso). Acesso em 17 fev. 2018.

OLIVEIRA; R. M. G.; FRANCO; S. A. P. **O papel da leitura como ato formativo do sujeito crítico: Didática e Práticas de Ensino na Educação Básica**, 2014. Disponível em:

<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/III%20Jornada%20de%20Didatica%20%20Desafios%20para%20a%20Docencia%20e%20II%20Seminario%20de%20Pesquisa%20do%20CEMAD/O%20PAPEL%20DA%20LEITURA%20COMO%20ATO%20FORMATIVO%20DO%20SUJEITO%20CRITICO.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

PARRO, A. L. G. **Gestão da escola, qualidade do ensino e avaliação externa: Desafios na e da escola.** Revista Paulista de Educação. Vol.1. N. 1. Ano 2012.

PEÑA-CASANOVA, J.; MONLLAU, A.; GRAMUNT, N.F. (2007). **La psicometría de las demências a debate. Neurología.** Disponível em: [https://www.academia.edu/3683566/Evidencias\\_de\\_validade\\_e\\_fidedignidade](https://www.academia.edu/3683566/Evidencias_de_validade_e_fidedignidade). Acesso em: 30 ab. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação.** Da Excelência à Regulação das Aprendizagens. Artmed Editora, Bruxelles: De Boeck, 1998.

PESCUMA, 2001. **É bem Mato Grosso.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bHCYVawDD5o>. Acesso em: 17 set. 2018.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, p p.5-24, 2006.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education.* Rev. ed. New York: Basic Books, 2011.

RIBEIRO, I. **A importância da participação na política,** 2019. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-importancia-da-participacao-na-politica>. Acesso: 18 ab. 2020.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 1999.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

ROCHA, S. A. **Habilitação Magistério em Mato Grosso: o caso do CEFAM em Rondonópolis.** Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo: UNESP, 1996.

SAUL, A. M. A. **Avaliação emancipatória, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, 2015.

\_\_\_\_\_. (2002-2008). Projetos de pesquisa. **A influência de Paulo Freire nos sistemas públicos de ensino do Brasil.** Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783333Z0>. Acesso em: 18 set. 2018.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao plano nacional de educação**: por uma política educacional. 3.ed. Rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de resultados. **Folha Uol**, São Paulo, p.3, abr. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2904200704.htm>. Acesso em 02 fev. 2018.

SEMED. Secretaria Municipal de Educação. **Matrizes dos Descritores de Língua Portuguesa. Referencial Curricular - Língua Portuguesa - 6º ao 9º ano**. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0BxzGtyrhc-xwbWFrSUprNXJWZg/edit>. Acesso em 02 ab. 2018.

SEDUC/MT. **Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente - FICAI**, 2011. Disponível em: <http://www2.seduc.mt.gov.br/ppei/ficha-ficai>. Acesso em 16 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Mato Grosso triplica orçamento para infraestrutura das escolas em menos de dois anos**, 2015. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/-/mato-grosso-triplica-orcamento-para-infraestrutura-das-escolas-em-menos-de-dois-anos>. Acesso em: 30 ab. 2020.

\_\_\_\_\_. **Sala do educador: Ação 2 - Estrutura do PEIP (Coordenação)**, p.1, out. 2016. Disponível em: [http://projetosaladoeducador.blogspot.com.br/2016/10/estrutura-do-peip-coordenacao\\_18.html](http://projetosaladoeducador.blogspot.com.br/2016/10/estrutura-do-peip-coordenacao_18.html). Acesso em 26 marc. 2018.

\_\_\_\_\_. Educação Básica. **Ciclos de Formação Humana: Foco no Desenvolvimento Humano**, 2018. Disponível em: [EDUCAÇÃO BÁSICA - proescolas - SEDUC \(detran.mt.gov.br\)](http://www.educacao.mt.gov.br). Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, M. E. **Redes de Influência em Mato Grosso – o Estado e as Parcerias Público-Privadas e a Reconfiguração da Política Educacional na Rede Estadual de Ensino**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge\\_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/tese\\_Maria%20Eloísa%20da%20Silva\\_formatação1\[3624\]%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/lenovo/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/tese_Maria%20Eloísa%20da%20Silva_formatação1[3624]%20(3).pdf). Acesso em: 06 out. 2018.

SINTEP/MT. Sindicato dos Trabalhadores no Ensino Público de Mato Grosso (Sintep/MT). **Mais de 700 escolas de Mato Grosso estão em péssimo estado de infraestrutura**, 2013. Disponível em: <https://www.olhardireto.com.br/noticias/exibir.asp?id=31166>. Acesso em: 11 ab. 2020.

SLONGO, I. I. P. **A produção acadêmica em ensino de biologia**: um estudo a partir de teses e dissertações. 2004. 306f. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SOARES, A. S. **A Autoridade do Professor e a Função da Escola**. Educ. Real, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 841-861, set. /Dez. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 28 maio 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. Disponível em: n25a01.pdf (scielo.br). Acesso em: 31 jan. 2021.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educ. Soc. vol.23, n.81, 2002.

SOUSA, S. M. Z. L; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. **Revista Adusp**, São Paulo, jan. /2010. Disponível em: www2.fct.unesp.br/...Educacional/.../Avaliação%20Institucional/AVALIAÇÃO%20Z. Acesso em 02 fev. 2018.

TELLES, L. F. **As Meninas**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOMASI, C; MEDEIROS, J. B. **Comunicação empresarial**. São Paulo: Atlas, 2007.

TOMAZELI, L; PALMA, R. C. D. **Formação Continuada de Professores que Ensinam Matemática no Primeiro Ciclo**: Análise de uma Proposta implementada no Estado de Mato Grosso. Revista Prática Docente (RPD) ISSN:2526-2149. Instituto Federal de Mato Grosso -Campus Confresa. Revista Prática Docente. v. 4, n. 2, p. 499-513, jul/dez2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem - práticas de mudança**: por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

\_\_\_\_\_. **Avaliação**: superação da lógica classificatória e excludente. -do é proibido reprovar ao é preciso garantir a aprendizagem. São Paulo: Libertad, 1998. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.5)

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIEIRA, M. M. F. e ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VILLELA, H. O. S. **O Mestre-escola e a professora**. In Lopes, Eliana M. T.; Faria Filho, Luciano M.; Veiga, Cynthia G. (Orgs.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica**: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Ensaio:

aval.pol.públ.Educ. vol.19 no.73 Rio de Janeiro Oct. /Dec. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000500003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500003). Acesso em: 28 maio 2019.

## APÊNDICES

### Apêndice I - Termo de Consentimento



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

### TERMO DE CONSENTIMENTO AOS DOCENTES

Eu, Nilcéia Saldanha Carneiro, estudante regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação – nível de Doutorado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**AValiação Externa no Estado de Mato Grosso e a Formação Continuada dos Professores de Língua Portuguesa: Desafios para uma Educação de Qualidade.**”, sob a orientação da Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, que será desenvolvida com docentes de escolas estaduais no polo de Pontes e Lacerda - MT, com o objetivo de compreender a problemática da avaliação externa e as perspectivas em relação a qualidade do ensino de LP. Para essa investigação, optamos por uma abordagem qualitativa por meio de questionário aberto e fechado privilegiando o trabalho docente nos anos finais do ensino fundamental. A participação dos sujeitos é voluntária e a aplicação ocorrerá no segundo semestre de 2018, com datas previamente informados aos sujeitos. Será preservado o anonimato dos professores assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno e os questionários online ficarão disponíveis no repositório de pesquisas da Unisantos. Esclarecemos que não haverá remuneração aos participantes e tão pouco qualquer risco em relação à pesquisa. Desde já agradecemos pela colaboração e participação na pesquisa e nos colocamos à disposição para esclarecimentos. Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e pelo participante. \_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

## TERMO DE CONSENTIMENTO – DOCENTE

Eu, \_\_\_\_\_

Recebi informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre minha participação. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

R.G do participante: \_\_\_\_\_

Dados dos pesquisadores:

Doutoranda

Nilcéia Saldanha Carneiro

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: [nilceia.saldanha@gmail.com](mailto:nilceia.saldanha@gmail.com)

Orientadora

Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: [irenejil@uol.com.br](mailto:irenejil@uol.com.br)



UNIVERSIDADE  
CATÓLICA  
DE SANTOS

Ao Sr.  
Diretor da Escola

**CARTA DE SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE  
PESQUISA SOBRE AVALIAÇÃO EXTERNA – DIRETOR ESCOLAR**

Eu, Nilcéia Saldanha Carneiro, estudante regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – nível de Doutorado em Educação (PPGE) - *stricto sensu* - da Universidade Católica de Santos (Unisantos), na linha de pesquisa Formação e Profissionalização Docente, desenvolvo a pesquisa intitulada “**AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE**”, sob a orientação da Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto Venho mui respeitosamente, requerer a autorização de vossa senhoria para a realização da pesquisa por meio de um questionário *on-line* aos professores dos 8º anos (oitavos) de Língua Portuguesa. No questionário serão abordadas questões referentes ao tema de avaliação escolar (ADEPE-MT). Será preservado o anonimato dos professores assegurando a privacidade, sendo que poderão se retirar desse processo a qualquer momento que julgarem oportuno. Esclarecemos que não haverá remuneração aos participantes. Desde já agradecemos pela autorização nos colocamos à disposição para esclarecimentos.

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_

Dados dos pesquisadores:

Doutoranda

Nilcéia Saldanha Carneiro

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: [nilceia.saldanha@gmail.com](mailto:nilceia.saldanha@gmail.com)

Orientadora

Professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto

Endereço: UNISANTOS - Av. Conselheiro Nébias, 300, Vila Mathias, Santos

E-mail: [irenejgil@uol.com.br](mailto:irenejgil@uol.com.br)

\_\_\_\_\_  
Assinatura de autorização do Diretor da Unidade

Apêndice II - Questionário

**" AVALIAÇÃO EXTERNA NO ESTADO DE MATO GROSSO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE"**

Prezados (as) Colegas, Sou professora-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos/SP - Linha de Pesquisa: Formação de Professores: políticas e práticas, nível de Doutorado e também professora da rede estadual de Mato Grosso.

Dirigimo-nos a você que é professor (a) da rede pública do Estado de Mato Grosso, com o objetivo de solicitar sua colaboração na pesquisa sobre a avaliação externa (ADEPE/MT 2016). A pesquisa tem como objetivo geral investigar as perspectivas dos professores de Língua Portuguesa do 3º ciclo do ensino fundamental (dos oitavos anos), quanto à qualidade do ensino na avaliação externa nessa área, considerando que a leitura e a escrita são enfoques predominantes quando se trata da avaliação da aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa. Sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário online. Ressaltamos que a participação é voluntária e que as informações obtidas serão de uso exclusivo para fins de pesquisa e sua identidade será mantida em sigilo. Não se esqueça de finalizar as respostas, ao término do preenchimento do questionário.

Agradeço sua atenção e coloco-me a disposição para os esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordiais Saudações,

Doutoranda: Nilcéia Saldanha Carneiro

*E-mail:* Nilceia.saldanha@hotmail.com

As questões dos campos I e II referem-se aos dados pessoais e ao percurso de formação e são perguntas de múltipla escolha. Assinale uma das alternativas. As questões dos campos III e IV referem-se ao seu percurso formativo, ao exercício profissional e as avaliações externas em Língua Portuguesa no Estado de Mato Grosso e contam com perguntas de múltipla escolha e perguntas abertas. Solicitamos que as respostas sejam sinceras e - no caso das perguntas abertas - sejam claras e objetivas.

**I- Dados pessoais:****1.1. Idade:**

- de 20 a 30 anos
- de 31 a 40 anos
- de 41 a 50 anos
- de 50 a 60 anos
- mais de 60 anos

**1.2. Sexo:**

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não informar

**II- Sobre a formação na educação básica e no ensino superior:****2.1. Assinale o tipo de escola que você frequentou:**

## 2.1.1. Na educação básica:

- escola pública na totalidade
- escola pública parcialmente
- escola privada na totalidade
- escola privada parcialmente

## 2.1.2. No ensino superior/curso de graduação:

Você tem formação na área de Letras (Licenciatura)?

- sim
- não

## 2.2. Há quanto tempo você está formado?

- menos de cinco anos
- mais de cinco anos
- mais de 10 anos

mais de 20 anos

2.3. Qual o tipo de instituição que você cursou?

pública

privada

2.4. A modalidade de formação foi:

presencial

semipresencial

a distância

2.5. O tempo de duração do curso foi de:

3 anos

4 anos

5 anos

2.6. Sobre o estágio curricular no curso de graduação:

houve acompanhamento e supervisão por professores da IES

houve acolhida e aprendizado nas escolas de educação básica que o acolheram para o estágio

foi possível articular teoria e prática no estágio supervisionado

não foi possível articular teoria e prática no curso

2.7. Você realizou cursos de pós-graduação *lato sensu* (Especialização)?

sim

não

2.8. Você realizou curso de pós-graduação *stricto-sensu* (Mestrado e/ou Doutorado)?

sim     Mestrado

não     Doutorado

**Sobre o exercício profissional na docência em Língua Portuguesa:**

3.1. Qual o seu tempo de atuação profissional nas escolas públicas de Mato Grosso?

- menos de dois anos
- entre dois e cinco anos
- entre seis e dez anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- entre 21 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- mais de 30 anos

3.2. Você exerceu ou exerce funções de gestão na escola em que trabalha ou trabalhou na rede estadual de Mato Grosso?

- sim Qual? \_\_\_\_\_
- não

**III- Atuação como professor da disciplina de LP**

4. Qual a importância da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa?

4.1 Além da leitura e da escrita, quais outros enfoques considera importantes a serem desenvolvidos com os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental?

4.2 Além da leitura e da escrita, quais outros temas você considera importantes a serem desenvolvidos com os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental?

4.3. Como as políticas públicas de educação do Estado de Mato Grosso chegam até as escolas e os (as) professores (as)?

4.4. Quais as maiores dificuldades que os professores de Língua Portuguesa enfrentam na sala de aula?

4.5. Como é o seu processo de avaliação dos alunos em Língua Portuguesa?

**V- Sobre a avaliação externa Adepe - MT:**

- 5.1. Os professores em geral e os professores de L. Portuguesa, em particular, do Estado de Mato Grosso tiveram ou têm participação no processo de definição dessa política de avaliação?
- 5.2. Qual a sua opinião sobre a Adepe/MT?
- 5.3. Na sua perspectiva as avaliações externas poderiam incluir outras áreas, além de Língua Portuguesa e Matemática? Justifique.
- 5.4. Como a escola que você trabalha se organiza antes e após as avaliações externas em Língua Portuguesa?
- 5.5. Que relação você estabelece entre a avaliação externa em LP e a aprendizagem dos estudantes?
- 5.6. Quais suas expectativas como docente de Língua Portuguesa sobre a qualidade do ensino nessa área em relação às avaliações externas?
- 5.7. Tais expectativas têm sido atendidas após o resultado das avaliações externas, com relação à efetiva aprendizagem de Língua Portuguesa pelos estudantes?
- 5.8. Cite algumas ações que a escola que você trabalha ou você, como professor (a), desenvolveu com base nos resultados da avaliação externa Adepe/MT antes e após a avaliação:
- 5.9. Na sua opinião, a avaliação externa Adepe/MT – efetivou melhoria no ensino de Língua Portuguesa? Justifique.
- 5.10. A avaliação externa Adepe -MT tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e dos estudantes? Justifique.
- 5.11. Para você qual o significado de qualidade do ensino na educação básica?
- 5.12. Na sua opinião a escola pública estadual de Mato Grosso garante a qualidade de ensino na educação básica? Justifique.

