

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

DRIELY TURI URSINI

**IMPACTO DA PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
FRANCA/SP:**

Uma análise empírica com dados do SARESP

Franca
2025

DRIELY TURI URSINI

**IMPACTO DA PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
FRANCA/SP:**

Uma análise empírica com dados do SARESP

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação

Orientadora: Profa. Dra. Camila Fernanda Bassetto

Franca

2025

U82i Ursini, Driely Turi
Impacto da pandemia nas escolas públicas estaduais de Franca/SP : Uma análise empírica com dados do SARESP / Driely Turi Ursini. -- Franca, 2025
104 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca
Orientadora: Camila Fernanda Bassetto

1. SARESP. 2. Ensino Público. 3. Indicadores Sociais. 4. Pandemia. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Dados fornecidos pelo autor(a).

DRIELY TURI URSINI

**IMPACTO DA PANDEMIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE
FRANCA/SP:**

Uma análise empírica com dados do SARESP

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca, para obtenção do título de grau acadêmico Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Linha de pesquisa: Políticas, gestão e formação na educação

Data da defesa: 24/04/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Camila Fernanda Bassetto

UNESP – Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara

Profa. Dra. Graziela Zambão Abdian Maia

UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof. Dr. Paulo Antonio Silvani Caetano

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – Campus São Carlos

RESUMO

Em 2020, o Brasil registrou a primeira vítima fatal da Covid-19 e, a partir de então, medidas de isolamento social foram adotadas para conter a propagação do vírus. Entre elas, houve a suspensão do acesso às escolas e o início de uma nova forma de ensino: remoto e híbrido. As aulas das escolas estaduais de São Paulo começaram a ser suspensas, de forma gradual, a partir de março de 2021, e foram retomadas obrigatoriamente em outubro do mesmo ano. Essas mudanças provocaram consequências de natureza física, emocional, social e escolar. Diante disso, esta pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: houve impacto da pandemia na aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais de Franca/SP e da Diretoria de Ensino de Franca/SP? O objetivo foi observar os impactos da pandemia por meio da análise dos resultados do SARESP nos anos de 2019, 2021 e 2022, no 9º ano do Ensino Fundamental, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A escolha pelo SARESP se deu por se tratar de uma política pública que gera dados utilizados na proposição de melhorias para o ensino. A pesquisa estruturou três indicadores com base nas variações de classificação nos níveis de proficiência: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Os resultados indicaram aumento do número de estudantes na categoria Abaixo do Básico e redução na categoria Adequado entre 2019 e 2021. Em 2022, observou-se uma leve melhora nos resultados, embora ainda inferiores ao período anterior à pandemia. Concluiu-se que a pandemia impactou negativamente a aprendizagem, com reflexos no desempenho dos estudantes do 9º ano nas escolas analisadas.

Palavras-chave: SARESP; Ensino Público; Indicadores Sociais; Pandemia.

ABSTRACT

In 2020, Brazil recorded its first fatality from Covid-19, prompting the implementation of social distancing measures to contain the spread of the virus. Among these measures was the suspension of in-person school attendance and the adoption of new teaching modalities: remote and hybrid learning. In São Paulo state schools, classes began to be gradually suspended in March 2021 and were mandatorily resumed in October of the same year. These changes had physical, emotional, social, and academic consequences. This study aimed to investigate the following research question: Did the pandemic impact student learning in state schools in Franca/SP and in the jurisdiction of the Franca Board of Education? The objective was to assess the impact of the pandemic by analyzing SARESP results from 2019, 2021, and 2022 for 9th-grade students in the subjects of Portuguese Language and Mathematics. SARESP was chosen due to its role as a public policy instrument that generates data used to inform improvements in education. The research employed three indicators based on shifts in proficiency level classifications: Below Basic, Basic, Proficient, and Advanced. The results revealed an increase in the number of students classified as Below Basic and a decrease in those classified as Proficient between 2019 and 2021. In 2022, there was a slight improvement in results, although performance remained below pre-pandemic levels. It is concluded that the pandemic had a negative impact on student learning, as reflected in the academic performance of 9th-grade students in the schools analyzed.

Keywords: SARESP; Public Education; Social Indicators; Pandemic.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa.....	48
Figura 2 - Proficiência média em Matemática	48
Figura 3 - Proficiências médias em Língua Portuguesa no período 2012 - 2022	50
Figura 4 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: Rede Estadual (2012 e 2019).....	51
Figura 5 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: Rede Estadual (2012 e 2022).....	51
Figura 6 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: DE-Franca (2012 e 2019)	52
Figura 7 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: DE-Franca (2012 e 2022)	52
Figura 8 - Resultados reais e projetados para Língua Portuguesa - Rede Estadual	54
Figura 9 - Resultados reais e projetados para Língua Portuguesa - DE-Franca	56
Figura 10 - Proficiências médias em Matemática no período 2012 - 2022.....	57
Figura 11 - Linha de tendência para Matemática: Rede Estadual (2012 e 2019)	57
Figura 12 - Linha de tendência para Matemática: Rede Estadual (2012 e 2022)	58
Figura 13 - Linha de tendência para Matemática: DE-Franca (2012 e 2019)...	58
Figura 14 - Linha de tendência para Matemática: DE-Franca (2012 e 2022)...	59
Figura 15 - Resultados reais e projetados para Matemática - Rede Estadual .	60
Figura 16 - Resultados reais e projetados para Matemática - DE-Franca.....	61
Figura 17 - Variação das Médias AB entre 2019 e 2022.....	71
Figura 18 - Variação das Médias AD entre 2019 e 2022.....	73
Figura 19 - Variação percentual do Grupo 1 em Língua Portuguesa	78
Figura 20 - Variação percentual do Grupo 1 em Matemática	78
Figura 21 - Variação percentual do Grupo 2 em Língua Portuguesa	80
Figura 22 - Variação percentual do Grupo 2 em Matemática	81
Figura 23 - Variação percentual do Grupo 3 em Língua Portuguesa	83
Figura 24 - Variação percentual do Grupo 3 em Matemática	84
Figura 25 - Variação percentual do Grupo 4 em Língua Portuguesa	85
Figura 26 - Variação percentual do Grupo 4 em Matemática	86
Figura 27 - Escolas com indicadores positivos no nível AB em Língua Portuguesa	87
Figura 28 - Escolas com indicadores positivos no nível AB em Matemática	87
Figura 29 - Variação Grupo 1 em AB e AD em LP	89
Figura 30 - Variação Grupo 1 em AB e AD em MAT	89
Figura 31 - Variação Grupo 2 em AB e AD em LP	90
Figura 32 - Variação Grupo 2 em AB e AD em MAT	91
Figura 33 - Variação Grupo 3 em AB e AD em LP	92
Figura 34 - Variação Grupo 3 em AB e AD em MAT	93

Figura 35 - Variação Grupo 4 em AB e AD em LP	94
Figura 36 - Variação Grupo 4 em AB e AD em MAT	94
Figura 37 - Proficiência em Língua Portuguesa: Rede Estadual e Franca - 2021	96
Figura 38 - Proficiência em Matemática: Rede Estadual e Franca - 2021	96
Figura 39 - Proficiência em Língua Portuguesa: Rede Estadual e Franca - 2022	97
Figura 40 - Proficiência em Matemática: Rede Estadual e Franca - 2022	98