**VI- Sugestões sobre as políticas públicas educacionais implantadas na educação básica para a formação de professores de LP nas escolas públicas dos municípios de MT**

- 6- Qual sua sugestão para uma avaliação participativa e democrática no território mato-grossense, principalmente as que se referem às avaliações externas em Língua Portuguesa?
- 7- Outras observações que julgar oportuno registrar:

## ADENDOS

### Adendo I - Matriz de Referência de LP: Descritores

Quadro 04 - Matriz de Referência de LP: Descritores

<b>MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA - ADEPE-MT - 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
<b>I – ESTRATÉGIAS DE LEITURA</b>	
<b>D05</b>	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não verbal.
<b>D06</b>	Localizar informação explícita em texto verbal.
<b>D07</b>	Reconhecer o assunto de um texto.
<b>D08</b>	Inferir o sentido de palavra ou expressão.
<b>D09</b>	Inferir informação em texto verbal.
<b>D10</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de pontuação e outras notações.
<b>D11</b>	Identificar o gênero de um texto.
<b>D12</b>	Identificar a finalidade de textos de gêneros diversos.
<b>D14</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos.
<b>D15</b>	Reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários.
<b>D16</b>	Identificar efeitos de humor e ironia em textos diversos.
<b>II – RELAÇÃO ENTRE TEXTOS</b>	
<b>D17</b>	Reconhecer formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
<b>III – PROCESSAMENTO DO TEXTO</b>	
<b>D19</b>	Estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por advérbios, locuções adverbiais, conjunções, etc.
<b>D20</b>	Estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto.
<b>D21</b>	Identificar repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
<b>D22</b>	Diferenciar, em um texto, as partes principais das secundárias.
<b>D23</b>	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõem a narrativa.
<b>D24</b>	Diferenciar fato de opinião.
<b>D25</b>	Identificar a tese de um texto.
<b>IV – VARIAÇÃO LINGUÍSTICA</b>	
<b>D28</b>	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Adaptado de ADEPE/MT (2016) Revista Pedagógica.

## Adendo II- Respostas da professora/formadora da área de Linguagem

## Quadro 05 - Questionário aplicado - professora/formadora da área de Linguagem

<b>Quantidade de escolas que o CEFAPRO atendeu em 2016</b>	27
<b>Total de escolas que ofertou os 8º anos em 2016</b>	22
<b>Quantidade de escolas que você atende</b>	27
<b>Total de escolas que receberam formação in lócus do CEFAPRO em 2016</b>	-
<b>Quantas vezes, em 2016, necessitaram se deslocar até às escolas para ministrar formação continuada aos professores de Língua Portuguesa, considerando que foi ano de aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT)?</b>	<i>No ano de 2016 não foram realizados deslocamentos para atendimento/formação às escolas do Polo.</i>
<b>Quantos professores dos 8ºs anos de Língua Portuguesa foram atendidos pelo formador do CEFAPRO no ano de 2016</b>	<i>No ano de 2016 não foram realizados atendimento/formações aos professores.</i>
<b>Quantos professores estavam ativos<sup>25</sup> em sala de aula naquele ano?</b>	63 Professores
<b>Quais foram as maiores dificuldades encontradas no polo, no ano de 2016, em relação à formação docente, uma vez que foi ano de aplicação da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT)?</b>	<i>Não liberação para o desenvolvimento das formações nas escolas.</i>
<b>Quantas vezes necessitaram ir à SEDUC/MT, Cuiabá, para fazer curso de formação voltados para Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE/MT)?</b>	<i>Foram realizadas duas formações para o Cefapros no ano 2016: 1ª Período: 31/05 a 03/06/2016 – Formação aos Professores Formadores dos Cefapros sobre Avaliação Educacional, Projeto de Intervenção Pedagógica e Pesquisa-Ação, conforme estabelecido na Portaria 161/GS/SEDUC/MT de 14/04/2016. 2ª Período: 04/09 a 08/09/2016 – Formação para os Cefapros – PEIP/PROFTAAE/ADEPE/MT, na qual foram realizados o Ciclo de Análise de experiências de atendimento às unidades escolares, Formação Continuada e Políticas Públicas; oficinas de apropriação dos resultados da ADEPE e avaliação interna; planejamento, execução e avaliação das ações e formação dos Cefapros e Planejamento de formação de coordenadores.</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

<sup>25</sup> Essa observação veio vinculada às respostas do sujeito da pesquisa no questionário respondido “Para fins de levantamento junto ao sistema SigEduca, utilizamos como parâmetro as atribuições no COMPONENTE CURRICULAR – LÍNGUA PORTUGUESA. A quantidade de professores ativos está considerando as atribuições no sistema”.

## Adendo III- Distância – via Condução - entre Municípios e Capital

Tabela 03 - Distância – via Condução - entre Municípios e Capital

<b>Municípios</b>	<b>Distância/Município</b>	<b>Distância Capital – Cuiabá</b>	
Campos de Júlio x Comodoro	73,4 – KM	Campos de Júlio	531 – KM
Comodoro x Conquista D'Oeste	107,1 – KM	Comodoro	638 – KM
Conquista D' Oeste x Figueirópolis D' Oeste	209,87 – KM	Conquista D' Oeste	534 – KM
Figueirópolis D' Oeste x Jauru	21,9 – KM	Figueirópolis D' Oeste	380 – KM
Jauru x Pontes e Lacerda	50,76- KM	Jauru	399 – KM
Pontes e Lacerda x Rondolândia	642- KM	Rondolândia	785,67
Rondolândia x São Domingos	≅ 746 – KM	Vale de São Domingos	419 – KM
Vale de São Domingos x Vila Bela	≅ 102 - KM	Vila Bela da Santíssima Trindade	527 KM
Vila Bela x Campos de Júlio	168,9 – KM		
Campos de Júlio x Comodoro	302,4 – KM		
Comodoro x Conquista D'Oeste	107 – KM		
Conquista D' Oeste x Campos de Júlio	109,6 - KM		
<b>Cidade mais longe da capital-Rondolândia</b>	<b>785,67 - KM</b>		

**Fonte:** Dados da pesquisa (2019)

#### Adendo IV- Uniforme das Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso

Figura 04 - Uniforme das Escolas Públicas do Estado de Mato Grosso



## Adendo V- Perfil Profissional dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro 06 - Perfil dos Profissional: Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Formação na Ed. Básica	Graduação	Tempo de Formação no Ens. Sup.	Tipo de instituição do Ens. Sup.	Modalidade de Formação - Ensino Superior	Tempo de Duração do curso	Estágio curricular - curso Graduação	Pós-graduação lato sensu	Tipo de instituição cursou lato sensu	Stricto-sensu (Mestrado e/ou Dout.)
<b>Ana</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Alexandra</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Privada	Não
<b>Alexia</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Ailton</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Semipresencial	05 anos	Houve acolhida e aprendizado nas escolas	Sim	Privada	Não
<b>Alair</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Semipresencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Pública	Não
<b>Alda</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Pública	Não
<b>Byanca</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 05 anos	Privada	Semipresencial	03 anos	Houve acolhida e aprendizado nas escolas	Sim	Privada	Não
<b>Clara</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Semipresencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Cindy</b>	EP na Totalidade	Letras	Mais de 20 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Pública	Mestrado Rede Privada
<b>Denilza</b>	EP Parcialmente	Letras	Mais de 05 anos	Privada	Presencial	03 anos	Houve acolhida e aprendizado nas escolas	Não	-----	Não

<b>Douglas</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 05 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acompanhamento e sup. Por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Elena</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 05 anos	Pública	Presencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Privada	Não
<b>Eduarda</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acompanhamento e sup. por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Eduardo</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Semipresencial	03 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Elza</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Semipresencial	03 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Fernanda</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Semipresencial	03 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Fillip</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 20 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Getúlio</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Pública	Mestrado Rede Pública
<b>Helaine</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 20 anos	Pública	Presencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Pública	Não
<b>Henrique</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 05 anos	Pública	Presencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Privada	Não
<b>Helena</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Menos de 05 anos	Pública	Semipresencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Privada	Não
<b>Hérica</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Pública	Não

<b>Lorena</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Menos de 05 anos	Pública	À distância	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Mara</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Menos de 05 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Maria</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Privada	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof. da IES	Sim	Privada	Não
<b>Marcela</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Presencial	04 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Pública	Não
<b>Vanessa</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 10 anos	Pública	Semipresencial	05 anos	Foi possível articular teoria e prática	Sim	Privada	Não
<b>Zélia</b>	Escola Pública na Totalidade	Letras	Mais de 05 anos	Pública	Presencial	04 anos	Houve acomp. Supervisão por prof da IES	Não	-----	Mestrado Rede Pública

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

## Adendo VI- Perfil x Atuação dos Sujeitos da Pesquisa

Quadro 07 - Perfil x Atuação dos Sujeitos da Pesquisa

Sujeitos	Cidades	Escolas	Faixa etária	Sexo	Atuação/Esc	Tempo doc.	CH
Ana	Jauru	EE Dep. J. E. Curvo	41 - 50	F	01	16 e 20	30
Alexandra	Jauru	EE Dep. J. E. Curvo	41 - 50	F	01	21 e 25	30
Alexia	Jauru	EE Dep. J. E. Curvo	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Clara	Jauru	EE Dep. J. E. Curvo	41 - 50	F	01	16 e 20	30
Henrique	Jauru	EE Dep. J. E. Curvo	31 - 40	M	01	06 e 10	30
Ailton	Vila Bela	EE 11 de Agosto	50 - 60	M	01	11 e 15	30
Alair	Comodoro	EE D. R. F. Piovezan	41 - 50	F	01	16 e 20	30
Alda	Comodoro	EE D. R. F. Piovezan	41 - 50	F	01	26 e 30	30
Byanca	F. D'Oeste	EE Barão de Melgaço	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Elza	F. D'Oeste	EE Barão de Melgaço	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Fernanda	F. D'Oeste	EE Barão de Melgaço	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Elena	F. D'Oeste	EE Barão de Melgaço	20 - 30	F	01	02 e 05	30
Cindy	Conquista D' Oeste	EE Conquista D' Oeste	41 - 50	F	01	16 e 20	30
Denilza	Conquista D' Oeste	EE Conquista D' Oeste	31 - 40	F	01	06 e dez	30
Eduardo	Conquista D' Oeste	EE Conquista D' Oeste	20 - 30	M	01	02 e 05	30
Douglas	Vale de S Domingos	EE Rainha da Paz	20 - 30	M	Mais de 01	02 e 05	30
Eduarda	Campos de Júlio	EE Angelina F. Mazutti	41 - 50	F	01	11 e 15	30
Hérica	Campos de Júlio	EE Angelina F. Mazutti	41 - 50	F	01	16 e 20	30
Mara	Campos de Júlio	EE Angelina F. Mazutti	31 - 40	F	01	02 e 05	30
Helena	Rondolândia	EE Olavo Bilac	31 - 40	F	01	Menos de 02	30
Lorena	Rondolândia	EE Olavo Bilac	31 - 40	F	Não respondeu	Não Resp.	30
Marcela	Pontes e Lacerda	EE São José	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Vanessa	Pontes e Lacerda	EE São José	31 - 40	F	01	02 e 05	30
Zélia	Pontes e Lacerda	EE São José	50 - 60	F	01	21 e 25	30
Fillip	Pontes e Lacerda	EE Dep. D. Faria	41 - 50	M	01	21 e 25	30
Maria	Pontes e Lacerda	EE Dep. D. Faria	31 - 40	F	01	06 e 10	30
Getúlio	Pontes e Lacerda	EE Dep. D. Faria	41 - 50	M	Mais de 01	26 e 30	30
Helaine	Pontes e Lacerda	EE Dep. D. Faria	31 - 40	F	01	06 e 10	30

Fonte: Dados da pesquisa (2021)

## Adendo VII- Leitura e Escrita

## Quadro 08 - Leitura e Escrita na Disciplina de Língua Portuguesa

<b>Qual a importância da leitura e da escrita na disciplina de Língua Portuguesa?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	A meu ver, a leitura e escrita na disciplina de Língua Portuguesa é fundamental, pois o educando tem que ser informado e instruído sobre o exercício da boa leitura e escrita.
<b>Alexandra</b>	A leitura é a alma do mundo para a liberdade do próprio ser humano e a escrita é a própria libertação
<b>Alexia</b>	É de extrema importância
<b>Ailton</b>	Suporte para todas as áreas do conhecimento
<b>Alair</b>	A leitura tem o poder de transformar vidas e a escrita de dar forma ao pensamento.
<b>Alda</b>	A leitura e à escrita são extensões da fala, ou melhor, são signos aprendidos a partir do processo natural que é a fala. Ensinar a Língua Portuguesa enquanto código legal (Como língua oficial mesmo) de uma nação é tão importante quanto abrir as portas da cidadania para cada aluno que a usará para beneficiar a si e seus pares.
<b>Byanca</b>	Essencial em qualquer momento na vida do ser humano.
<b>Clara</b>	Por meio delas que podemos adquirir conhecimentos para melhorar nosso desempenho profissional.
<b>Cindy</b>	A leitura e escrita são importantes em todas as disciplinas e são essenciais para ver o mundo, opinar sobre ele, viajar sem sair do espaço que está e deixar a imaginação te levar.
<b>Denilza</b>	Extrema importância
<b>Douglas</b>	Por meio da leitura e da escrita, somos capazes de ter um pensamento crítico
<b>Elena</b>	A leitura e a escrita são as principais modalidades dentro da disciplina de Língua Portuguesa.
<b>Eduarda</b>	Não só a leitura e a escrita, mas a linguagem falada aprimora o conhecimento e aguçar o poder de criticidade do sujeito.
<b>Eduardo</b>	Fundamental para a aprendizagem em todos os sentidos
<b>Elza</b>	É por meio da leitura se escreve melhor, um bom leitor com certeza é também um bom escritor
<b>Fernanda</b>	A leitura abre portas para à escrita - “Quem lê bem escreve bem”.
<b>Fillip</b>	Elas promovem à interação com a língua e suas variações.
<b>Getúlio</b>	A leitura propicia a descoberta de mundos e saberes nunca antes imaginados ou visitados pelo aluno/leitor, abrindo-lhe possibilidades de novos caminhos e novos sonhos, à escrita agencia e concretiza a produção de novos conhecimentos.
<b>Helaine</b>	Tanto a leitura quanto a escrita ajudam no desenvolvimento e compreensão do ser humano
<b>Henrique</b>	É impossível ensinar língua portuguesa sem priorizar a leitura e a escrita, pois uma complementa a outra, o aluno que não tem habilidade na leitura, também não terá na escrita
<b>Helena</b>	Não há como se pensar em um aprendizado de escrita de Língua Portuguesa sem a leitura
<b>Hérica</b>	Por meio da leitura e da escrita o aluno desenvolve sua capacidade

	intelectual para compreender o mundo nos mais diferentes aspectos, e expressar seu pensamento e suas ideias
<b>Lorena</b>	Acredito que a leitura e a escrita são aspectos fundamentais para todo ser humano poder desenvolver suas ações
<b>Mara</b>	Falar em leitura remete ao leitor maduro, com habilidades e à escola precisa pensar na formação desses leitores, capazes de inferir sentido, observarem a intencionalidade do autor. É preciso ler e saber compreender o que você leu, não basta apenas ver e decodificar necessita ir além do que está escrito, pressupõe que é indispensável entender as relações entre as palavras ditas a as possíveis associações de ideias que ela permite ao longo do texto para assim inferir sentido a ele
<b>Maria</b>	Essencial para o desenvolvimento do educando
<b>Marcela</b>	A base para a formação do sujeito crítico
<b>Vanessa</b>	À importância da leitura e escrita é disponibilizar o conhecimento da língua materna e proporcionar a utilização do vocabulário além de ajudar na produção textual através de expressões, a fala e o pensamento
<b>Zélia</b>	Prioritária, pois constituem a base para uma educação emancipatória

## Adendo VIII- Enfoques Desenvolvidos na Disciplina de Língua Portuguesa

## Quadro 09 - Enfoques Desenvolvidos com os Estudantes na Disciplina de LP

<b>Além da leitura e da escrita, quais outros enfoques considera importantes a serem desenvolvidos com os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	A participação em sala, o interesse e compromisso em realizar o que lhe proposto
<b>Alexandra</b>	As atividades que ajudem os alunos no ato de escrever como por exemplo as figuras de linguagens
<b>Alexia</b>	Leitura crítica, a fim de diminuir a quantidade de analfabetos funcionais, ou seja, que eles não sejam pessoas que leem, escrevem e não compreendem e interpretam
<b>Ailton</b>	Em especial, dar ênfase a capacidade interpretativa e argumentativa
<b>Alair</b>	Identidade dos meus alunos
<b>Alda</b>	Senso crítico e a capacidade de usar a língua. Não, ao contrário como costumemente vemos: Pronunciamos "Roráima" porque não há grafia para "Rorãima". E daí? Quem está a serviço de que quem? Perceber que através da língua ele se constrói, assim é um bom vendedor, um comediante, advogado e por aí vai
<b>Byanca</b>	Não respondeu
<b>Clara</b>	Não Respondeu
<b>Cindy</b>	A criticidade do estudante
<b>Denilza</b>	Pesquisa
<b>Douglas</b>	Produção artística, letramento ao não alfabetizados e política.
<b>Elena</b>	A aplicabilidade dos conteúdos de Língua Portuguesa no dia-a-dia do aluno -
<b>Eduarda</b>	Produção textual e conhecimento da gramática
<b>Eduardo</b>	Produção textual de gêneros diversos
<b>Elza</b>	Pesquisa
<b>Fernanda</b>	Pesquisa
<b>Fillip</b>	Variações linguísticas, os sentidos da linguagem
<b>Getúlio</b>	Debates argumentativos/opinativos, mediante pesquisa orientada, sobre temas políticos e sociais.
<b>Helaine</b>	A interpretação e produção de textos de gêneros variados
<b>Henrique</b>	Gêneros textuais, interpretação, pontuação etc.
<b>Helena</b>	A percepção analítica crítica e reflexiva
<b>Hérica</b>	A elaboração de projetos e apresentação para a escola e comunidade para desenvolver habilidades de expressar o pensamento através da pesquisa, leituras, oralidade e a produção.
<b>Lorena</b>	Leitura crítica e debates
<b>Mara</b>	Identificação e análise de quaisquer um dos gêneros textuais e produção escrita
<b>Maria</b>	A tecnologia da informação
<b>Marcela</b>	Seminários e debates
<b>Vanessa</b>	Os estudos de pesquisa com entrevistas e projetos
<b>Zélia</b>	Oralidade; Oratória; Respeito à Diversidade

## Adendo IX - Leitura e escrita na visão dos sujeitos de pesquisa

## Quadro 10 - Temas Desenvolvidos com os Estudantes na Disciplina de LP

<b>Além da leitura e da escrita, quais outros temas você considera importantes a serem desenvolvidos com os estudantes na disciplina de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	A boa expressão na oralidade, o aluno ter uma boa oratória, também o ajuda a ser um bom leitor e escritor
<b>Alexandra</b>	Não respondeu
<b>Alexia</b>	Penso que ao trabalhar leitura e escrita envolve-se todo o conteúdo, uma vez que tudo está interligado. Contudo se há ainda algo a acrescentar, creio que precisamos tentar envolver nossos alunos novamente no encanto da literatura que leva aprendizado e sentido para a vida, de maneira a criar uma visão crítica diante do que lê e assim ao escrever não sejam meras máquinas repetidoras
<b>Ailton</b>	Atualidades
<b>Alair</b>	Valorizar o conhecimento que o aluno adquiriu ao longo de sua vida, resumindo sua história
<b>Alda</b>	Os processos interpretativos, pois nestes anos finais a decodificação e a escrita devem estar dominadas, entretanto a abstração de sentidos mais complexos e a ampliação de vocabulário são elementos que tiram o aluno de seu lugar comum e os instigam a novos horizontes
<b>Byanca</b>	Trabalhar os gêneros textuais; gramática; produção de texto
<b>Clara</b>	Além da leitura e escrita é essencial trabalhar interpretação de textos pois, o que os alunos tem de mais dificuldade é entender o que se lê e isso reflete em todas as disciplinas
<b>Cindy</b>	Interpretação textual, oralidade, debates, seminários, entre outros
<b>Denilza</b>	Oralidade
<b>Douglas</b>	Douglas - Trabalhar a linguagem não verbal
<b>Elena</b>	As tipologias textuais, gêneros textuais, as múltiplas linguagens e à oralidade
<b>Eduarda</b>	Eduarda - Produção textual, trabalhar a oralidade com seminários, oficinas e outros e conhecimento da gramática
<b>Eduardo</b>	Eduardo - Relação textual
<b>Elza</b>	Diálogo, debate, seminário.
<b>Fernanda</b>	Diálogo e seminário
<b>Fillip</b>	Todos os conteúdos relacionados ao estudo da língua, como: figuras de linguagem, classes gramaticais
<b>Getúlio</b>	Conhecimentos sistematizados da/sobre a estrutura discursiva da linguagem (verbal e não verbal) tanto de textos escritos quanto orais
<b>Helaine</b>	Levar o aluno a compreender o que está acontecendo a sua volta e que ele seja capaz de se colocar a favor ou contra a determinados assuntos polêmicos.
<b>Henrique</b>	Não respondeu
<b>Helena</b>	Considero a realização de trabalhos práticos como teatro
<b>Hérica</b>	A pesquisa científica, na área da linguagem, em especial a língua portuguesa porque no ensino fundamental não há prioridade entre o corpo docente, percebo essa preocupação no ensino médio e também em outras áreas

	principalmente a ciência
<b>Lorena</b>	Não respondeu
<b>Mara</b>	O domínio da linguagem
<b>Maria</b>	Relações tecnológicas, <i>internet</i> , cidadania e política
<b>Marcela</b>	Meio ambiente, drogas, gravidez na adolescência, entre outros
<b>Vanessa</b>	A oralidade é de extrema importância – deixar que o aluno expõe suas ideias oralmente
<b>Zélia</b>	Oralidade; Oratória; Respeito à Diversidade

## Adendo X - Políticas Públicas Eixo Temático - Políticas Públicas no Processo da Avaliação Externa

## Quadro 11 - Políticas Públicas de Educação em MT

**Como as Políticas Públicas de Educação do Estado de Mato Grosso chegam até as escolas e os(as) professores(as)?**

<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Através de informativos da (SEDUC) Secretaria de Educação a equipe gestora que por eles são repassadas as informações e instruções aos professores
<b>Alexandra</b>	Através de encontros que são repassados pelos coordenadores
<b>Alexia</b>	Como um curativo superficial para doenças profundas
<b>Ailton</b>	Através dos meios de comunicação contemporâneos
<b>Alair</b>	De forma vaga e imposta
<b>Alda</b>	Em forma de material a ser estudado
<b>Byanca</b>	Sem estudo e sem ênfase ao conteúdo
<b>Clara</b>	Chegam sem nenhum preparo, ou seja eles inventam essas avaliações mandam sem saber sua utilidade
<b>Cindy</b>	De cima para baixo. Não somos consultados
<b>Denilza</b>	Através de orientativos e portarias, avaliações
<b>Douglas</b>	Através da LDB. Sala de formação
<b>Elena</b>	Chegam por meio de portarias e normativas ou documentos similares
<b>Eduarda</b>	Através dos gestores escolares
<b>Eduardo</b>	Através do Cefapro
<b>Elza</b>	Chegam prontas
<b>Fernanda</b>	Prontas
<b>Fillip</b>	Chegam muito sem foco e sem objetivos claros
<b>Getúlio</b>	Têm chegado por meio de propostas bastante interessantes, porém, devido ao extenso currículo já determinado, não temos tido suporte nem tempo hábil para executá-las de modo mais efetivo
<b>Helaine</b>	Chega primeiramente pra o coordenador e diretor que após analisarem repassam para os professores
<b>Henrique</b>	Através da assessoria pedagógica do município que repassa a direção e a coordenação da escola
<b>Helena</b>	Pelo ADEPE-MT, entre outros.
<b>Hérica</b>	De repente e sem foco
<b>Lorena</b>	Impostas “Que se cumpra”
<b>Mara</b>	De maneira imposta em que a escola precisa se organizar e conseguir realizar a proposta exigida por elas, portanto atender ao que é solicitado
<b>Maria</b>	Muita teoria e pouquíssima prática
<b>Marcela</b>	Não respondeu
<b>Vanessa</b>	Muitas vezes, são impostas e com pouca assistência
<b>Zélia</b>	Por meio de formação continuada

## Adendo XI - Qualidade do Ensino nas avaliações externas

Quadro 12 - Dificuldades que o Professor de LP Enfrentam na Sala de Aula

<b>Quais as maiores dificuldades que o professor de Língua Portuguesa enfrentam na sala de aula?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	As maiores dificuldades são: a indisciplina, a falta de interesse e a dificuldade de ler e interpretar os temas trabalhados
<b>Alexandra</b>	A concentração e interesse que uma grande maioria dos estudantes
<b>Alexia</b>	Alunos com muita dificuldade por não ter uma base fundamentada
<b>Ailton</b>	Indisciplina, incapacidade de concentração por parte dos alunos, a pressa por respostas prontas os tornam incapazes de aderir ao desafio de questionar o texto, investigar, compreender a mensagem, as gerações atuais buscam as respostas em um click.
<b>Alair</b>	Desinteresse de muitos alunos no que diz respeito a leitura de clássicos
<b>Alda</b>	Resistência pela leitura
<b>Byanca</b>	Ser professor de Língua Portuguesa. São tantos os problemas além muros da escola que chegam à sala de aula, que quando o professor alcança o "status quo" para o qual estudou o sinal bate
<b>Clara</b>	Aluno despreparado para nível de conhecimento
<b>Cindy</b>	A maior dificuldade que os professores enfrentam em sala de aula é ensinar quem não quer aprender, esse é nosso maior desafio
<b>Denilza</b>	Indisciplina e a falta dos pais no contexto educativo
<b>Douglas</b>	Os alunos que estão em processo de alfabetização e cursam o 3º Ciclo
<b>Elena</b>	A falta de interesse do aluno em assimilar o conteúdo mediado
<b>Eduarda</b>	No geral eu acredito, o desinteresse pela leitura e escrita
<b>Eduardo</b>	Indisciplina e falta de interesse
<b>Elza</b>	As maiores dificuldades são a falta de interesse e a indisciplina
<b>Fernanda</b>	As dificuldades estão relacionadas ao trabalho com a língua sem a leitura dos textos propostos
<b>Fillip</b>	O professor nem sempre tem prioridade para as leituras de formação e preparação dos materiais que utiliza em sala de aula. A leitura fica mecânica sem um sentido mais amplo
<b>Getúlio</b>	Alunos que infelizmente são portadores de muita dificuldade de leitura, escrita e em diversas ocasiões não alfabetizados
<b>Helaine</b>	Quantidade de alunos na sala de aula, pois, se fosse menos o professor teria mais tempo de estar com cada aluno. Em geral, na escola pública as salas de aulas são numerosas
<b>Henrique</b>	Falta de perspectiva, desinteresse, indisciplina
<b>Helena</b>	O ato de ler é um processo árduo e complexo, que exige dedicação e hábito, e no entanto o professor enfrenta certa resistência por alguns alunos, em desperta-se para o prazer de ler e assim consequentemente compreender a importância da leitura para sua formação intelectual
<b>Hérica</b>	Estrutura para trabalhar com os alunos no mundo midiático
<b>Lorena</b>	Não respondeu
<b>Mara</b>	Recursos técnicos insuficientes, estrutura física inadequada, superlotação, bibliotecas sem espaço para leitura e pesquisas, estudantes pouco ou nada motivados para a busca do conhecimento
<b>Maria</b>	Deparar com alunos que apresentam problemas de leitura e escrita

<b>Marcela</b>	Acredito ser a falta de leitura e a dificuldade na escrita
<b>Vanessa</b>	Falta de interesse dos alunos em relação à leitura
<b>Zélia</b>	A falta de interesse dos alunos em relação à leitura, ocasionado em partes pelos hábitos oriundos da Era Tecnológica

## Adendo XII - Qualidade do Ensino

Quadro 13 - Processo de Avaliação dos Alunos em LP

<b>Como é o seu processo de avaliação dos alunos em Língua Portuguesa?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	O processo é diversificado, diagnóstico e contínuo
<b>Alexandra</b>	Por meio a atividades diversas como: seminários, atividades em classe e extraclasse, oficinas e avaliações descritivas e objetivas
<b>Alexia</b>	De modo geral em todo processo ensino-aprendizagem
<b>Ailton</b>	Diagnóstica, formativa e somativa.
<b>Alair</b>	Diagnóstica, processual e cumulativa
<b>Alda</b>	Avalio meus alunos de formar contínua
<b>Byanca</b>	Bem diversificado. Passo muita produção de texto e sempre que dá tempo sento com o aluno lemos e corrigimos juntos. Também aplico prova objetiva de gramática, interpretação de texto, visto os cadernos quase todas as aulas e utilizo resultado de diagnóstico.
<b>Clara</b>	Projeto de leitura (incentivo, pois na maioria não são eleitores); Produção de texto (desenvolvimento em sala ou atividades extras); Atividades diagnósticas complementares
<b>Cindy</b>	Avaliação escrita, seminários, cadernos com vistos, e observação continua
<b>Denilza</b>	Por meio de leitura, escrita, oralidade, atividades diagnósticas desenvolvidas, entre outros
<b>Douglas</b>	Provas orais e escrita, apresentação de seminários, leituras desenvolvidas durante o bimestre, avaliação de leitura
<b>Elena</b>	A avaliação é processual: simulados, produção textual, participação nas aulas, leituras de livros literários e apresentações de seminários
<b>Eduarda</b>	Somativa, diagnóstica e contínua processual e diversificada
<b>Eduardo</b>	Avaliação continuada e qualitativa
<b>Elza</b>	Contínua
<b>Fernanda</b>	O processo de avaliação é feito diariamente com enfoque diagnóstico nas habilidade e nível de conhecimento que cada estudante traz consigo
<b>Fillip</b>	Avalio num processo de construção de conhecimento. Não só com provas objetivas, mas com o uso da linguagem em apresentações, debates e exposições. Tanto de forma escrita ou falada
<b>Getúlio</b>	Avalio os alunos de acordo não apenas com provas escritas, mas também com diagnóstico o que ele conseguiu assimilar no decorrer do período letivo
<b>Helaine</b>	Observando o desempenho do aluno na sala de aula nas atividades propostas seja ela em grupo ou individual, as avaliações escritas internas e as externas, a expressão do pensamento (muitos consegue interpretar, compreender e produzir). As habilidades do aluno em produzir e sua compreensão daquilo que é proposto ou transmitido
<b>Henrique</b>	Avaliações, produções de texto, apresentação de seminários
<b>Helena</b>	Esse processo é contínuo, somatório e processual, levando em conta as condições e habilidade de cada aluno, bem como a sua proposta curricular e necessidades
<b>Hérica</b>	Diária
<b>Lorena</b>	Contínua e diagnóstica
<b>Mara</b>	Minhas avaliações acontecem de forma contínua e processual no dia-a-dia

	da sala de aula, cujos critérios envolvem o desenvolvimento do aluno em todos os aspectos como o cognitivo, o relacional, o atitudinal, crítico, pessoal e intelectual que permeiam o espaço da produção do saber
<b>Maria</b>	O processo de avaliação é feito de acordo com o perfil de cada aluno, e não se restringe apenas em provas bimestrais, mas envolve a participação, argumentação, desempenho individual e coletivo
<b>Marcela</b>	Contínua e diagnóstica
<b>Vanessa</b>	Avaliação diária: somatória e/ou formativa
<b>Zélia</b>	Avaliação bimestral 1: trabalho descritivo com tema escolhido de acordo com datas, eventos ou temas relevantes. Avaliação Bimestral 2: avaliação somatória