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – SARESP.....	40
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação por rede de ensino e dia de aplicação – SARESP	39
Tabela 2 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa – SARESP.....	40
Tabela 3 - Níveis de proficiência de Matemática – SARESP	40
Tabela 4 - Composição das Provas	41
Tabela 5 - Notas por ano, Rede Estadual e Diretoria de Ensino de Franca/SP	47
Tabela 6 - Proficiências médias em Língua Portuguesa entre 2012 e 2022	49
Tabela 7 - Projeções para a proficiência em LP na Rede Estadual	53
Tabela 8 - Projeções para a proficiência em LP na DE-Franca.....	55
Tabela 9 - Proficiências médias em Matemática entre 2012 e 2022	56
Tabela 10 - Projeções para a proficiência em Matemática na Rede Estadual .	60
Tabela 11 - Projeções para a proficiência em Matemática na DE-Franca	61
Tabela 12 - Respostas dadas às questões do Bloco 7	63
Tabela 13 - Dados por Escola.....	65
Tabela 14 - Proficiência média em Língua Portuguesa - nível AB	69
Tabela 15 - Proficiência média em Matemática - nível AB	70
Tabela 16 - Proficiência média em Língua Portuguesa - nível AD	72
Tabela 17 - Proficiência média em Matemática - nível AD.....	72
Tabela 18 - Variação percentual do Grupo 1 em Língua Portuguesa e Matemática.....	76
Tabela 19 - Variação percentual do Grupo 2 em Língua Portuguesa e Matemática.....	79
Tabela 20 - Variação percentual do Grupo 3 em Língua Portuguesa e Matemática.....	81
Tabela 21 - Variação percentual do Grupo 4 em Língua Portuguesa e Matemática.....	84
Tabela 22 - Variação Grupo 1 em Língua Portuguesa.....	88
Tabela 23 - Variação Grupo 1 em Língua Portuguesa.....	90
Tabela 24 - Variação Grupo 3 em Língua Portuguesa.....	92
Tabela 25 - Variação Grupo 4 em Língua Portuguesa.....	93
Tabela 26 - Distribuição de alunos nos níveis de proficiência em 2021	95
Tabela 27 - Distribuição de alunos nos níveis de proficiência em 2022	97

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	POLÍTICAS PÚBLICAS	17
2.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	20
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL.....	25
2.3	AVALIAÇÃO.....	28
2.3.1	Avaliações Externas e em Larga Escala	29
3	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP	35
3.1	CARACTERÍSTICAS DA PROVA E PANORAMAS GERAIS	37
3.2	COMPOSIÇÃO DAS PROVAS E NOTAS.....	41
3.3	SARESP E IDESP.....	43
3.4	IMPACTOS DO SARESP NO COTIDIANO ESCOLAR	43
4	DADOS E ANÁLISE DESCRITIVA.....	46
4.1	PROFICIÊNCIAS MÉDIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA	46
4.2	QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO.....	62
4.3	ANÁLISE: BOLETINS DO SARESP.....	65
5	PROPOSIÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS	74
5.1	Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 a 2021.....	75
5.1.1	Grupo 1.....	76
5.1.2	Grupo 2.....	79
5.1.3	Grupo 3.....	81
5.1.4	Grupo 4.....	84
5.2	Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 e 2022.....	88
5.2.1	Grupo 1.....	88
5.2.2	Grupo 2.....	90
5.2.3	Grupo 3.....	91
5.2.4	Grupo 4.....	93
5.2.5	Panorama Geral	95
5.3	Franca e a Rede Estadual de São Paulo	95

6	CONCLUSÃO.....	99
---	----------------	----

1 INTRODUÇÃO

No ano de 2019, a população mundial tomou conhecimento de um novo vírus, causador de inúmeros problemas que comprometiam gravemente a saúde pública. Posteriormente, este seria conhecido como SARS-CoV-2, vírus da família do coronavírus, causador da Covid-19. Em março de 2020, quando o Brasil registrou a primeira morte no estado de São Paulo¹, decorrente desta doença, as autoridades competentes recomendaram o isolamento social no intuito de parar a contaminação provocada pelo vírus. As escolas, locais com grande concentração de pessoas de diferentes lugares, seriam afetadas. Neste mesmo mês, por meio do Decreto n° 64.864, o governo paulista anuncia, então, a suspensão gradual das aulas de escolas públicas estaduais.

Após cerca de sete meses desde o início do período de isolamento, no então mês de outubro de 2020, o governo estadual de São Paulo emite um novo comunicado anunciando a volta obrigatória às aulas presenciais ainda no mesmo mês. Nesta ocasião, muitas regras foram colocadas como indispensáveis no intuito de proteger os funcionários, professores e estudantes como, por exemplo, distanciamento entre carteiras na sala de aula e lugares nos refeitórios, revezamento de alunos, de acordo com a capacidade de cada unidade escolar, entre outras, como uso de máscaras, álcool em gel e termômetros nas portarias².

Apesar dos esforços do governo em retomar as aulas presenciais, muitas barreiras, tais como capacidade física das escolas, comorbidades e população pertencente a grupos de risco, incluindo funcionários e/ou alunos, tornavam a volta à escola um momento de insegurança, fazendo com que a saúde fosse priorizada naquele período. O ano de 2020 chegou ao fim e muitas escolas ainda brigavam, até judicialmente, para manter toda sua equipe e estudantes resguardados em suas casas.

Em 2021, o Brasil atinge o auge de mortes causadas pela Covid-19. Muitas cidades ficaram sob o regime de *lockdown* e, em uma fase emergencial, o governo de São Paulo antecipou o recesso das escolas da rede estadual. Após esse momento, o ensino voltou de forma híbrida, isto é, com parte das aulas presencial nas escolas, e

¹<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/06/27/primeira-morte-por-coronavirus-no-brasil-aconteceu-em-12-de-marco-diz-ministerio-da-saude.ghtml>

²<https://www.educacao.sp.gov.br/educacao-sp-anuncia-volta-obrigatoria-aulas-partir-dia-18-de-outubro/>

outra parte virtual, com o uso de computadores e Internet, com os alunos alocados em suas casas.

No dia 17 de janeiro de 2021, deu-se início à campanha de vacinação contra a Covid-19 no Brasil e, em 18 de outubro do mesmo ano, 97% dos profissionais da educação estavam vacinados. Ainda seguindo os protocolos de segurança, o então governador do estado, João Doria, anuncia a retomada obrigatória do ensino de forma presencial. Isto posto, os estudantes voltaram às atividades escolares no final do ano de 2021. Deste modo, pode-se afirmar que, no período compreendido entre março de 2020 até o final de 2021, os alunos permaneceram afastados do ensino presencial e, embora em alguns momentos tenham tentado voltar para a sala de aula com segurança, não houve sucesso antes da vacinação das equipes escolares.