## Adendo XIII - Avaliação Externa em Língua Portuguesa

Quadro 14 - Participação no Processo de Definição das Políticas de avaliação

<b>Os professores em geral e os professores de Língua Portuguesa, em particular, do Estado de Mato Grosso tiveram ou têm participação no processo de definição das Políticas de avaliação?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Sim
<b>Alexandra</b>	Fizemos nossas sugestões e enviamos só não sabemos o quanto vai ser atendida
<b>Alexia</b>	Até certo ponto, propostas são enviadas mas nem sempre se tornam práticas
<b>Ailton</b>	Não
<b>Alair</b>	De forma muito vaga
<b>Alda</b>	Parcial
<b>Byanca</b>	Nos últimos anos poucos momentos
<b>Clara</b>	Não
<b>Cindy</b>	Não. São políticas prontas e já vem desenhadas para serem aplicadas e até a sala de formação do professor já vem pronta para ser aplicada e não nos dá direito em discutir a realidade existente no contexto
<b>Denilza</b>	Não
<b>Douglas</b>	Uma pequena parte
<b>Elena</b>	Às vezes, quando há divulgação do processo, pode-se dizer que é "permitido essa participação"
<b>Eduarda</b>	Sim
<b>Eduardo</b>	O processo é feito na escola, porém raramente é contemplado nas políticas públicas
<b>Elza</b>	Não
<b>Fernanda</b>	Não
<b>Fillip</b>	Não tenho conhecimento sobre essa questão
<b>Getúlio</b>	Em raríssimas vezes
<b>Helaine</b>	Sim
<b>Henrique</b>	Sim
<b>Helena</b>	Sim
<b>Hérica</b>	Não. Já chega pronta e acabada.
<b>Lorena</b>	Não
<b>Mara</b>	Uma comissão é feita na escola e ela participa de algumas das decisões das propostas
<b>Maria</b>	Raramente
<b>Marcela</b>	Sim
<b>Vanessa</b>	Não. Na maioria das vezes, o professor não tem conhecimento de qual conteúdo que foi proposto na avaliação
<b>Zélia</b>	Não sei

## Adendo XIV - Critérios das Avaliações Externas

Quadro 15 - Adepe/MT

<b>Qual a sua opinião sobre a Adepe/MT?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Minha opinião é que as provas vêm totalmente fora da realidade da escola
<b>Alexandra</b>	A meu ver elas são bastantes necessárias, porque assim, é uma forma de avaliar o que foi feito em sala, mas penso que poderia haver uma mudança nas propostas das atividades do livro didático onde é proposto um tipo de trabalho a ser desenvolvido em sala que não ajuda muito ao educando a realizar essas avaliações, porque o que é cobrado é muito diferente do que é proposto nas provas dificultando assim um bom resultado
<b>Alexia</b>	Mostra onde podemos melhorar
<b>Ailton</b>	São importantes, mas seus critérios avaliativos são objetivos, enquanto que os alunos são diariamente avaliados objetiva e subjetivamente. O que tem ocorrido é que os estudantes têm se apoiado majoritariamente sobre os critérios subjetivos do método avaliativo da escola em detrimento dos critérios objetivos, ou seja, muitos nem leem a prova objetiva e já a entregam confiando nos outros métodos avaliativos. Sendo assim, não estarão preparados para qualquer forma avaliativa seja do governo ou não que tenha como único critério avaliativo os resultados por notas simplesmente
<b>Alair</b>	Apenas mede. Não dá suporte devido ao fato de não trazer sugestões
<b>Alda</b>	Não avalia de forma correta
<b>Byanca</b>	Até o momento são incógnitas. Me sinto refém de um sistema que não deixa clara sua finalidade, cujas cobranças chegam ao absurdo burocrático. Vamos ver se tem um retorno ao menos satisfatório
<b>Clara</b>	São necessária parra obter Resultado parcial
<b>Cindy</b>	Acho fora do contexto, pois é a mesma avaliação para todos os estudantes sem levar em consideração - a região e o diálogo.
<b>Denilza</b>	Não sou favorável, pois não traz a realidade da escolar e é superficial – objetiva - em forma de pergunta e resposta
<b>Douglas</b>	Necessárias
<b>Elena</b>	O nível da prova não está relacionado com o nível de conhecimento que os alunos possuem, por isso a dificuldade dos alunos e conseqüentemente, o baixo índice nos resultados dessas provas
<b>Eduarda</b>	Bacana
<b>Eduardo</b>	Não contempla a realidade de todas as cidades
<b>Elza</b>	Sugestões através de documentos enviados às escolas
<b>Fernanda</b>	São provas que avaliam os estudantes na totalidade e infelizmente contrário do que é repassado para as escolas, pois cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e essas avaliações não respeitam isso e nem mesmo as deficiências (dislexia, esquizofrenia, discalculia, deficiência motora, surdez e outras).
<b>Fillip</b>	Poderiam ter um efeito mais preciso se fossem trabalhadas com os professores e tivessem os objetivos expostos com mais clareza
<b>Getúlio</b>	Acredito ser importante para que assim ocorra uma autoavaliação
<b>Helaine</b>	São significativas, o problema dessas avaliações são as rupturas e/ou falta de continuidade entre um governo e outro. Pois já houve muitas e pararam

	no meio do processo
<b>Henrique</b>	Importantes para avaliação, assim medidas devem contribuir para melhorias no ensino e investimentos na educação
<b>Helena</b>	São fora do contexto escolar, não atende todas as necessidades da escola, principalmente com os alunos especiais surdos
<b>Hérica</b>	Essas avaliações servem para definir quantidade e não qualidade do ensino
<b>Lorena</b>	Não condizem com a realidade escolar
<b>Mara</b>	Importantes, mas condizem pouco com a realidade da sala de aula
<b>Maria</b>	Acredito ser importante, pois permite uma construção democrática
<b>Marcela</b>	Concordo sim com as avaliações desde que sejam dentro do conteúdo adequado e que os professores tenham participação de pelo menos aplicar as provas que já estão elaboradas
<b>Vanessa</b>	Concordo, desde que seja dentro dos conteúdos adequados para as turmas
<b>Zélia</b>	Não sei

## Adendo XV – Critérios utilizados: Avaliações Externas

Quadro 16 - Outras Áreas, Além de LP e Matemática

<b>Na sua perspectiva as avaliações externas poderiam incluir outras áreas, além de Língua Portuguesa e Matemática? Justifique.</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Não, pois português e matemática são as matérias fundamentais
<b>Alexandra</b>	Sim. Porque assim, quebraria o mito de que só há necessidade de ter boa interpretação e boa escrita nas disciplinas acima citadas. Assim testando o conhecimento específico das demais disciplinas, pois quando um aluno vai prestar concurso públicos, Enem e vestibulares não são cobradas apenas conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemáticas
<b>Alexia</b>	Sim, pois de modo geral as disciplinas estão interligadas
<b>Ailton</b>	Sim. Assim como Edgar Morin, acredito que o ser humano é um ser dotado de diferentes saberes e que estes são indissociáveis um do outro. Cada área do conhecimento é de suma importância para a formação de um cidadão completo
<b>Alair</b>	Certamente. Desde que tenha suporte sugestivo e não apenas provas
<b>Alda</b>	Sim, pois uma escola não tem só português e matemática em seu currículo
<b>Byanca</b>	Avaliações, índices, gráficos diagnósticos. Acredito em ações efetivas, investimentos, não importa a disciplina. Se há problemas na educação pública do Estado de Mato Grosso estes não se agrupam em áreas ou disciplinas, ou em professores!
<b>Clara</b>	Sim. Na verdade deveria ter um elo, pois poderia ter melhor compreensão com o aluno, exemplo, na disciplina de geografia: breve leitura do conteúdo, análise de mapas, etc. Os professores poderiam mediar juntos nessas possibilidades.
<b>Cindy</b>	Sim, pois todas responsabilidades da educação não podem ser só dessas duas áreas
<b>Denilza</b>	Sim, todas, pois tudo recai apenas nessas duas disciplinas, principalmente as responsabilidades
<b>Douglas</b>	Sim. Para a avaliação global do aluno
<b>Elena</b>	Sim. Porque o conhecimento em outras áreas é importante na formação do indivíduo
<b>Eduarda</b>	Sim, pois seres formados não apenas por duas áreas do conhecimento mas pelo um todo
<b>Eduardo</b>	Sim, porque todas as outras disciplinas são tão importantes quanto português e matemática
<b>Elza</b>	Sim. Isso une as disciplinas e conteúdos em âmbito estadual
<b>Fernanda</b>	Não só deviam como devem, pois todas as disciplinas são importantes para o desenvolvimento cognitivo e intelectual do estudante
<b>Fillip</b>	Acredito que poderia se tivesse um objetivo específico. As áreas avaliadas devem ser para uso dos resultados obtidos e só assim faria sentido outras áreas
<b>Getúlio</b>	Não se for pensar na questão de grandes mudanças as quais a educação está prestes a sofrer.
<b>Helaine</b>	Com certeza pois não se trabalha apenas portuguesa e matemática, outras áreas também são tão importantes quanto essas
<b>Henrique</b>	Sim, pois o aluno seria avaliado no geral

<b>Helena</b>	Com certeza, deveriam ser todas as disciplinas pois todos os conhecimentos das demais áreas também são extremamente importantes na construção da formação do estudante
<b>Hérica</b>	Não seria necessário se houvesse uma política voltada para a elaboração de uma prova que fosse para ver realmente o conhecimento do aluno. Não só quantitativo como o qualitativo
<b>Lorena</b>	Sim. O conhecimento do ser humano vai muito além do linguístico e do matemático. Também é necessário que outras disciplinas respondam pelo nível de conhecimento dos estudantes
<b>Mara</b>	Acredito que sim, visto que a grade curricular é formada por diversas disciplinas e não apenas português e matemática.
<b>Maria</b>	Sim. Pois as avaliações são muito restritas a Português e Matemática, poderia abrir mais esse leque de conhecimento com as outras disciplinas.
<b>Marcela</b>	Não
<b>Vanessa</b>	Não
<b>Zélia</b>	Sim. Todas as áreas são importantes.

## Adendo XVI – Organização das Escolas

## Quadro 17 – Organização das Escolas Antes e Após as Avaliações Externas em LP

<b>Como a escola que você trabalha se organiza antes e após as avaliações externas em Língua Portuguesa?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Se organiza através de simulado e atividades complementares
<b>Alexandra</b>	Organiza e elabora o planejamento baseando nas dificuldades demonstradas no resultado das avaliações do ano anterior proporcionando aulas de reforço e atividades em classe que auxiliam no estudo para próxima avaliação
<b>Alexia</b>	Trabalhando com os alunos atividades que c tenha relação com as avaliações externas
<b>Ailton</b>	Buscando ao máximo preparar os alunos através de oficinas de estudo, simulados, rodas de discussões sobre as dificuldades apresentadas, atividades diferenciadas, seminários e oficinas
<b>Alair</b>	Passa as informações necessárias bem como os modelos que são empregados
<b>Alda</b>	Apenas avisa sobre a prova, mas não oferece suporte para trabalhar de forma correta o mesmo estilo de prova
<b>Byanca</b>	Os professores são orientados a tomar conhecimento do material, fazer aulas específicas com os alunos, também corrigimos com os alunos as provas realizadas
<b>Clara</b>	Por planejamento anual, bimestral e quinzenal
<b>Cindy</b>	Antes é trabalhado os conteúdos dando enfoque aos temas que irão cair nas avaliações
<b>Denilza</b>	Treinam os alunos por meio de simulados
<b>Douglas</b>	Trabalhamos o currículo de acordo com a política de estado e após fazemos a revisão dos conteúdos em que o aluno teve maior dificuldade
<b>Elena</b>	A escola mesmo com todas as suas limitações (conteúdos em demasia, falta de estrutura e pouca carga horária) prepara o aluno em toda a sua trajetória escolar para essa avaliação, e posteriormente a ela, faz uma releitura da prova aplicada, a fim de sanar as dificuldades encontradas nas resoluções das provas
<b>Eduarda</b>	Com orientações aos professores e alunos
<b>Eduardo</b>	Nada
<b>Elza</b>	É feito um diagnóstico com avaliações já existentes, com isso, a avaliação interna acompanha o mesmo modelo, tanto antes quanto após. Isto é, são trabalhadas temáticas e simulados constantemente
<b>Fernanda</b>	Antes das provas são feitos vários trabalhos relacionados aos descritores que os estudantes apresentaram dificuldades e após é feito uma análise e organiza-se ações para melhorar o nível dos estudantes
<b>Fillip</b>	Não percebo nenhuma atuação diferenciada
<b>Getúlio</b>	Não sei dizer
<b>Helaine</b>	A coordenação e os professores fazem encontros para discussão e depois os mesmos trabalham em sala de aula, discute a avaliação e levam esse assunto para a reunião pedagógica entre professores para uma análise da mesma e postura dos alunos, os resultados e o posicionamento dos mesmos
<b>Henrique</b>	Já trabalhei em escolas que aplicam um simulado para que os alunos estejam mais preparados.

	Realiza simulados, atividades que se aproximam das provas na tentativa de prepara-los melhor para a avaliação
<b>Helena</b>	Muitas das vezes as provas nos pegam de surpresa. Não há uma preparação antes
<b>Hérica</b>	Não há uma preparação antes
<b>Lorena</b>	Antes da avaliação, a escola informa aos professores a data em que ocorrerá a aplicação da prova, comunica aos pais a data e a importância da avaliação, como também aos alunos. Após as avaliações, a escola organiza reuniões com os professores para discutir e traçar medidas para melhorar ou manter o desempenho dos alunos
<b>Mara</b>	Procura manter sempre a interação dos alunos para que fiquem atentos aos resultados
<b>Maria</b>	Por simulado
<b>Marcela</b>	Não sei dizer
<b>Vanessa</b>	Essas avaliações servem para definir quantidade e não qualidade do ensino
<b>Zélia</b>	Não sei

## Adendo XVII - Avaliação Externa em Língua Portuguesa e a Aprendizagem dos Estudantes

## Quadro 18 - Avaliação Externa em LP e a Aprendizagem dos Estudantes

<b>Que relação você estabelece entre a avaliação externa em LP e a aprendizagem dos estudantes?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Não há nenhuma relação
<b>Alexandra</b>	Vejo que o que é cobrado nessas avaliações é muito diferente do que é trabalhado em sala trazendo assim um resultado não muito satisfatório
<b>Alexia</b>	Uma relação frágil pois em muitos momentos ela não tem o perfil dos educandos
<b>Ailton</b>	Refletem a necessidade de mudanças no processo de avaliação para torná-lo mais próximo do que eles vão enfrentar nessas provas
<b>Alair</b>	Relação de sentido, pois a escola trabalha leitura e interpretação que são cobrados na prova
<b>Alda</b>	Percebo dificuldades em se obter avanços mais significativos
<b>Byanca</b>	Uma relação vaga
<b>Clara</b>	Pergunta muito complexa de se responder uma vez que cada professor é um universo metodológico. Falando por mim e pela minha clientela não há grande distanciamento, uma vez que meus alunos em sua maioria são advindos das classes mais estudadas e economicamente estáveis, pois eles geralmente são leitores, disciplinados e dedicados
<b>Cindy</b>	Necessária, seja ela de qualquer forma
<b>Denilza</b>	Essas avaliações não servem para constatar nível de conhecimento dos estudantes, pois a maioria marca as opções sem nem mesmo ler o que se pede
<b>Douglas</b>	Não há correlação, ambas são distintas e distantes
<b>Elena</b>	Eles se apresentam mais comprometidos
<b>Eduarda</b>	O objetivo é aproximar cada vez mais o conteúdo ministrado em sala de aula com o que está sendo avaliado, porém como já citei anteriormente, o nível de conhecimento exigido nessas avaliações é muito alto e a escola ainda não tem estrutura para isso
<b>Eduardo</b>	Vazia
<b>Elza</b>	Não são passadas essas informações aos professores
<b>Fernanda</b>	Sim
<b>Fillip</b>	A assimilação de temas é notória. Os alunos sentem -se mais preparados quando se deparam com uma avaliação externa
<b>Getúlio</b>	Essa reação de desafio devido ao modo como é repassado para as escolas, pois as realidades de muitas escolas são diferentes, visto que as avaliações externas avaliam de forma quantitativa e não qualitativa.
<b>Helaine</b>	Nenhuma
<b>Henrique</b>	Acredito que assim pode-se trabalhar de forma mais específica na realidade dos estudantes
<b>Helena</b>	Conscientizar o aluno que a avaliação tem um papel fundamental para o mesmo, o professor e a escola. Além dos benefícios futuros que irá lhe proporcionar na vida acadêmica
<b>Hérica</b>	A interpretações de textos e alguns exercícios de gramática
<b>Lorena</b>	Seria interessante se houvesse um retorno e um trabalho posterior as respostas. Portanto, como não há, não vejo nenhuma relação

<b>Mara</b>	Duas vias que não se encontram
<b>Maria</b>	A avaliação, nos dá um diagnóstico e a partir disso, o professor irá buscar metodologias subsídios para amenizar as dificuldades dos educandos e melhorar o desempenho
<b>Marcela</b>	Pouca. Pois não dá para medir o conhecimento que o aluno tem em apenas uma avaliação com questões objetivas
<b>Vanessa</b>	Nenhuma
<b>Zélia</b>	Não sei

## Adendo XVIII - Ações Desenvolvidas com Base nos Resultados da Avaliação Externa

## Quadro 19 - Ações Desenvolvidas com Base nos Resultados da Avaliação Externa

<b>Cite algumas ações que a escola em que você trabalha ou você como professor (a) desenvolveu com base nos resultados da avaliação externa Adepe-MT.</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Foi divulgado os resultados para os pais e para os alunos
<b>Alexandra</b>	Estudos dirigidos especificamente para preparação para realização da avaliação
<b>Alexia</b>	Reunião por área, alunos mais comprometidos com a aprendizagem
<b>Ailton</b>	Após o diagnóstico, nós professores, orientados pelos gestores da escola, fizemos planejamentos, buscamos estratégias de ensino por meio de oficinas, aulas de reforço, projetos de leitura e escrita.
<b>Alair</b>	Trabalho com projeto de leitura e produção escrita. Entendemos que sejam suportes importantes para que os alunos se aproprie do saber
<b>Alda</b>	Refizemos as avaliações novamente
<b>Byanca</b>	Eu revi o ensino da gramática. Uso muito mais textos não-verbais e estou batalhando no caminho da leitura
<b>Clara</b>	Não tenho informações
<b>Cindy</b>	Com o resultado das avaliações trabalhamos as maiores dificuldades que foram os maiores erros dos alunos
<b>Denilza</b>	Trouxeram os pais até a escola para apresentar os resultados e cobraram mais dos professores para a aplicação de simulados
<b>Douglas</b>	Plano de intervenção pedagógica
<b>Elena</b>	A partir das avaliações mencionadas começou-se a trabalhar mais interpretações textuais e relação entre textos
<b>Eduarda</b>	Reforços
<b>Eduardo</b>	Se houve, não identifiquei
<b>Elza</b>	Simulados
<b>Fernanda</b>	Foram feitos projetos de leitura e escrita (na biblioteca, sala de vídeo e de informática), apresentação de teatros, danças, gincanas, noite cultural e outras abrangendo outras disciplinas.
<b>Fillip</b>	Não realizei. Não tenho conhecimento se a escola realizou
<b>Getúlio</b>	Trabalhar com planos de intervenção
<b>Helaine</b>	Levantamento de dados dos resultados externos e realizando uma análise com a interna. Assunto discutido em formação continuada e reunião pedagógica
<b>Henrique</b>	Concilio as competências que serão avaliadas no planejamento de aulas
<b>Helena</b>	Intervenções pedagógicas, em que tentam melhorar a qualidade do ensino aprendizagem dos alunos, aproximando-os do que se exige nas avaliações externas
<b>Hérica</b>	Além da pressão para que a escola melhore nos indicativos não há na prática ações que façam melhorar o aprendizado até porque não temos os resultados como deveríamos ter. Não há o feedback em tempo real.
<b>Lorena</b>	Após as avaliações, a escola organiza reuniões com os professores para discutir e traçar medidas para melhorar ou manter o desempenho dos alunos
<b>Mara</b>	Atualmente não participo dessas avaliações
<b>Maria</b>	Diante de alguns resultados, foi revisado a metodologia, foi criado projetos de leituras, escrita e produção de textos.

<b>Marcela</b>	Não sei dizer
<b>Vanessa</b>	Apesar de não ter trabalhado com nenhuma das turmas que fizeram a prova, acho que é válido retomar ao conteúdo e trabalhar novamente na sala de aula como apoio pedagógico
<b>Zélia</b>	Não sei

## Adendo XIX - Qualidade do Ensino na Educação Básica

Quadro 20 - Significado de Qualidade do Ensino na Educação Básica

<b>Para você qual o significado de qualidade do ensino na educação básica?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Significa ter um resultado positivo
<b>Alexandra</b>	Qualidade de ensino para mim é uma instituição que valoriza seu profissional assim seu trabalho melhora aumentando a qualidade do aprendizado. Profissional qualificado e comprometido e aluno interessado e participativo com esse item em pleno funcionamento não tem como não haver uma boa qualidade de ensino
<b>Alexia</b>	Comprometimento de um todo
<b>Ailton</b>	Significa dar a educação, profissionais e alunos, o devido tratamento segundo a importância que esse setor tem para o crescimento do país. Discutir com a comunidade escolar com seriedade os problemas encontrados e não mascará-los sob intuito de defender ideologias pessoais. Dar condições para que todos possam desenvolver habilidades para pensar com criticidade e se perceber responsável pelo meio social em que vive
<b>Alair</b>	Aporte básico para dar conta de entender o mundo moderno
<b>Alda</b>	Proporcionar aos estudantes caminhos para que os mesmos conquistem seus objetivos futuros
<b>Byanca</b>	Livre exercício da docência, formação acadêmica de qualidade, família cumprindo seus deveres e presentes na escola, professor mais comprometido e menos reclamação, Estado laico, diversidades e minorias respeitadas, infraestrutura de primeiro mundo
<b>Clara</b>	Poder proporcionar conhecimento igualitário, por onde o aluno está/ estará que não seja reprimido, pois infelizmente por falta de estrutura material e humano os alunos e professores se sentem desmotivados
<b>Cindy</b>	Significa compromisso, ou seja é através da educação que o indivíduo se torna capaz de enfrentar os desafios do dia a dia Significa atingir objetivos e metas.
<b>Denilza</b>	Qualidade para mim é ter liberdade com meus alunos para estudarmos e buscarmos a melhor metodologia e trocar experiência entre professor/aluno - aluno/professor é ir além dos muros da escola considerando o contexto social e intelectual dos estudantes, enfim, é ter compromisso com o ensino e a aprendizagem
<b>Douglas</b>	Alunos efetivamente aptos para a vida após a educação básica para o mercado de trabalho
<b>Elena</b>	Qualidade para mim é a valorização do professor, estrutura física das escolas de boa qualidade, professores qualificados e interesse dos alunos
<b>Eduarda</b>	Significa dar liberdade de escolhas nas tomadas de decisões
<b>Eduardo</b>	Avaliações que serão realmente lidas e feitas medidas para suprimir os erros
<b>Elza</b>	Qualidade é sinônimo aprendizagem, isto é, o saber fazer
<b>Fernanda</b>	Pode ser definida como condição do ser humano em desenvolver a democracia
<b>Fillip</b>	A qualidade está relacionada ao compromisso do professor e estudante e ao resultado da aprendizagem real do aluno no final do período em tese. Se ele aprendeu e poderá aplicar esse conhecimento para a vida, a qualidade é boa
<b>Getúlio</b>	Mais oportunidades para que o professor desenvolva melhor seu trabalho

<b>Helaine</b>	Que as necessidades básicas sejam atendidas, se a escola é um espaço complexo, diversificado não precisariam ser negociadas por exemplo: formação de qualidade (muitas acontecem de forma sucateada), tecnologia ultrapassada, atividades diversificadas (a estrutura da escola vejo ainda muito próximo de 35 anos atrás - salas numerosas, um professor em uma sala fechada com uma disciplina x) as outras extracurriculares, precisa-se projetos e depois se autorizarem tem, caso não, fica sem. Em geral, se revolve muitas coisas com "jeitinho brasileiro" para que a escola caminha
<b>Henrique</b>	A educação plena para todos, em que todos saibam atuar de maneira ativa na sociedade em que vive
<b>Helena</b>	Ofertar ambientes com estruturas físicas capaz de contribuir para que o educando tenha um ensino de qualidade e com dignidade. Também ofertar aos educadores formações continuadas que sejam coerentes com prática em sala de aula. Pois a maioria das escolas não oferecem tais colocações para se ter uma educação de qualidade
<b>Hérica</b>	Um processo no qual o estudante tenha acesso ao conhecimento sistematizado de modo amplo e irrestrito e os professores possam trabalhar com dignidade em um ambiente menos caótico
<b>Lorena</b>	A qualidade do ensino, depende de vários fatores que vão além das políticas educacionais, pois além de exigir professor qualificado, é preciso criar um elo entre família, estado, professor e aluno todos compartilhando o mesmo interesse
<b>Mara</b>	Uma escola que tenha boa estrutura, bons professores e que cumpra o currículo e que não tire do educando o que lhe é de direito - APRENDIZAGEM
<b>Maria</b>	Significa atingir objetivos e metas
<b>Marcela</b>	Sinônimo de aprendizagem e troca de experiências de vida entre educando e educador
<b>Vanessa</b>	Educação para todos
<b>Zélia</b>	Desenvolver a aprendizagem

## Adendo XX - Avaliação Externa Adepe/MT

## Quadro 21 - Avaliação Externa Adepe/MT

<b>Na sua opinião, a avaliação externa Adepe/MT – efetivou melhoria no ensino de Língua Portuguesa? Justifique.</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Não
<b>Alexandra</b>	Não
<b>Alexia</b>	Não
<b>Ailton</b>	Nem sempre
<b>Alair</b>	Não. Porque grande maioria dos estudantes realizam essas avaliações sem nenhum compromisso, sendo uma avaliação de questões objetivas muitas vezes nem as lê simplesmente chuta para assim terminar logo. Sendo assim, o resultado é um fracasso. As vezes pelo aluno não estar preparado, mas sim como citado anteriormente falta-lhe interesse e compromisso
<b>Alda</b>	Percebo dificuldades em se obter avanços mais significativos
<b>Byanca</b>	Não
<b>Clara</b>	Depende muito do professor, embora os livros didáticos comecem vir com conteúdo voltados relacionados a estas avaliações
<b>Cindy</b>	O que percebo que é passado aos professores e alunos que essa avaliação seria mais uma PROVA, por isso que necessitaria busca de informações principalmente para os gestores
<b>Denilza</b>	Não, porque mal acostumamos com uma já veio Avalia/MT em 2017, com outros fatores, outra conjuntura e pior que a ADEPE, no sentido de não trazer contribuições para o dia a dia escolar e fazer com que nós professores tenhamos ainda mais responsabilidades para treinar os alunos
<b>Douglas</b>	Não
<b>Elena</b>	Sim
<b>Eduarda</b>	Não muito
<b>Eduardo</b>	Não apresentam grande contribuição devido ao trabalho que já é desenvolvido nas escolas
<b>Elza</b>	Não sei informar
<b>Fernanda</b>	Sim
<b>Fillip</b>	Sim, norteia como está sendo desenvolvidos os conteúdos na sala de aula. O aluno sendo mais valorizado devido fazer uma avaliação que tem importância para si e escola. Os pais valorizam mais o ensino público, tem uma visão de melhoria na qualidade
<b>Getúlio</b>	Sim
<b>Helaine</b>	Não
<b>Henrique</b>	Não
<b>Helena</b>	Acredito que sim, pois é uma ferramenta que pode ser utilizada para trabalhar em cima das dificuldades dos alunos.
<b>Hérica</b>	Sim
<b>Lorena</b>	Não
<b>Mara</b>	Acredito que ainda é preciso mudar muito essas avaliações externas, o seu objetivo deve ter outro foco uma vez que exige da escola a formação plena do sujeito
<b>Maria</b>	Não
<b>Marcela</b>	Acredito que sim, pois é uma ferramenta que pode ser utilizada para

	trabalhar em cima das dificuldades dos alunos
<b>Vanessa</b>	As vezes sim
<b>Zélia</b>	É possível que sim, porém dependerá do professor