A autora deste trabalho é graduada em Licenciatura em Matemática, atualmente é professora de Matemática da Rede Estadual de São Paulo na cidade de Jaú/SP. Esteve como professora designada para a Secretaria Municipal de Educação de Franca/SP entre julho e dezembro de 2024, responsável pela área de tecnologia do setor EJA/AJA. Atuou até junho de 2024 como professora de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também esteve em escolas municipais da região de Franca (municípios de Ribeirão Corrente e Restinga), e em escolas estaduais da cidade de Franca. Além disso, trabalha ainda como tutora na Universidade Virtual do Estado de São Paulo – Univesp.

Essas informações são relevantes para explicar que foi possível expressar, ao longo do trabalho, sentimentos e preocupações pessoais vividos durante a pandemia. Muitos momentos registrados neste documento e em outras produções acadêmicas foram de fato vivenciados pela autora, como profissional e ser humano. Durante a pandemia, nos grupos escolares em que esteve, ora serviu de suporte, ora foi apoiada. Embora a situação atípica tenha sido difícil para a sociedade, percebeu-se a necessidade de extrair aprendizados significativos dessa experiência.

No decorrer deste trabalho serão abordados os panoramas educacionais da pandemia da Covid-19, por meio da análise de dados do SARESP, dos 9^{os} anos das escolas estaduais da cidade de Franca/SP, durante os anos de 2019, 2021 e 2022³.

³ O ano de 2020 não foi considerado, pois não houve aplicação do SARESP.

Justifica-se a relevância de tal estudo, pois o SARESP é uma política pública destinada a avaliar a qualidade da educação no estado de São Paulo e vem sendo aplicado desde o ano de 1996. Desde sua primeira edição, a prova passa por constantes atualizações, buscando fornecer retratos cada vez mais fiéis acerca do seu público-alvo. A decisão de estudo desta avaliação foi motivada pela farta quantidade de dados gerada por ela e por sua reconhecida importância no contexto educacional paulista.

A abordagem metodológica utilizada nesta dissertação é quantitativa, são feitas análises das notas médias dos estudantes de 9º ano da Rede Estadual e da Diretoria de Ensino de Franca/SP. Também é realizado estudo focalizado na proporção, expressa em porcentagem, de estudantes dos 9ºs anos de cada escola classificados em diferentes categorias do SARESP, sendo estas: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

O texto apresenta-se estruturado em capítulos, incluindo esta introdução. Nela, buscou-se apresentar, de forma breve, qual foi o cenário educacional durante o período de isolamento causado pela pandemia da Covid-19, quais os momentos em que os estudantes estiveram afastados das salas de aula, e as medidas adotadas pelo governo para as escolas estaduais de São Paulo. Através destas informações, procura-se auxiliar o leitor a entender como esse tempo foi experimentado nas escolas.

No segundo capítulo, são tratados os conceitos de políticas públicas, bem como os seus principais agentes formuladores. Em seguida, abordou-se as políticas públicas educacionais e as políticas de avaliação educacional. O tema do capítulo foi definido devido ao SARESP, foco deste trabalho, ser uma política pública de avaliação educacional, com característica de ser uma avaliação externa aplicada em larga escala.

Ao longo do capítulo três, detalhou-se informações gerais sobre o SARESP, sua origem e características relevantes para o entendimento do trabalho. Destacou-se o período de análise de 2019 a 2022 e os 9ºs anos, nas escolas estaduais da região estudada, sob a Diretoria de Ensino de Franca/SP.

O quarto capítulo foi dedicado à apresentação e análise dos dados e estudos sobre as notas médias da Rede Estadual e da DE Franca/SP, nos anos de 2012 a 2022, buscando-se investigar variação das notas em períodos diferentes da pandemia. As informações dispostas foram coletadas de diferentes formas: nos

Boletins do SARESP, nos Sumários Executivos da prova e nas planilhas dispostas no site “Dados Abertos da Educação” do estado de São Paulo. Após retirados dos boletins, os dados foram dispostos em tabelas do programa Excel para que pudessem ser comparados e estudados.

No quinto capítulo o foco esteve em introduzir e explicar os indicadores sociais, bem como a apresentação dos indicadores escolhidos para este estudo. O autor Paulo de Martino Jannuzzi serviu como parâmetro neste contexto. Paulo é economista, professor, pesquisador e referência no campo em que atua: área interdisciplinar de Estatísticas Públicas, assim como monitoramento e Avaliação de Programas Sociais.

Cabe destacar que, no Capítulo 4, a média das notas consideradas refere-se ao conjunto das escolas pertencentes à Diretoria de Ensino de Franca/SP, a qual abrange dez municípios: Franca, Cristais Paulista, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Rifaina, Ribeirão Corrente e São José da Bela Vista, totalizando 69 unidades escolares estaduais.

No Capítulo 5, por sua vez, as análises concentram-se exclusivamente nas escolas estaduais localizadas no município de Franca/SP, considerando-se o percentual de estudantes distribuídos entre os níveis de proficiência: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado.

O estudo é concluído estruturando um apanhado das ideias apresentadas pelos autores abordados durante o decorrer dos capítulos e síntese dos dados estudados buscando responder à questão inicial do trabalho: se houve impacto, causado pela pandemia, nos dados do SARESP.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Todos os dias inúmeros brasileiros são beneficiados, direta ou indiretamente, por programas em diversas áreas: saúde, educação, meio ambiente, entre outras. São exemplos: Programa de Saúde da Família, Programa Nacional de Imunizações, Programa Farmácia Popular, Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), Programa Universidade para Todos (ProUni), Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS), Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), Política Nacional sobre Mudança do Clima (PNMC), entre tantos outros. Esses programas constituem as chamadas políticas públicas, no entanto, nem todos os seus usuários e/ou a população em geral compreendem plenamente o significado delas.

A concepção de políticas públicas foi realizada por diversos autores, porém, esta é uma definição que não segue regras ou normas. Para Secchi, Coelho e Pires, uma possível definição seria:

Uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público. [...] Uma política pública possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público; em outras palavras, a razão para o estabelecimento de uma política pública é o tratamento ou a resolução de um problema entendido como coletivamente relevante (2020, p. 26 - 27).

Apesar de apresentar diferentes ideias e definições entre autores e estudiosos, é possível identificar que existe um consenso em expressar a origem da política pública como sendo a solução para um problema comum a determinada população. Esta contrariedade, por sua vez, pode ser de diversas origens sociais: segurança, educação, saúde, justiça, habitação, meio ambiente, entre outras. E, a partir da determinação deste problema, serão pensadas possíveis soluções para resolvê-lo. Dentro destas chaves, serão elencadas ações, sejam elas pequenas ou grandes, que envolverão maior ou menor grupo de pessoas, para chegar a um resultado, por todo esforço realizado, em que o problema seja resolvido ou melhorado.

Nas pesquisas da área de políticas públicas, existem duas abordagens para a elaboração de uma política: a estatista e a multicêntrica. De acordo com Secchi et al.:

A abordagem estatista ou estadocêntrica (state-centered policy-making) considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais.