Adendo XXI - Escola Pública Estadual de MT e Garantia de Qualidade de Ensino

Quadro 22 - Escola Pública Estadual de MT e Garantia de Qualidade de Ensino

<b>Na sua opinião a escola pública estadual de Mato Grosso garante a qualidade de ensino na educação básica? Justifique.</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Não, pois não há investimento em materiais pedagógico e na infraestrutura da escola
<b>Alexandra</b>	Não. Devido a muitos fatores que dificultam uma excelência em qualidade por exemplo: falta de interesse e compromisso de alguns profissionais, interesse de alguns educandos e pais de educandos. Não que seja o caso de todas escolas, porque há muitos pais, professores e alunos comprometidos, mas necessita de muita mudança ainda.
<b>Alexia</b>	Sim pois temos de forma geral o que é necessário para o processo ensino aprendizagem, o que falta são alunos mais interessados que se comportam em sala de aula e participem do processo de ensino.
<b>Ailton</b>	Onde trabalho digo que sim, pois temos profissionais competentes e compromissados. Contudo na maioria das escolas do estado creio que ainda temos muito o que avançar
<b>Alair</b>	A escola garante. Tem como filosofia a qualidade de ensino.
<b>Alda</b>	Não, pois faltam investimentos em tecnologias e capacitações de profissionais
<b>Byanca</b>	Não. O Estado não cumpre como deve a sua parte, na verdade nenhuma das partes envolvidas tem compromisso com a educação. Há exceções, raras, mas há.
<b>Clara</b>	Não. Sempre estudei em escola pública e do Estado de Mato Grosso. Como aluna posso dizer que tinha o mínimo. Como professora percebo que falta muitas expectativas ou preparações básicas que poderiam proporcionar aos alunos. O Estado como forma de economizar vem cada vez obstruindo isso dos alunos, tais como aula de informática, segunda ou até terceira língua como disciplina, estrutura para laboratórios, etc.
<b>Cindy</b>	Ele disponibiliza estudos com qualidade para todos.
<b>Denilza</b>	Não, quando trazem conceitos prontos e acabados para serem trabalhados no âmbito educativo tirando do professor a liberdade de trabalhar junto aos alunos os conteúdos necessários.
<b>Douglas</b>	Está caminhando para essa garantia
<b>Elena</b>	Mais ou menos, a falta de estrutura e falta de funcionários deixam a desejar muito...
<b>Eduarda</b>	Olha, não é o que as estatísticas têm mostrado. Penso que é preciso rever a qualidade de ensino no estado
<b>Eduardo</b>	Sim. Quando o aluno se faz interessar
<b>Elza</b>	Não. Muitas ações precisam serem feitas e outras revistas. O sistema viciado, por exemplo, tem permitido alunos sem nenhum conhecimento, a passarem de ano
<b>Fernanda</b>	Sim. Mesmo diante de tantas dificuldades e descaso do poder público as escolas caminham de forma a inserir na sociedade cidadãos capazes de compor uma sociedade cada vez mais exigente
<b>Fillip</b>	Não tenho informações suficientes para opinar sobre isso
<b>Getúlio</b>	Sim
<b>Helaine</b>	Não. Creio que apenas as poucas que fazem parte do Pró-Escolas/Mais

	Educação está dando o primeiro passo. Mas ao comparar com Mato Grosso, essas escolas são excludentes pois o número de alunos nelas são mínimos comparando com os matriculados no estado.
<b>Henrique</b>	Não
<b>Helena</b>	Infelizmente não, pois a mesma ainda é muito carente na definição do que se pretende, a educação acontece com políticas de partidos e não públicas como efetivamente deveriam ser
<b>Hérica</b>	Em partes
<b>Lorena</b>	Nem sempre
<b>Mara</b>	Não. As escolas necessitam de adequações fundamentais para atender as demandas de estudantes e professores na atualidade
<b>Maria</b>	Sim, porém não significa que deve melhorar
<b>Marcela</b>	Sim. Para que isso aconteça é necessário o bom empenho dos gestores das escolas.
<b>Vanessa</b>	Às vezes sim
<b>Zélia</b>	Não. Os resultados das avaliações apontam.

## Adendo XXII - Avaliação Externa Adepe -MT e Desenvolvimento da Autonomia

## Quadro 23 - Avaliação Externa Adepe -MT e Desenvolvimento da Autonomia

<b>A avaliação externa Adepe -MT tem contribuído para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos professores e dos estudantes? Justifique.</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Não
<b>Alexandra</b>	Não pois ela só visa o quantitativo
<b>Alexia</b>	Os resultados vêm, planejamentos e estudos são feitos buscando melhorias e pouco se avança. A pergunta é: por quê?
<b>Ailton</b>	Não
<b>Alair</b>	Não, pois apenas julgam o conhecimento do profissional e do aluno sem conhecê-los no seu total
<b>Alda</b>	Elas são processos de cima para baixo, então nós aqui embaixo ficamos com a execução e isto não é bom, pois não nos sentimos parte. Estas avaliações são ventos que levam poucas folhas, mas não derrubam árvores. Autonomia intelectual vem da gestão escolar, dos pares, do diálogo com alunos pais e comunidade. Isso até que venha a "Escola sem Partido"
<b>Byanca</b>	Não
<b>Clara</b>	Não. Poderia ajudar se houvesse preparo, porém é somente mais uma PROVA.
<b>Cindy</b>	Não
<b>Denilza</b>	Não. Só faz cansar e nos manter preso ao tradicionalismo da AE, que treina e não contribui com o desenvolvimento do estudante
<b>Douglas</b>	Sim. Os alunos se familiarizam como processo de avaliação
<b>Elena</b>	Não contribui, porque é apenas mais um encargo colocado nas "costas", para cobrar da escola, no mínimo deve viabilizar condições para isso
<b>Eduarda</b>	Isso é relativo, depende muito de cada um
<b>Eduardo</b>	Não
<b>Elza</b>	Não
<b>Fernanda</b>	Sim
<b>Fillip</b>	Sim. É percebido que tanto professores quanto alunos demonstram mais argumentos e conhecimento em assuntos diversos
<b>Getúlio</b>	Sim, pois os descritores são desenvolvidos de forma interdisciplinar
<b>Helaine</b>	Não tenho conhecimento sobre as avaliações
<b>Henrique</b>	Acredito que sim
<b>Helena</b>	Sim. O aluno preocupa mais com o que faz e os professores precisam de momentos para discussões, análise e estudos. Não apenas aplicá-las
<b>Hérica</b>	Em partes, pois a mesma não serve se parâmetro para os processos metodológicos dos professores
<b>Lorena</b>	Não
<b>Mara</b>	Nem sempre. Nem sempre as duas vertentes falam a mesma língua
<b>Maria</b>	Nem sempre, pois já recebemos.
<b>Marcela</b>	Acredito que sim
<b>Vanessa</b>	As vezes sim
<b>Zélia</b>	É possível. Toda avaliação poderá trazer bons resultados se entendidas como uma etapa que dá abertura e motivação para outras

## Adendo XXIII - Avaliação Participativa e Democrática

## Quadro 24 - Avaliação Participativa e Democrática

<b>Qual sua sugestão para uma avaliação participativa e democrática no território matogrossense, principalmente as que se referem às avaliações externas em Língua Portuguesa?</b>	
<b>SUJEITOS</b>	<b>RESPOSTAS</b>
<b>Ana</b>	Conhecer a realidade de cada escola e somente depois aplicar as avaliações
<b>Alexandra</b>	Que antes que aconteça essa avaliação que a secretaria oferecesse um material diferenciado para ser trabalhado com os estudantes que desse suporte para realizarem as provas ou que elas fossem elaboradas de acordo com livro didático, porque é proposto um estudo no livro didático e é cobrado uma forma muito diferente nessas provas.
<b>Alexia</b>	Buscar atividades que vá ao encontro as do livro didático.
<b>Ailton</b>	Creio que hoje o grande desafio seria resgatar a importância das provas objetivas aplicadas na nossa escola, pois os estudantes se apoiam em outras avaliações e ignoram completamente aquela. Entretanto, é a prova objetiva que o prepara para as avaliações externas.
<b>Alair</b>	Momento de debates entre os educadores para interação dos entraves pelos quais a sociedade e comunidade escolar passam
<b>Alda</b>	Não tenho sugestão. Quero ações
<b>Byanca</b>	Mais capacitações para professores
<b>Clara</b>	Preparação, divulgação, resultados das avaliações e participação da comunidade escolar
<b>Cindy</b>	Os professores em geral teriam de estar participando no método de avaliação proposto
<b>Denilza</b>	Acredito que da mesma forma que podemos responder um questionário <i>online</i> para uma pesquisa, o governador do Estado, pode pensar nessa forma e pedir nossa opinião por meio do <i>google forms</i> ou outro modo para ouvir os professores, que estão próximos aos estudantes e que só os docentes podem opinar na própria prática.
<b>Douglas</b>	Que ela tenha os três formatos. Leitura, escrita e oralidade
<b>Elena</b>	Avaliação que retrata a realidade das salas de aulas, atualmente, nos quesitos intelectual, estrutural e inclusivo
<b>Eduarda</b>	Uma política de incentivo por parte do poder público
<b>Eduardo</b>	Saber a realidade de cada região
<b>Elza</b>	Mais oportunidades para os professores participarem efetivamente nas escolhas das questões
<b>Fernanda</b>	O poder público poderia olhar mais para as escolas não como um depósito de crianças e adolescentes e sim como uma instituição séria que é.
<b>Fillip</b>	Que a avaliação seja trabalhada com todos os professores. Independente da disciplina avaliada.
<b>Getúlio</b>	O aluno é um todo, então, todos devem ser responsáveis pelo processo avaliativo. Se todos trabalharem buscando os resultados positivos a aprendizagem dos alunos será alcançada e a qualidade da educação será melhor
<b>Helaine</b>	Estudo dirigido e uma formação significativo com a função de colaborar e não como na maioria dos discutir o que está posto, realizar os apontamentos e cumprir o protocolo solicitado

<b>Henrique</b>	Em que as avaliações levem em conta a realidade do aluno, da turma para que assim seja realmente valorizado a proposta que se é pedida nos Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>Helena</b>	Que as avaliações sejam coerentes com a prática ofertada nas escolas e também que haja um retorno para se trabalhar as dificuldades encontradas em tempo real
<b>Hérica</b>	Que se utilize o espaço de formação de professores para discutir os resultados e propor novas estratégias para avaliações externas, mas que as propostas dos professores sejam acatadas
<b>Lorena</b>	Coerência entre teoria e prática
<b>Mara</b>	Aplicadas visando a realidade do aluno e o contexto da escola
<b>Maria</b>	Participação dos professores de forma direta e ativa e não como seres passivos à espera do resultado
<b>Marcela</b>	Que conheçam a realidade das escolas
<b>Vanessa</b>	Que tenha mais participação das escolas e professores no ensino aprendizagem.
<b>Zélia</b>	Não é possível responder, pois ainda não vivenciei o processo de avaliação.

Adendo XXIV – Análise das Teses

Quadro 25 - Análise das Teses em Ordem de Importância para o Estudo

<b>Autor/Orientadora/ Instituição/Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Objeto/Objetivos</b>	<b>Problematização</b>	<b>Fundamentação Teórica/ Metodologia</b>	<b>Resultados Obtidos Nas Teses</b>	<b>Propostas</b>
<b>Iana Gomes de Lima</b>  <b>Orientador: Luiz Armando Gandin</b>  <b>TESE</b>  <b>UFRGS – 2016</b>	As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica	- A relação entre Estado e educação básica. -Analisar a relação do Estado brasileiro com o contexto mundial. -Demonstrar as complexidades que permeiam o Estado e, conseqüentemente, os governos.	“O que é possível inferir sobre como se caracterizam as ações do Estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014? ”	Estado (Agudelo; Oszlak; O'donnell,) Política Pública (Oszlak; O'donnell) Avaliações (Hypolito, Peroni, Freitas; Bonamino; Sousa; Souza; Oliveira, Coelho. Entrevistas realistas	A pesquisa contribuiu para o entendimento da complexidade que permeia as ações do Estado na educação.	Espera-se que o trabalho sirva para estudos que estejam interessados nas ações do Estado na educação e em políticas educacionais para além dos processos avaliativos.
<b>Alenis Cleusa de Andrade</b>  <b>Orientadora: Flavia Obino Correa Werle</b>  <b>TESE</b> <b>UniSinos – 2015</b>	Indicadores de qualidade da educação básica sob o olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB	- Informações produzidas pelas políticas de Avaliação em LE - interpretação pela pesquisa científica. Analisar como as possíveis formas de interpretação dos indicadores de qualidade da EB, pelas diferentes áreas de conhecimento.	- Como as áreas do conhecimento consideram as informações produzidas pelas avaliações em Larga Escala, quais sejam indicadores de qualidade da Educação Básica, Prova Brasil e IDEB?	Disposições específicas das áreas de Bourdieu (2003) Políticas educacionais Ogza (2000) Interpretação dos processos de multi-regulação Barroso (2004/2005) - Pesquisa bibliográfica	Nem todas as formas de interpretação das Avaliação em LE representam avanços para o conhecimento, das políticas de avaliação e dos processos de gestão educacional.	Propagação indireta de mecanismos de Avaliação em Larga Escala dentro do meio acadêmico.
<b>Diana Gomes da Silva Cerdeira</b>  <b>Orientador: Marcio da Costa</b> <b>TESE</b> <b>UFRJ – 2015</b>	Apropriações e Usos de Políticas de Avaliação e Responsabilização Educacional pela Gestão Escolar	Políticas de avaliação externa de desempenho escolar tendem a estar associadas a medidas de responsabilização educacional. Mapear opiniões e conhecimentos dos gestores acerca dessas políticas, bem como os usos dos resultados e índices educacionais.	A expansão dos sistemas de avaliação externa no Brasil e o contexto mundial Histórico e panorama das políticas de avaliação externa no Brasil Organismos internacionais: Imposição ou influência?	IDEB - Soares (2011) Lei 9394 de 1996 LDB (Questionário do survey –online	Nos dois municípios comparados há relatos de práticas de <i>gaming</i> , tais como fraudes, manipulação dos resultados e treino para a prova, além de impactos no currículo.	Ampliar a infraestrutura e poder de ação das instâncias superiores de gestão.