Segundo essa concepção, o que determina se uma política é ou não “pública” é a personalidade jurídica do ator protagonista (2020, p. 27).

Sendo assim, essa perspectiva defende que, na determinação de uma política ser pública ou não, se olhe primeiro para o seu autor. A contraponto desta visão está o pensamento multicêntrico, sobre o qual os autores Secchi et al. (2020) afirmam que os autores da abordagem multicêntrica atribuem o adjetivo “pública” a uma política quando o problema que se tenta enfrentar é público.

Em poucas palavras, seria possível dizer que, de acordo com os autores citados, para definir se uma política é pública, a abordagem estatista verifica o autor do projeto; e o olhar multicêntrico examina a motivação da política, se veio de problema social ou não.

Secchi et al. (2020) afirmam que independentemente do nível de análise, ou do nível de operacionalização, o conceito de política pública está vinculado à tentativa de enfrentamento de um problema público.

Por atingirem diferentes áreas e variados tipos de contrariedades, as políticas públicas podem assumir formas e terem características específicas para cada demanda a qual se pretende trabalhar. Secchi et al. colocam:

Políticas públicas tomam forma de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, coordenação de ações de uma rede de atores, gasto público direto, contratos formais e informais com stakeholders, entre outros (2020, p. 41).

Portanto, compreende-se que não há um modelo único e padronizado para a elaboração de políticas públicas, nem para a maneira como essas políticas existem e se desenvolvem na sociedade.

No que diz respeito a seguir um padrão, é possível mencionar o conceito de "ciclo de políticas", que representa a etapa em que as políticas públicas são elaboradas. Este processo é descrito por Secchi et al. da seguinte forma:

Apesar de várias versões já desenvolvidas para visualização do ciclo de políticas públicas, restringimos o modelo às sete fases principais: 1) identificação do problema, 2) formação da agenda, 3) formulação de alternativas, 4) tomada de decisão, 5) implementação, 6) avaliação e 7) extinção (2020, p. 96).

Neste contexto, na presente pesquisa discute-se sobre uma política pública educacional que se realiza por meio de avaliações de larga escala; entre outros propósitos, desempenha a função de fornecer informações educacionais às escolas e gestores, líderes políticos, famílias e à sociedade em geral.

O autor Leonardo Secchi trabalha com a elaboração e implementação das políticas públicas, mas para a análise destas, usou-se como referência o autor Stephen Ball. Este estudioso é um sociólogo britânico de grande contribuição na área de políticas educacionais e, junto com Richard Bowe, construiu o que denominaram de "ciclo de políticas", o qual serve como referencial para as análises de políticas educacionais. Dentro deste ciclo, inicialmente, estavam três processos denominados por "política proposta", "política de fato" e "política em uso". Porém, de acordo com Mainardes:

Logo em seguida, porém, Stephen Ball e Richard Bowe romperam com essa formulação inicial porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político e aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político (2006, p. 49).

Sendo assim, os autores propuseram um novo ciclo de políticas, desta vez, com o "contexto de influência", o "contexto da produção de texto" e o "contexto da prática". Para Mainardes:

Os autores indicam que o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (2006, p. 50).

Considerando tal posição, evidencia-se a importância da valorização do ponto de vista dos profissionais responsáveis pela implantação, manutenção e continuidade das políticas públicas desenvolvidas.

Após esta reflexão, Mainardes (2006) aponta que os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O primeiro contexto apresentado, denominado contexto da influência, se mostra como o lugar de ponto de partida das políticas públicas. Neste momento são elaborados os discursos políticos. Para o autor, neste cenário os grupos interessados pleiteiam a fim de influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado.

Após a definição da política, da disputa de influências, vem o segundo contexto, o da produção de texto, onde estão inseridos os textos que representarão a política criada. Para Mainardes:

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção (2006, p. 52).

Os resultados destes textos são a realidade vivida durante a implementação e execução da política pública, momento em que se reside o terceiro cenário, o que é nomeado de contexto da prática.

Dentro deste contexto não se encontra apenas a implementação da política pública, mas também a interpretação e, se necessário, a recriação e adaptação dela. Mainardes (2006) explica que o contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos, etc.

Embasado no ciclo de políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, é possível afirmar que, ao utilizar estas fases propostas para construção, execução e análise, espera-se desconstrução de ideias ou certezas, participação reflexiva, pontos de vistas renovados e diversidade por parte de todos os envolvidos nos processos descritos.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para evidenciar de forma objetiva o que é uma política educacional, pode-se utilizar a definição de um grande estudioso da área, também filósofo e pedagogo

brasileiro, professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP),
Dermeval Saviani:

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro (2008, p. 7).

De acordo com a pesquisadora e professora Débora Cristina Jeffrey (2022), entende-se que, historicamente no Brasil, a política educacional esteve vinculada aos estudos e pesquisas da legislação, subsidiando os profissionais da educação com elementos necessários ao conhecimento do sistema educacional brasileiro.

O fortalecimento dessa área de pesquisa, da maneira como é conhecida hoje, foi impulsionado pela implementação da gestão democrática. Para Jeffrey:

A partir da promulgação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394/1996, que legitimaram a gestão democrática como instância de representatividade, tomada de decisão política e participativa dos atores educacionais, o campo de política educacional se reconfigurou nos cursos de licenciatura, especialmente em sua utilização como instrumento essencial para subsidiar o diagnóstico, o planejamento estratégico e a avaliação de sistemas educacionais (2022, p. 13).

A partir dessa mudança de pontos de vista e da gestão democrática, pode-se afirmar que são consideradas políticas públicas educacionais as determinações tomadas no campo governamental, visando aprimorar o sistema educacional em todas as suas instâncias. Para Souza:

A luta pela escola, via de regra, é marcada por três grandes dimensões, que não se manifestam, necessariamente, de forma sucessiva: 1) conquista de base material para funcionamento das escolas, o que implica autorização de abertura de turmas, espaço físico (construção ou cessão de espaço) e condições de funcionamento; 2) gestão da escola com a participação dos pais, alunos e grupos organizados, o que implica participação desses pais, por exemplo, nos Conselhos de Escola e nas Associações de Pais e Mestres ou equivalentes; 3) discussão da atividade pedagógica propriamente dita. Dito de outro modo, pode-se pensar que a questão educacional coloca-se primeiro como questão de acesso, depois como questão de gestão e finalmente como questão de qualidade (2016, p. 15).

Isto posto, pode-se afirmar ser viável e necessário a ação contínua do governo para formular políticas públicas visando aperfeiçoar cada um dos três itens mencionados pelo autor. Souza destaca ainda que:

Há que se considerar, entretanto, que a construção social de tais novas demandas não é resultado de etapas evolutivas, ou seja, as demandas por gestão e qualidade não se colocam apenas quando a questão do acesso está resolvida. À medida que o acesso se expande, as questões da gestão e da qualidade se impõem, tornando o quadro de política educacional mais complexo. Todavia, o conceito e a consequente operação/ação do Estado no que concerne à gestão e à qualidade (ou às condições para a qualidade) são também elementos de disputa (2016, p. 15).

Por não serem problemas enfrentados um a um, em fases de evolução diferentes, o autor evidencia a dificuldade ainda maior na solução para os dilemas encontrados, muitas vezes precisando serem resolvidos todos ao mesmo tempo, com diferentes tipos de políticas públicas.

A escola, por ser um reflexo fiel da sociedade, acumula problemas de diversas naturezas: sociais, psicológicos, saúde, econômicos, de gestão, entre outros, muitas vezes específicos a cada região (como exemplo: desigualdades, evasão, falta de incentivo, desmotivação e defasagem dos alunos, ausência de colaboração familiar, etc.). Desta forma, ao tentar resolver um problema encontrado na escola, é preciso, conjuntamente, resolver questões de outras naturezas, como as que foram mencionadas.

Citou-se, anteriormente, o início da prática de gestão democrática na escola. Para caracterizar este tipo de administração, Fontana explica:

O envolvimento de todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa é de fundamental importância, porque o processo se torna reflexivo, dinâmico, ativo e crítico na realidade em que está inserido, tendo como objetivo de transformá-la. A transformação da realidade através do exercício da democracia torna as pessoas conscientes de sua função no mundo. Nesse sentido, a escola, enquanto instituição, necessita investir nos gestores como instrumento de intervenção na realidade social e educacional (2011, p. 11).

Por ser um processo ainda recente, faz-se necessário que os gestores auxiliem na metodologia de desenvolvimento, educando a sociedade para que aprenda a observar, analisar e refletir sobre as decisões tomadas, bem como sobre o respeito à individualidade de cada ser humano, sua cultura e formas de pensar distintas.

Para as autoras Galvão, Vidas e Vieira, a escola e a gestão escolar são elementos fundamentais na construção da educação de qualidade:

A escola representa o local onde muito do que é pensado na política e na gestão educacional se concretiza. Se o objetivo final da gestão escolar é a

aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, a escola deve direcionar seu modo de trabalhar de maneira a cumprir seu papel. Portanto, a gestão deve se orientar para garantir o direito da aprendizagem dos alunos, oferecendo as melhores condições para tanto (2021, pg. 34).

Assim como apresentado no trecho acima, as unidades escolares são os espaços em que todos os esforços de pensar, projetar e elaborar as políticas educacionais são colocados em prática. Para isso acontecer com efetividade, é essencial que os agentes estejam empenhados em realizar as propostas desenvolvidas. Ainda segundo as autoras Galvão, Vidas e Vieira:

A gestão escolar, portanto, é o terreno de materialização das intenções da política educacional. Cabe a ela cumprir os princípios, as finalidades e os objetivos educacionais expressos em lei. Estudos mostram que uma gestão educacional empenhada em promover uma educação de qualidade possibilita o alcance dessa meta. A fonte criadora dos resultados se encontra na escola, onde são estabelecidas relações diretamente com quem gera os números – os alunos –, foco principal desse processo. Daí a importância de orientar e acompanhar essa esfera, até porque, ela faz parte e reflete no resultado geral, pois o desempenho das escolas constitui o resultado da rede municipal (2021, pg. 34).

Fica evidente a imprescindibilidade de os gestores estarem alinhados às políticas, entendendo o quão importante elas podem ser e quais os impactos delas no cotidiano de suas escolas. Assimilando o potencial de projetos, a comunidade escolar tem mais chances de se engajar e atuar com determinação no seu desenvolvimento, buscando sucesso nos resultados. Vieira complementa:

As políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas, se materializam na gestão. A gestão pública é integrada por três dimensões: o valor público, as condições de implementação e as condições políticas. O valor público, como a própria expressão revela, dá conta da intencionalidade das políticas. Quando a Constituição afirma a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família” (Art. 205), está professando um valor público que, para ganhar materialidade, precisa se traduzir em políticas. Estas, uma vez concebidas, são operacionalizadas através de ações que concretizam a gestão (2011, p. 58).

O valor público está em uma área teórica, onde as ideias e as intenções se transformam em planos para determinadas ações, diferente das outras duas dimensões. Para Vieira:

As condições de implementação e as condições políticas, por serem territórios por excelência da prática, costumam ser aspectos negligenciados

pelos teóricos. São eles, porém, que asseguram a sustentabilidade dos valores e a sua tradução em políticas. Nenhuma gestão será bem-sucedida se passar ao largo dessas duas dimensões. Por melhores e mais nobres que sejam as intenções de qualquer gestor ou gestora, suas ideias precisam ser viáveis (condições de implementação) e aceitáveis (condições políticas). (2011, p. 58-59).

Ao juntar estas três dimensões, é essencial que exista harmonia entre elas, o equilíbrio de conseguir fazer teoria e prática “conversarem” entre si. Apesar do fato de que conciliar esses dois universos poder ser uma tarefa desafiadora.

Em um ambiente escolar, existem distintas variáveis que podem influenciar e/ou dificultar situações em que colocam-se a teoria em prática. Particularidades da escola e dos estudantes estão a todo momento interferindo em planejamentos diversos. A experiência e vivência no cotidiano da prática auxiliam na oportunidade de elaborar teorias, pois serão mais tangíveis para serem executadas.

Para fechar a ideia abordada, Vieira complementa:

Por óbvio que pareça, é importante insistir que as políticas e a gestão da educação básica necessitam encontrar seu foco na essência da tarefa educativa – bem ensinar e bem aprender – tudo fazendo para cumprir a função social da escola com sucesso. A persistência do fracasso escolar entre tantas crianças e jovens em diversas partes do mundo torna imperativo reafirmar a especificidade da escola enquanto espaço para onde convergem estudantes e professores, configurando-se como uma comunidade de aprendizes. Sua razão de existir está intrinsecamente ligada à tarefa primordial de bem ensinar e aprender. Gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada para a aprendizagem de todos os alunos (2011, p. 67).

Por diversas vezes, gestores e professores podem se envolver com as tarefas diárias e acabarem por esquecer ou não tratarem como prioridade o papel pelo qual existe a escola: ensinar. Pertencer à área da educação não é uma tarefa simples, vai muito além de aliar teoria e prática.

Paulo Freire, patrono da educação brasileira, ensinou que “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (1991, p. 58).

Vieira fala sobre a gestão escolar bem-sucedida, assim também acontece com o professor exitoso, ambos precisam estar em constante reflexão sobre a prática do cotidiano. Possuir conhecimento prático auxilia no conhecimento do ambiente, do

público, do entorno escolar; a reflexão sobre a prática forma o profissional capaz de tomar decisões fundamentadas no que praticou e no que percebeu em suas reflexões.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Em 1988, o Brasil teve promulgada a Constituição Federal (CF) vigente até os dias de hoje. Na área educacional ficou determinado, pelo Artigo 205, o direito de todos os cidadãos à educação. Com o passar dos anos, algumas Emendas Constitucionais foram acrescentadas visando garantir diversos fatores que influenciam no acesso e permanência na escola, assim como a faixa etária obrigatória para os estudantes.

Enquanto isso, o Estado e a família/tutores ficam responsáveis por oferecer subsídios para que os indivíduos estejam na escola na idade adequada e, caso isso não ocorra, possam ser responsabilizados judicialmente.