<p><b>Elisangela Teixeira Gomes Dias</b></p> <p><b>Orientadora:</b> <b>Benigna Maria de Freitas Villas Boas</b></p> <p><b>TESE</b> <b>UNB – 2014</b></p>	<p>Provinha Brasil (PB) e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico</p>	<p>- Implicações do uso da PB para o trabalho pedagógico da rede PE do DF, a partir do processo de multirregulação. -Possibilitar alternativas voltadas à melhoria do ensino, quanto servir para cumprir as teses fundamentais da lógica neoliberal: avaliar para comparar e responsabilizar.</p>	<p>Como esta política de avaliação regula o trabalho desenvolvido pelas escolas: para controlar ou para emancipar?</p>	<p>Cury (2000)</p> <p>-Observações de reuniões -Diário de campo - Entrevistas - Questionários</p>	<p>A descontinuidade das políticas públicas da SEEDF; a dificuldade de apropriação do currículo prescrito; os altos índices de reprovação, evasão e distorção escolar e a recente cultura de práticas de avaliação do trabalho pedagógico.</p>	<p>A constituição de uma avaliação mais ampla e capaz de propiciar a melhoria dos projetos pedagógicos e a própria avaliação praticada pela escola.</p>
<p><b>Tiago Antônio da Silva</b></p> <p><b>Orientadora:</b> <b>Dalila Andrade Oliveira</b></p> <p><b>TESE</b> <b>UFMG – 2013</b></p>	<p>Trabalho docente e desempenho estudantil</p>	<p>A adoção de índices de desempenho dos alunos como critério de avaliação de desempenho e produtividade. -Analisar o trabalho docente nas suas dimensões identificando seus atores, o que fazem e em que condições se dá seu trabalho.</p>	<p>Problematizar a adoção de índices de desempenho dos alunos como critério principal de avaliação de desempenho e produtividade dos docentes.</p>	<p>Louis Althusser (1970), Christian Baudelot e Roger Establet (1971). Coleta de dados - survey</p>	<p>As políticas de bonificação e vinculação de recursos a tais resultados, nesse sentido, mostram-se problemáticas, pois carecem de maior fundamentação real.</p>	<p>Necessidade de um maior aprofundamento dos estudos relacionados as variáveis concernentes às condições de trabalho dos docentes no desempenho dos estudantes.</p>
<p><b>Welter, Cristiane Backes/</b></p> <p><b>Orientadora:</b> <b>Flávia Obino Corrêa Werle</b></p> <p><b>TESE</b> <b>Unisinos – 2016</b></p>	<p>Os invisíveis da prova Brasil: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos</p>	<p>- Avaliação em larga escala - Os invisíveis da prova Brasil. -Contribuir com os gestores na tomada de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica, a partir da identificação dos estudantes invisibilizados na Prova Brasil.</p>	<p>Como contribuir para que gestores tenham maior poder de decisão e de proposição de políticas para a Educação Básica?</p>	<p>História da avaliação/Bonamino, Gatti e Werle/Igualdade e desigualdade social/Bourdieu, Martins; Scalon e Nogueira/Ciclo de políticas de Ball e Mainardes Pesquisa qualitativa</p>	<p>A tese confirma que aproximadamente um terço dos estudantes, participantes da avaliação, tiveram seus dados e seus desempenhos desconsiderados devido a critérios normativos, gerando mais invisíveis.</p>	<p>Revisão dos critérios de participação do SAEB/Atualiz. do quest. do contexto prof./gestor/Criação de indicador socioeconômico e cultural de fácil acesso/Transparência dos dados no site INEP.</p>

**Fonte:** Dados da pesquisadora (2021)

## ANEXO

Anexo I - Portaria/2016/GS/Seduc-MT

### Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP)

**PORTARIA Nº. \_\_\_\_2016/GS/SEDUC-MT**

**Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações.**

O SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais .....

Considerando o disposto no parágrafo único do art. 2º, art. 37 e 38 da Lei Complementar nº 50, de 1º de outubro de 1998 e suas atualizações;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Instituir o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE), como projetos experimentais da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso, e o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE), conforme previsto nesta Portaria e no Anexo único.

**Art. 2º** Cabe à Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica – Sufp/Seduc-MT elaborar, implementar, executar e avaliar a Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, seus Programas e Projetos, bem como articular e firmar parcerias com instituições públicas ou privadas de ensino superior ou de pesquisa científica, bem como parcerias com os municípios, estados ou a união, para melhor alcançar as metas da Política e qualificar a Escola básica.

**Art. 3º** Os estudos de que tratarão os projetos citados no art. 1º desta portaria serão realizados no Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola-NDPE.

§1º O Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola-NDPE é uma célula escolar dinâmica cuja finalidade é o desenvolvimento de estudos formativos, pesquisas, projetos de intervenção pedagógica, projetos socioeducativos ou culturais de caráter educativo a serem previstos na Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso e contemplados no Projeto Político Pedagógico da Escola, ou articulados pela SEDUC-MT e MEC (União).

§2º Os estudos, as pesquisas e os projetos de intervenção pedagógica deverão ter foco na análise de necessidades de aprendizagem dos estudantes, para superar as dificuldades diagnosticadas ou potencializar a aprendizagem discente, permitindo, por outro lado, a aprendizagem profissional docente.

§3º O NDPE será coordenado pelo Coordenador Pedagógico da Escola.

§4º Caberá a cada Escola destinar espaço específico e condições estruturais para o funcionamento do NDPE.

§5º O instrumento legal que instituirá a Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso disciplinará de forma mais específica o NDPE.

§6º O Projeto Sala de Educador será substituído pelo NDPE, a partir da data da publicação desta Portaria.

**Art. 4º** O PEIP deverá ser executado por docentes em regência, professor articulador e professor do laboratório de aprendizagem que farão a intervenção junto aos estudantes e o PROFTAAE deverá ser executado por Técnicos Administrativos Educacionais e Apoio Administrativo Educacional-AAE.

§1º Deverão participar dos estudos do PEIP docentes em regência, professor articulador, professor do laboratório de aprendizagem, professor integrador, coordenador pedagógico e coordenador de área, e do PROFTAAE os Técnicos Administrativos Educacionais (TAE) e Apoio Administrativo Educacional (AAE) e o Diretor escolar.

§2º O PEIP deverá ser coordenado pelo coordenador pedagógico e o PROFTAAE pelo diretor da escola.

**Art.5º** Considera-se, no âmbito desta Portaria e da Política de Formação e Desenvolvimento Profissional dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso a ser instituída em Lei específica, a Formação Contínua e o Desenvolvimento Profissional como dois enfoques complementares do campo de conhecimento e saber denominado Educação Permanente.

§1º Entende-se por Formação Contínua aquela que tem sido realizada pelas instituições formadoras (escolas de formação, centros de formação, centros de professor, Instituições de Ensino Superior), por agentes de formação (formadores externos à escola como professores universitários e agentes especializados e internos como professores formadores da educação básica), ofertada na modalidade de cursos, oficinas, seminários, supervisão, ciclo de estudos, palestras, workshop, etc. e nos aspectos organizacionais como processos de certificação de ações, financiamento, entre outros.

§2º Entende-se por Desenvolvimento Profissional aquela focada nos processos de levantamento de necessidades de aprendizagem, na superação das dificuldades de aprendizagem, na potencialização da aprendizagem, na participação dos professores na definição da ação de intervenção pedagógica, nos conteúdos concretos a serem apreendidos (novos conhecimentos, novas capacidades, competências e habilidades), nos contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), na

relevância da formação centrada nas práticas pedagógicas, no impacto na aprendizagem dos estudantes e na aprendizagem profissional. O Desenvolvimento Profissional é um processo contínuo e dinâmico voltado para a melhoria das práticas profissionais, com vistas a promover mudanças educativas em benefício da aprendizagem dos estudantes, aprendizagem profissional e da comunidade escolar. Não é um processo de enriquecimento pessoal somente, mas pessoal, profissional e institucional. Ele, pressupõe a procura de conhecimento profissional prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional docente e aprendizagem discente, centrando-se no contexto profissional. É um processo de médio e longo prazo, que integra os diferentes tipos de ações, oportunidades e experiências, planejadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos docentes, dos estudantes, dos demais profissionais da educação e da Escola ou organização educacional.

**Art. 6º** Os Projetos de que trata esta Portaria serão monitorados e avaliados pela Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação Básica-SUFP, em parcerias com as unidades vinculadas à SUFP (Cefapros).

**Parágrafo Único:** Entende-se por monitoramento o conjunto de ações de gestão de planos, programas e projetos, baseado no processo de coleta, sistematização, registro, descrição, análise e de interpretação de dados, que permite conhecer de forma concreta como e em que medida as ações planejadas ocorrem, visando alcançar os objetivos propostos e o conhecimento do processo de execução, de modo a replanejar quando necessário e a contextualizar e explicar os resultados obtidos.

**Art. 7º** A participação dos Projetos de que trata esta Portaria será certificada pela escola e chancelada pelo Cefapro.

**Art. 8º** Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação revogando-se as disposições em contrário.

Cuiabá - MT, 11 de abril de 2016.

PERMÍNIO PINTO FILHO  
Secretário de Estado de Educação, Lazer e Esporte – SEDUC-MT

#### ANEXO ÚNICO

#### Orientativo para Formação e Desenvolvimento Profissional na Escola 2016

##### INTRODUÇÃO

A reorganização das Políticas Educacionais do Estado de Mato Grosso, com a inserção da Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual (ADEPE-MT) e do Programa de Gestão para Resultados em Educação, dentre outros, está sendo determinante para as orientações relativas à elaboração e efetivação do Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica-PEIP, o qual se constitui em instrumento de planejamento das ações de formação e desenvolvimento profissional nas escolas da rede pública estadual de ensino de Mato Grosso.

Nesse sentido, orientamos que, no momento de elaboração do PEIP, os profissionais da Escola façam um estudo criterioso sobre os resultados das avaliações externas e internas que dão indicativos sobre a proficiência dos estudantes, utilizando-os como elementos de diagnóstico para rever o planejamento das ações pedagógicas na escola com o fim de assegurar o direito à educação, conforme previsto nos art. 205 e 208 da Constituição (1988), nos art. 2 e 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) e nos Planos Nacional e Estadual de Educação.

Em relação à Avaliação, neste ano, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd/Universidade Federal de Juiz de Fora desencadeou a Avaliação Diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT) como ação estratégica, que objetiva produzir e disseminar informações que subsidiem a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, as necessidades de aprendizagem dos estudantes e proporcionar aos gestores dados para a formulação, o monitoramento e a reformulação de políticas educacionais.

Concernente às avaliações internas, elas oportunizam aos profissionais da educação o olhar mais próximo das necessidades educativas dos estudantes, tendo em vista que as questões podem ser planejadas, considerando a proposta curricular da escola, as metas elaboradas no Projeto Político Pedagógico e assumidas como compromisso coletivo para garantir a aprendizagem.

Portanto, trazer os resultados dessas avaliações para análise no tempo da hora atividade destinado à formação e desenvolvimento profissional, como componente do diagnóstico que impõe a tomada de decisões, principalmente quando tais resultados não se mostram satisfatórios, é o desafio primeiro para tornar os momentos formativos em um estímulo à qualificação que se dá no contexto da profissão.

Às escolas que não estão participando da ADEPE - MT, nessa etapa, orientamos que utilizem os resultados de outras avaliações externas e os da avaliação interna para planejar seu PEIP.

Neste Orientativo, a Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (Sufp), da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (Seduc-MT), apresenta as diretrizes para a elaboração e a execução de dois Projetos no espaço da escola: Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica - PEIP, para os docentes em regência, articulador, coordenador de área, integrador,

professor do laboratório de aprendizagem e coordenador pedagógico e Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e diretor da escola, além dos critérios de certificação para os profissionais envolvidos.

### PROJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

Um projeto de intervenção pedagógica deve permitir analisar problemas, situações e acontecimentos em um determinado contexto de ensino e aprendizagem. No caso do Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica proposto o seu objetivo é utilizar os resultados das avaliações externas e internas como indicadores das necessidades de aprendizagens e assim, identificar os problemas a serem resolvidos para melhoria das práticas profissionais e da proficiência. Enquanto são desenvolvidas atividades de intervenção entre os estudantes em sala de aula, pode-se investigar as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles.

Segundo Villas Boas (2010, p. 33-34), os princípios da intervenção e da investigação promovem a prática da inovação, por possibilitar a identificação das necessidades de aprendizagens que requerem intervenção. Para que tudo isso ocorra, o projeto tem caráter coletivo e integrador. O interesse comum dos que dele participam é oportunizar aprendizagens.

Uma das características da intervenção, apresentada por Veiga (2006, p. 74) é a resolução de problemas, que possibilita a análise, a interpretação e a crítica por parte dos que atuam no projeto de intervenção. Veiga ainda salienta que nele ainda estão presentes as "dimensões pedagógica, criativa e lúdica, tornando a sala de aula sinônimo de alegria, de curiosidade e de construção coletiva", propiciando um ambiente mais efetivo à aprendizagem.

### DO ESTUDO COLETIVO QUE SUBSIDIA A ELABORAÇÃO DO PEIP

O Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica contemplará ações distintas, mas complementares, realizadas em duas etapas. Na primeira etapa, será realizado um estudo coletivo com temáticas propostas, que abrangerá o I Semestre letivo. A segunda etapa será desenvolvida no II semestre letivo, quando serão realizadas ações de intervenção e estudos específicos.

#### I Etapa do PEIP

A escola, sob a coordenação do coordenador pedagógico, deverá elaborar para os docentes um cronograma de estudos coletivos com as seguintes temáticas propostas:

#### Projeto de Intervenção

Algumas referências:

CORTESÃO, L. *Projecto, interface de expectativa e de intervenção*. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.ª ed. Porto: Afrontamento, 1993.

LEGRAND, L. *A pedagogia do projecto*. In: LEITE, E.; MALPIQUE M.; DOS SANTOS, M. R. *Trabalho de projecto*, vol.2, 3.ª ed. Porto: Afrontamento, 1993.

VEIGA, I. P. A. *Projeto de ação didática: Uma técnica de ensino para inovar a sala de aula*. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Técnicas de ensino: Novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papyrus, p. 69-84, 2006.

VILLAS BOAS, B. M. de F. *Projeto de intervenção na escola: Mantendo as aprendizagens em dia*. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

#### Pesquisa-ação

Algumas referências

ABDALLA, M. de F. B. *A pesquisa-ação na análise do trabalho docente*. VI *Seminário Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente*, 06 e 07 de novembro de 2006, UERJ – Rio de Janeiro. Disponível em : <[www.fae.ufmg.br/estrado/cd\\_viseminario/...3/a\\_pesquisa\\_acao.doc](http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/...3/a_pesquisa_acao.doc)>. Acesso em: 24/2/2016.

THIOLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, p. 443-466, set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 09/01/2016.

#### Avaliação Educacional

Algumas referências

CARVALHO, Rosenei Bairros de Freitas. *Avaliação para a aprendizagem: a articulação entre ensino, aprendizagem e avaliação*:(Mato Grosso-Brasil). Tese de doutorado, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

FERNANDES, D. (org.). *Avaliação em educação: olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: Editora Melo, 2011.

FREITAS, L. C. de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2009.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

(As referências para estudos das temáticas tanto sugeridas quanto as que decorrerem do diagnóstico das necessidades de aprendizagem, devem ser adquiridas pela Escola ou pelo Cefapro, previsto no PPP ou PPDC).

Ao final desses encontros de formação e desenvolvimento profissional é importante que os docentes sejam capazes de compreender e responder de forma crítica e proativa, com base nas referências estudadas, nas práticas de avaliações que têm sido feitas e nas necessidades de

O PEIP está sendo proposto também com o objetivo de possibilitar aos docentes - ao estarem com as informações e análise das necessidades de aprendizagens dos alunos - criarem condições para garantir o "direito de aprender" de todos.

### DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DO PEIP

#### 1.º momento do processo

**13.04.2016 a 20.04.2016** Etapa de aquisição e compilação das referências, estudos das temáticas propostas, elaboração e envio do cronograma de estudos ao Cefapro. O cronograma dos estudos deve ser organizado coletivamente, obedecendo à carga horária de 04 (quatro) horas atividade semanal (para os docentes) distribuídas no percurso do ano letivo, considerando que a formação é um processo contínuo e deve acontecer, semanalmente, nesse período, sendo computada a carga horária de acordo com os encaminhamentos deste Orientativo e o calendário escolar.