O inciso VII do Artigo 206 da Constituição Federal do Brasil estabelece a necessidade de garantir o padrão de qualidade do ensino. Para assegurar essa qualidade, foi necessário, antes de tudo, mensurar a educação oferecida.

Em 1996, é estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e nela é trazido em seu Art. 9º:

A União incumbir-se-á de:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Dessa forma, torna-se oficial e de atribuição da União promover os processos de avaliação externa, buscando inferir e requerer a qualidade de ensino. Isto posto, explica-se o processo inicial e a demanda de políticas públicas voltadas para essa área. De acordo com Minhoto:

A instituição desses processos pode ser caracterizada basicamente por exercer duas funções distintas: 1) levantar informações ou evidências necessárias à formulação de políticas educacionais, tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governo possam definir prioridades de intervenção; e 2) induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino (2016, p. 149-150).

As políticas de avaliação educacional têm como objetivo avaliar a qualidade da educação. No entanto, é passível de dúvida a possibilidade de mensurar a qualidade da educação por meio, unicamente, dos dados numéricos gerados por meio da avaliação de conteúdo. Para Souza:

A qualidade da educação não é uma referência passível de ser dimensionada em uma métrica atemporal e as condições para que seja conquistada tampouco são uniformes em qualquer tempo, espaço e dimensão. Ainda que a qualidade possa ser representada no crescimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem, quão mais/melhor formado ou aperfeiçoado deve ser o estudante (ou o seu domínio de conhecimento e formação)? É algo extremamente complexo e, por isso mesmo, em disputa na política educacional (2016, p. 15).

A complexidade da avaliação educacional torna este processo ainda mais difícil de ser realizado. Como medir? Quais parâmetros usar? Em um país com dimensões continentais como o Brasil, o que um lugar precisa é o mesmo que os demais?

Certamente, estas perguntas não são inéditas e não deixam de estar em pauta no momento de elaboração de material pedagógico e avaliações. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fica evidenciada a necessidade de homogeneidade no que se é ensinado, porém, cada região possui autonomia de fazê-lo da forma como melhor se adequar (BRASIL, 2018).

As avaliações externas, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras, buscam apresentar indicadores alinhados à realidade educacional. Para isso, aplicam questionários socioeconômicos, não apenas aos alunos e professores, mas também, em alguns casos, aos pais. Portanto, é correto afirmar que a dificuldade não é motivo para evitar a realização dessa tarefa, mas sim para torná-la mais abrangente e precisa.

Sobre o papel da avaliação educacional, Souza aponta:

A avaliação, ao apresentar os seus produtos, expressa uma importante face do sistema educacional, mas esta face não pode ser confundida como a plenitude de resultados de todos os esforços de inúmeros professores e alunos (e extensivamente: diretores, pedagogos, trabalhadores não docentes, famílias, dirigentes dos sistemas de ensino) no país. Entre a necessidade de se conhecer e monitorar o andamento dos trabalhos nas escolas brasileiras e, de outro lado, de se indicar os resumos a serem perseguidos pela educação e pelos educadores (efeito esse que também decorre por conta do sistema de avaliação vigente), a política educacional

precisa encontrar o termo adequado para ter informações as mais precisas possíveis sobre os processos e os produtos do trabalho escolar e, ao mesmo tempo, auxiliar na construção de rumos mais democráticos para o futuro educacional (2016, p. 19-20).

Portanto, apesar de encontrar questões importantes, dedicadas às condições socioeconômicas, culturais e particularidades de cada lugar, as avaliações desempenham um papel essencial para acompanhamento, desenvolvimento, reconhecimento, entre outros fatores relevantes na área educacional. Segundo Minhoto:

Já a avaliação pode ser definida como a complexa trama de relações estabelecidas entre os diferentes construtos. Nesse sentido, as provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando os seus resultados são relacionados à outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (2016, p. 151).

A autora ressalta os pontos trazidos para compor a avaliação como algo que envolve todo o cenário de vivência do aluno, não apenas as notas geradas para proficiência. Ainda de acordo com a autora:

Ainda que limitada, a avaliação vista dessa maneira permite a realização de uma leitura mais refinada dos resultados de processos avaliativos em larga escala, o que pode (e deve) evitar o potencial já bem conhecido que tem para legitimar diferenças sociais, convertendo-as em diferenças escolares. Apesar disso, não se pode deixar de destacar que a conversão dos conceitos em constructos, a elaboração de correlações entre os construtos e a construção de indicadores educacionais, a partir de informações levantadas nos processos avaliativos, são procedimentos formais e subjetivos de seleção e de construção da “realidade”. (2016, p. 151)

Os questionários socioeconômicos desempenham papel relevante sobre a avaliação, pois auxiliam na identificação do contexto familiar e social no qual o aluno está inserido. Além disso, por meio deste instrumento, é possível desenvolver estudos nos quais correlações entre variáveis e notas alcançadas sejam estabelecidas e investigadas.

2.3 AVALIAÇÃO

Avaliar é um ato humano. Mesmo sem saber a denominação, avaliações são feitas diariamente, principalmente em tomadas de decisões. Avaliam-se situações, condições, características, dados, entre outras variáveis. Para comprar uma roupa, pode-se avaliar o material do tecido, o valor agregado ao produto, além de outras particularidades. Para decidir qual caminho pegar, avalia-se as rotas possíveis. Ou seja, avaliar faz parte das nossas habilidades e utiliza-se dela em diversas situações cotidianas.

Dentro da área educacional, o conceito de avaliar foi definido por Luckesi da seguinte forma:

O ato de avaliar, como qualquer outra prática investigativa, tem por objetivo exclusivamente revelar algo a respeito da realidade. No caso, revela cognitivamente a sua qualidade, cabendo ao gestor da ação, com base nessa revelação, tomar decisões, que, por si, poderão — e deverão — trazer consequências positivas para os resultados desejados. As decisões sempre caberão ao gestor da ação, nunca ao avaliador. Ao avaliador cabe exclusivamente investigar e revelar a qualidade da realidade (2022, p. 23).

Assim como coloca o autor, as avaliações são realizadas, os dados são gerados e apresentados para a sociedade em geral, porém cabe aos gestores – sejam eles políticos ou escolares – fazer bom e correto uso dos dados.

Usar adequadamente essas informações é, muitas vezes, explicar com clareza para os gestores escolares e professores quais foram os objetivos propostos, se a escola conseguiu ou não os atingir, se as notas da escola atendem aos propósitos iniciais, e dar exemplos de como podem fazer para atingir as finalidades sugeridas utilizando os recursos que possuem.

Para Luckesi, justifica-se a necessidade de avaliação da seguinte forma:

Não existe escolha humana que possa ser realizada, consciente ou inconscientemente, sem base tanto no conhecimento factual como no conhecimento da qualidade da realidade. O conhecimento da qualidade da realidade subsidia toda e qualquer escolha, tendo em vista obter os melhores resultados em decorrência de nossa ação (2022, p. 25).

O ponto trazido pelo autor neste trecho auxilia na compreensão do porquê é necessário a equipe escolar estar preparada para receber os dados e conseguir realizar interpretações a partir deles. O conhecimento gerado pelas avaliações,

associado à percepção da equipe sobre a localidade em que a escola está inserida, são fortes aliados na busca para soluções de problemas que possam ser encontrados.

Para concluir a ideia, Luckesi argumenta que:

Epistemologicamente, o ato de avaliar é um ato de investigar a qualidade da realidade, fato que implica conhecimento, seja ele adquirido pelos recursos do senso comum ou em decorrência do uso de procedimentos metodologicamente consistentes, encerrando-se no momento em que revela a qualidade da realidade (2022, p. 26).

Neste fragmento, o autor fala sobre o conhecimento decorrido de senso comum e/ou em consequência do uso de procedimentos metodológicos. Os gestores políticos, diretorias e secretarias de educação, possuem os dados gerados pelas avaliações, já a equipe escolar possui também o conhecimento do senso comum sobre a comunidade da instituição de ensino em que estão. Dessa forma fica evidente a essencialidade da participação da gestão e corpo docente das escolas para uma leitura crítica dos dados.

Com base nos estudos realizados e expostos, se faz possível compreender a ideia de que avaliar é uma ação rotineira, porém, na educação esta atividade deve ser feita de maneira estruturada e responsável.

2.3.1 Avaliações Externas e em Larga Escala

Os modelos de avaliação compõem a pauta de diversos estudos da área. Educadores e pesquisadores discutem sobre os métodos comumente utilizados para avaliar os estudantes, em especial quando as avaliações são externas. De acordo com Alavarse, Bravo e Machado:

A partir do final dos anos 1980, repercutindo um movimento existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa, a educação básica brasileira passa a ser objeto de avaliações externas, inicialmente apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas. Esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Saeb no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC) (2013, p. 16).

Dessa forma, notou-se um esforço realizado pelo governo brasileiro, no sentido de se equiparar, no que diz respeito às avaliações externas, a países estrangeiros. A

motivação apresentada, assim como acontece até hoje, diz sobre a necessidade de monitorar o desempenho dos estudantes. Mas, com o passar do tempo, além do incentivo inicial, as avaliações têm produzido uma quantidade considerável de dados importantes, atendendo também a outras funcionalidades.

A autora Hojas destaca:

Os sistemas de avaliação começaram a ocupar posição de destaque na política educacional brasileira a partir dos anos 1990 em decorrência das mudanças promovidas na configuração organizacional do Estado. Nesse contexto, a avaliação passou a ser apontada como elemento privilegiado para o diagnóstico e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas (2017, p. 14).

O diagnóstico e a tomada de decisões a partir do mesmo serviram, inclusive, como propósitos na criação do SARESP. Além de índices importantes, existem ainda outras características relevantes para justificar a importância das avaliações externas. Alavarse, Bravo e Machado afirmam:

As experiências iniciais de avaliações externas, até mesmo fora do Brasil, foram justificadas como necessárias para se poder monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos dos resultados que, por sua vez, decorreriam das aprendizagens dos alunos. Não necessariamente essas avaliações tinham como foco cada escola das redes avaliadas, tanto que se recorria a avaliações por amostragem. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como características, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas – condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente (2013, p. 17).

O trecho destaca um ponto fundamental das avaliações externas: a padronização. Aplicar uma prova uniforme para todas as regiões do Brasil, país de dimensões continentais, gera discussões entre professores, estudiosos e pesquisadores da área educacional. De acordo com Cunha, Barbosa e Fernandes (2015), os professores questionam a dificuldade de articular o que é solicitado no exame ao conteúdo específico de cada disciplina.

Apesar das contrariedades apontadas, as avaliações externas vêm ganhando força e espaço, assim como a busca por um currículo unificado através da BNCC. Além disso, as avaliações do SAEB e do SARESP, por exemplo, já começaram a incluir em suas edições outras disciplinas, como ciências naturais e ciências humanas.

Desta maneira, conclui-se que as críticas são válidas por buscarem mostrar a visão dos professores e profissionais que lidam com o cotidiano escolar. Porém, como as avaliações ganham espaço de influência, ambos os lados devem procurar adaptar-se à realidade, os professores adequando-se aos conteúdos e a prova, acomodando as diversidades e necessidades da maioria dos participantes.

Na investigação sobre o surgimento das avaliações em larga escala no Brasil, Brito e Conceição definem a década de 1980 como início das ideias sobre avaliar, de acordo com eles:

As avaliações em larga escala no Brasil surgem dentro de um contexto político e social da década de 1980. Nesta década, as avaliações externas são implantadas no intuito de avaliar, diagnosticar e promover mudanças nas políticas educacionais do Brasil (2024, p. 2).

Além das motivações citadas no trecho acima, influências vindas do exterior serviram como estímulo para o Brasil. A argumentação para implantação das avaliações girou em torno da busca por qualidade na educação. Esquinsani coloca sobre esse período:

O debate sobre a ausência de dados e indicadores que pudessem endereçar as proposições de políticas para a área da educação restou por incorporar ao conceito geral um importante sinônimo: a avaliação. Surge, portanto, no Brasil, o emparelhamento entre avaliação e controle sobre a qualidade da educação ofertada, que pautou um conjunto de ações políticas e de gestão educacional deflagradas a partir de 1980, especialmente a partir de 1982, com a vigência do IV Acordo MEC/BIRD, que indicava o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação (2019, p. 627).

Após ser notada esta demanda na área educacional e pensando em solucioná-la, as avaliações em larga escala se mostram ferramentas para sanar estas questões. Para explicar o que são estas avaliações e como se constituem, Esquinsani afirma que:

A avaliação em larga escala caracteriza-se por ser externa à rede de ensino, sistema educacional ou unidade educativa a qual se destina, pautando-se em testes padronizados/uniformizados, aplicados a uma população de grande porte (séries/ anos escolares ou etapas de conclusão de escolarização), além de ser baseada na teoria de resposta ao item (2019, p. 625).

Apesar de começarem a ser discutidas na década de 80, Jesus e Manfio indicam que:

As avaliações em larga escala começaram a ganhar força no Brasil em meados de 1990 e se constituíram com a intenção de subsidiar os formuladores e executores das ações governamentais na área educacional em todos os níveis de governo. Objetiva-se com a aplicação dessas avaliações aferir a eficiência dos sistemas no processo de ensino-aprendizagem e, também, a equidade da educação oferecida em todo o país (2013, p. 124-125).

Ambos os autores falam sobre o discurso de que a avaliação em larga escala foi pensada e implementada procurando medir a eficácia do sistema educacional por meio da qualidade da educação. Além disso, na citação destacada, os autores falam sobre a equidade da educação, processo este que necessita de um olhar peculiar sobre cada público da educação, cada região, particularidades diversas, uma vez que equidade fala sobre reconhecimento de diferenças e necessidades para cada indivíduo e/ou local.