**26.04.2016 a 03.06.2016** Etapa de estudo - a escola pode organizar os dias e horários de estudos conforme decisão coletiva, desde que seja observado o cumprimento das 04 (quatro) horas semanais. Nessas quatro horas destinadas ao estudo das temáticas propostas nesse orientativo, para o I semestre, os docentes deverão discutir o texto em leitura, fazer o registro reflexivo individual e socializar os apontamentos, as observações e os pontos a serem aprofundados.

A socialização deve ser organizada pelo coordenador pedagógico ou mediador de estudos com tempo máximo de 30 (trinta) minutos, no início de cada encontro, para compartilhar as reflexões e registros realizados no encontro anterior. Em cada encontro podem ser selecionados dois professores para esta atividade, para dar dinamicidade aos trabalhos. Os demais profissionais contribuem oralmente com as discussões.

O registro reflexivo individual tem como finalidade potencializar as discussões, fortalecer o processo de formação e desenvolvimento profissional docente. Esse registro deve ser redigido considerando uma das sugestões abaixo.

#### Quadro de Registro Reflexivo

Texto estudado: GARCIA, C. M. Formação de Professores para uma mudança educativa: Porto: Porto editora, 1999. (Fonte das ideias descritas na tabela).

#### Exemplo 1 (Técnica para estudo – esse é apenas um exemplo de um texto estudado).

MODELOS/ABORDAGENS	SUBMODELOS	DEFINIÇÃO/CONCEPÇÃO	CARACTERIZAÇÃO / ESTRATÉGIAS	Discussões/comentários
Desenvolvimento Profissional dos Professores	Formação contínua	[...] <b>formação contínua</b> de professores como toda a "atividade que o professor realiza em exercício com uma finalidade formativa - tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo - para um desempenho mais eficaz das suas tarefas actuais ou que o preparem para o desempenho de novas tarefas" (García Alvarez, 1987, p. 23 apud Garcia, p. 136).	[...] a actividade de desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio, etc. (Garcia, 1999, p. 137).	Nesse texto o desenvolvimento profissional de professores aparece na condição de modelo, mas também de submodelo. Além do mais é entendido ora como formação contínua ou educação em serviço, o que de fato representa uma falta de consistência nas classificações descritas. - relação dos resultados da formação e do desenvolvimento profissional com o desenvolvimento do plano de aula; - Que apontamentos você faz sobre a contribuição dos estudos dos temas para lidar com as dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos? - Em quais aspectos a temática de estudo auxilia a resolver os problemas encontrados na prática docente?
	Educação em serviço	"[...] a <b>educação em serviço</b> dos professores (ou desenvolvimento de professores, educação contínua, desenvolvimento	[...] actividade de desenvolvimento profissional que um professor realize isoladamente ou com outros professores depois de ter recebido o	

		profissional). (Edelfelt e Johson, 1975:5 apud Garcia, 1999, p.136).	seu certificado inicial de professor, e depois de começar a sua prática profissional" (Edelfelt e Johson, 1975:5 apud Garcia, 1999, p.136).	- Descrição das dificuldades e dos avanços encontrados no processo de formação, desenvolvimento profissional. - Importante destacar o que precisa ser aprofundado.
	Reciclagem	[...] a <b>reciclagem</b> "é um aspecto específico do aperfeiçoamento de professores. [...]" (Landsheere, 1987: 744 apud Garcia, 1999, p. 136 e 137).	[...] uma ação de treino intensivo, necessário no caso de crise de qualificação, que ocorre quando o conhecimento que o professor tem de uma <i>matéria</i> se torna <i>subitamente obsoleto, ou quando se reconhece que existe uma lacuna crítica na formação de professores</i> (Landsheere, 1987: 744 apud Garcia, 1999, p. 136 e 137).	
	Desenvolvimento profissional	[...] o conceito de <b>desenvolvimento profissional de professores</b> , pois entendemos que se adapta à concepção que temos vindo a adoptar do professor como profissional do ensino. Assim, o conceito "desenvolvimento" tem uma conotação de evolução e continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores. (p. 137)	[...] o desenvolvimento profissional pressupõe [...] uma abordagem na formação de professores que, valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. p. 137 [...] o desenvolvimento profissional concretiza-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções. (p. 137) [...] a actividade de desenvolvimento profissional não afecta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspectores, quer pessoal de apoio,	

			etc. (p. 137).	
--	--	--	----------------	--

### Exemplo 2 (Síntese de um estudo realizado)

Conceito	Definição	Aplicação	Análise e observações críticas
Método	Conjunto de procedimentos, logicamente coerentes, que devem ser usados na execução de determinadas atividades sistematizadas para alcançar objetivos almejados. Os métodos são conjuntos de técnicas pelo que são operacionalizados.	Todas as áreas de conhecimento. Cada área de conhecimento possui seus métodos específicos.	Trata-se de uma definição geral, de que se extrai as especificidades, conformes a área de conhecimento. Os métodos podem ser de investigação científica ou tecnológica, de ensino, de avaliação, etc.

#### 2.º momento do processo

**23.05.2016 a 27.05.2016** – Formação dos Professores formadores de Português, Matemática e Pedagogia sobre o "uso dos resultados da avaliação" com o CAEd/UFJF-NAIADE/SUFP/SEDUC.

**31.05.2016 a 03.06.2016** – Formação dos Professores Formadores dos Cefapros sobre Avaliação Educacional, Projeto de Intervenção Pedagógica, Pesquisa-Ação.

**06.06.2016 a 10.06.2016** – Formação dos Coordenadores Pedagógicos pelo Cefapro.

**13.06.2016 a 24.06.2016** – Elaboração dos Subprojeto de Intervenção por disciplinas e Estudo específicos para atender as necessidades de aprendizagens diagnosticadas:

- Cada professor elabora as ações de intervenção de sua disciplina a partir da análise dos resultados das avaliações externas e internas, com a finalidade de promover a superação das dificuldades e de potencializar as aprendizagens de todos os estudantes. (A execução das ações de intervenção deve ocorrer no período de regência docente momento de articular a aprendizagem da formação com o desenvolvimento profissional (práticas pedagógicas em sala de aula));

- Os professores de cada disciplina reúnem-se para o planejamento de suas ações de intervenção e organizam cronograma de estudos específicos com as temáticas comuns às suas necessidades de aprendizagens, a fim de realizar as intervenções. O estudo destas temáticas acontecerá semanalmente, no período das 4 (quatro) horas, destinado às horas atividades. Nesses momentos os docentes farão estudo, reflexão, registros reflexivos, proposições e avaliação dos estudos;

- A socialização das intervenções ocorrerá preferencialmente, uma vez por mês, no período das 4 (quatro) horas destinado às horas atividades, com todos os docentes da escola, sob a mediação do coordenador pedagógico. Nesse encontro mensal, os docentes deverão socializar como está o desenvolvimento das ações de intervenção pedagógica, que resultados têm alcançado e quais foram as estratégias de planejamento utilizadas para atender as necessidades de aprendizagens diagnosticadas e como está o desempenho dos estudantes.

**25.06.2016 a 26.06.2016** – Encaminhamento do PEIP ao Cefapro. O PEIP a ser encaminhado para o Cefapro deverá apresentar a seguinte estrutura:

#### ESTRUTURA DO PROJETO DE ESTUDO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA – PEIP

<b>Identificação</b>	<b>Projeto de Estudo e Intervenção Pedagógica</b> Nome da Escola: Nome do Coordenador Pedagógico: Nome do Diretor Escolar
<b>Introdução</b>	Fazer apresentação do PEIP de forma geral, descrever qual a sua composição, destacando que o seu enfoque será o estudo e o desenvolvimento de ações de intervenção para atender às necessidades de aprendizagens dos professores e dos estudantes. <b>(No máximo 1 página).</b>
<b>Justificativa</b>	Justificar a relevância do PEIP para a formação e o desenvolvimento profissional com vistas à melhoria das aprendizagens dos estudantes e professores. <b>(No máximo 2 páginas).</b>
<b>Objetivo Geral</b>	Descrever de uma forma genérica o que se pretende com o PEIP. O objetivo deve ser descrito com o verbo no infinitivo). <b>No máximo um parágrafo.</b>
<b>AÇÃO 1 – ESTUDOS GERAIS</b>	
<b>Objetivos Específicos</b>	Descrever o que se pretende ou que será estudado de forma concreta acerca de cada temática de estudos do PEIP. O objetivo deve ser descrito com o verbo no infinitivo).
<b>Cronograma de Estudos</b>	Esse cronograma deve apresentar as datas e as temáticas propostas para o estudo no 1º semestre.
<b>Participantes</b>	
<b>AÇÃO 2 – PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>	
<b>Identificação</b>	Docente: Disciplina: Turmas:

<b>Determinação de Situações-Problemas</b>	Descrever aqui os problemas que precisam ser solucionados com os estudos e as intervenções pedagógicas; Turmas a serem atendidas; Exposição da análise das necessidades de aprendizagens a superar e das aprendizagens a serem potencializadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar qual é o problema que indica necessidade de superação ou potencialização da aprendizagem dos estudantes.</li> <li>• Identificar quais estudantes necessitam de intervenção complementar para superar as dificuldades de aprendizagens. Qual a necessidade de aprendizagem de cada estudante a ser superada?</li> </ul> Identificar quais estudantes precisam potencializar as aprendizagens que possuem? Qual a necessidade de aprendizagem de cada estudante a ser potencializada?	
<b>Objetivos Específicos</b>	Indicar os objetivos concretos a serem alcançados com as ações de intervenção pedagógica.	
<b>Fundamentação Teórica</b>	Apresentar de forma fundamentada a teoria educacional que servirá de base para alcançar os objetivos propostos.	
<b>Métodos e Materiais</b>	Descrever que métodos, técnicas e recursos serão utilizados na intervenção pedagógica para superação das necessidades de aprendizagens dos estudantes e/ou potencialização das mesmas.	
<b>Cronograma de Intervenção</b>	Esse cronograma deve apresentar as datas, e objetos de aprendizagem (habilidades, capacidades) que servem de base para intervenção.	
<b>Referências</b>	Listar as referências citadas no texto do PEIP e as utilizadas para a execução das ações de intervenção, em conformidade com as Normas da ABNT.	
<b>AÇÃO 3 – INTERVENÇÃO, ESTUDOS ESPECÍFICOS E SOCIALIZAÇÃO</b>		
<b>CRONOGRAMA DE ESTUDO ESPECÍFICOS</b>		
<b>Datas</b>	<b>Temáticas específicas de estudo (por disciplina)</b>	<b>Mediador</b>
<b>CRONOGRAMA DE SOCIALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES</b>		
<b>Data</b>	<b>Docentes e disciplinas</b>	<b>Mediador(a)</b>
<b>Avaliação</b>	Descrever como serão avaliados internamente os estudos e a intervenção.	
<b>Referências</b>	Listar as referências utilizadas no PEIP, em conformidade com as Normas da ABNT.	
<p><b>25.06.2016 a 29.07.2016</b> – Devolutiva do PEIP pelo Cefapro encaminhando um Parecer para seu início.</p> <p>Para dar início em <b>01.08.2016</b> às ações de intervenção e estudos específicos, faz-se necessário <b>Parecer Final</b> expedido pelo Cefapro. As escolas que não receberem o Parecer Final do Cefapro receberão Parecer Parcial, sendo necessário realizar os ajustes num prazo de 04 dias úteis, a contar da data de recebimento do Parecer Parcial. Após recebimento do PEIP com as alterações propostas, o Cefapro, por sua vez, deve emitir o Parecer Final em no máximo 06 dias úteis, a fim de que a escola dê início às ações de intervenção e estudos específicos.</p>		
<b>3.º momento do Processo</b>		
<p>Para finalizar as atividades, as escolas poderão realizar Seminário de Experiências de Intervenção Pedagógicas, cuja carga horária deve ser de no mínimo 04 (quatro) horas, organizada pelos Diretor da Escola, Coordenador Pedagógico com apoio, se necessário for, dos Assessores Pedagógicos e Cefapro. Os profissionais administrativos também poderão participar desse mesmo momento de socialização, apresentado as experiências de formação e desenvolvimento profissional.</p>		
<b>DA CARGA HORÁRIA</b>		
<p>A carga horária para formação e desenvolvimento profissional é de 04 (quatro) horas semanais, previstas nas dez horas atividades que computam, com as 20 (vinte) horas da regência, a jornada de trabalho de 30 (trinta) horas semanais, em conformidade com a Lei 050/1998. Por exemplo, se são quarenta semanas letivas, a carga horária será computada da seguinte maneira:</p>		

40 x 4 = 160 (quarenta semanas letivas vezes quatro horas semanais são iguais a cento e sessenta horas anuais de formação e desenvolvimento profissional).

Para efeito de certificação, serão computadas as horas efetivamente cumpridas no PEIP com a formação e o desenvolvimento profissional, de acordo com o cronograma elaborado pela escola com monitoramento do Cefapro.

### **DA CERTIFICAÇÃO**

Cabe à unidade escolar confeccionar os certificados da participação dos estudos e realização das intervenções, que deverão ser assinados pelo diretor e secretário da Escola;

O Cefapro fará o chancelamento do Certificado do PEIP e do Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Administrativos;

Serão confeccionados pela unidade escolar e chancelados pelos Cefapros os certificados referentes ao cronograma de cada escola até 31.10.2016.

As escolas deverão enviar aos Cefapros, na primeira quinzena de novembro, os certificados com carga horária efetivamente cumprida pelo profissional, até 31/10/2016;

O Diretor da unidade escolar e o Coordenador Pedagógico da escola deverão se engajar em um grupo de estudos e se submeter aos mesmos critérios que os demais participantes, exceto intervenção pedagógica, para o desenvolvimento da sua profissionalidade. Esses profissionais serão certificados como coordenadores de grupo: o diretor do grupo de TAE e AAE e o coordenador pedagógico do grupo de docentes.

A carga horária referente ao mês de novembro e dezembro deverá ser adicionada ao PEIP do ano seguinte. Em caso de mudança de escola pelo profissional da educação, a coordenação pedagógica deve emitir uma declaração constando a carga horária efetivamente cumprida pelo profissional no período de 31.10.2016 até o final do ano letivo;

O Cefapro fará a devolutiva dos certificados chancelados, na segunda quinzena de novembro, ou, em casos excepcionais, quinze dias após a entrega dos certificados ao Cefapro pela unidade escolar.

### **DOS RECURSOS FINANCEIROS**

A Unidade Escolar deve prever recursos no PPP, conforme a Instrução Normativa do ano corrente, para garantir os materiais (livros, cadernos de registros, equipamentos etc.) necessários à execução do PEIP e do Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Administrativos.

### **DOS ATORES DA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

Os atores da formação e desenvolvimento profissional são Professores, Diretor, Coordenador Pedagógico, Assessores Pedagógicos, Profissionais Administrativos, Profissionais do Cefapro e Superintendência de Formação dos Profissionais da Educação (SUFPE). No que tange às suas atribuições normatizadas, todos devem colaborativamente:

- Atuar como mediadores da formação contínua e do desenvolvimento profissional;
- Promover o fluxo de comunicação/informação das ações de formação no espaço entre Seduc-Cefapro-Assessoria-Escola-Sufpe-SAPE e vice-versa.
- Utilizar-se da formação e desenvolvimento profissional como meios para melhorar o desenvolvimento pessoal, profissional, institucional e garantir a aprendizagem dos estudantes;
- Promover o diálogo entre os atores e os colaboradores;
- Promover a cultura teórica e prática de responsabilização.