Desde as décadas de 80 e 90, quando se começou a debater a necessidade destas avaliações, até hoje, inúmeras provas já foram criadas, modificadas, adaptadas, reajustadas e seguem em constantes reformulações, pois a educação não é estática e elas devem acompanhar o cenário, com o dever de trazer para a sociedade o quadro mais próximo da realidade do presente em que forem aplicadas.

No ano de 2024, podem ser citadas, como avaliações de larga escala no Brasil, as provas: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE); cada uma delas sendo voltada para diferentes públicos específicos.

O SAEB avalia estudantes do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Ensino Médio (3º ano). O ENEM, criado em 1998, objetiva avaliar a performance do estudante ao final da educação básica; para além deste fim, atualmente, esta avaliação é utilizada como porta de entrada para diversas universidades brasileiras. Seguindo adiante, o ENADE tem como finalidade avaliar estudantes de cursos de ensino superior do Brasil.

Considerando estas avaliações, o SAEB é utilizado para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O índice usufrui dos dados de aprovação escolar (adquiridos no Censo Escolar) e das pontuações de desempenho no SAEB, tornando esta última uma avaliação de grande relevância para o contexto da educação nacional.

A nível estadual, cada unidade da federação tem autonomia para definir e realizar suas próprias avaliações de larga escala e seus índices educacionais, como por exemplo, o estado de São Paulo, que utiliza o SARESP e o IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo).

Neste ponto, é importante reforçar a distinção entre os indicadores IDESP e IDEB. O IDESP, de caráter exclusivo do estado de São Paulo, tem como finalidade avaliar a qualidade das escolas da rede estadual paulista com base em dois componentes: o desempenho dos estudantes no SARESP, que mensura a aprendizagem, e o fluxo escolar, que se refere ao tempo necessário para que os alunos avancem nas etapas da educação básica. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também se propõe a avaliar a qualidade da educação, porém em âmbito nacional, abrangendo todas as unidades federativas do Brasil. Esse indicador é composto por dois critérios principais: o desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas — como o SAEB e a Prova Brasil — e a taxa de aprovação dos alunos ao longo das etapas escolares.

Criadas com os propósitos citados anteriormente, quando estas avaliações passam a compor o quadro educacional brasileiro, diversos questionamentos e críticas surgem, fazendo com que seu papel seja refletido. O autor Cássio faz uma crítica significativa sobre as avaliações:

Se por um lado é verdade que as avaliações educacionais são uma fonte de conhecimento sobre a educação pública, por outro não são raras as situações em que a produção de indicadores de proficiência se sobrepõe às funções realmente importantes da educação escolar. Assim, o problema das avaliações em larga escala é o uso inadequado de seus resultados: a crença de que os indicadores de desempenho e de fluxo (reprovação e evasão) construídos a partir delas seriam suficientes como medidas da qualidade de ensino (2019, p. 16-17).

Os indicadores servem como um panorama sobre o cenário educacional avaliado, distante de funcionar como ferramenta para melhorar qualidade ou evasão. Estes dados atuam como suporte para ações ou até mesmo políticas públicas para aperfeiçoamento de ensino ou diminuição da evasão.

Além do uso inadequado de dados, adicionalmente, Cássio afirma que:

Alguns estados vêm transformando as suas avaliações externas censitárias em sofisticados sistemas de controle e responsabilização, vinculados simultaneamente às políticas de currículo, de formação docente, de gestão escolar e até mesmo salariais, através de incentivos financeiros (bônus) ao

professorado. Isso acarreta consequências perversas sobre o trabalho nas escolas e ameaça os sentidos políticos e culturais mais profundos das experiências escolares (2019, p. 17).

Ao utilizar as avaliações de larga escala como método de punição, o governo reduz a sua importância e coloca os professores e gestores escolares contra uma ferramenta que, na realidade, pode ser uma aliada de seu trabalho. Cássio sugere:

Seria possível pensar em diversas formas de impactar positivamente os indicadores educacionais: melhorar a infraestrutura das escolas, melhorar as condições do trabalho docente, aumentar os salários dos profissionais da educação, investir em formação docente qualificada, ampliar o alcance de políticas sociais, etc. As metas e estratégias do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) trazem isso e muito mais. Ocorre que, passados quatro anos da aprovação da Lei n. 13.005/2014, muito pouco do PNE foi efetivamente cumprido (2019, p. 18).

O fragmento supracitado indica alguns itens valiosos para a educação, como infraestrutura escolar, condição de trabalho do professor, salários justos, investimento na formação inicial e continuada dos docentes. Esses itens beneficiam diversos setores e melhoram o sistema como um todo. Portanto, o problema não está na avaliação externa, mas no uso inadequado e nas consequências dos dados gerados.

Seria possível afirmar que, ao invés de encontrar “culpados” e responsabilizar os gestores e professores por notas ruins, faz-se necessário realizar uma investigação mais profunda sobre quais foram todos os motivos que contribuíram para tais notas e como as entidades governamentais poderiam atuar para auxiliar no processo.

3 SISTEMA DE AVALIAÇÃO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO - SARESP

No capítulo anterior, explorou-se a compreensão acerca de políticas públicas, políticas educacionais e avaliações externas e de larga escala. Foram esclarecidas as razões que originaram essas avaliações. Para compreender as origens e motivações do SARESP, é essencial examinar o panorama global durante o período anterior à sua implementação. De acordo com Ribeiro:

A recessão e a estagnação das taxas de crescimento no mundo todo, a partir da década de 70, colocavam em risco o sistema capitalista, impulsionando, desta forma, os questionamentos em relação ao modelo econômico de Estado adotado naquele momento, o Estado do Bem-Estar Social. Como resultado desses questionamentos, temos a reforma do papel e função do Estado. A crise fiscal na qual os países em desenvolvimento encontravam-se, em última instância, caracterizava a crise do sistema capitalista, sendo então a real motivação das origens das críticas feitas a este modelo de Estado que, dentre outras funções, organiza e implementa políticas sociais (2008, p. 1).

Alinhado à lógica do capitalismo e encarando a educação como uma política social, o Estado deveria transformar essa abordagem que só lhe gerava ônus em um produto para atender suas necessidades. Para isso, seria preciso, de acordo com Ribeiro (2008), indivíduos formados para trabalhar num novo modelo de capitalismo, o capitalismo global.

Quando a educação é considerada um produto estatal, a avaliação torna-se essencial como instrumento para a distribuição de recursos orçamentários, investimento de fundos públicos e como meio de mensurar a qualidade do serviço oferecido.

A professora e pesquisadora Dra. Viviani Fernanda Hojas explorou em seu doutorado uma pesquisa analisando como são traçados/delimitados os estudos sobre o SARESP desenvolvidos no cenário educacional. De acordo com Hojas:

Os sistemas de avaliação começaram a ocupar posição de destaque na política educacional brasileira a partir dos anos 1990 em decorrência das mudanças promovidas na configuração organizacional do Estado. Nesse contexto, a avaliação passou a ser apontada como elemento privilegiado para o diagnóstico e a tomada de decisão com vistas à melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas (2017, p. 14).

Avançando na história e concentrando-a no Estado de São Paulo, conta Ribeiro (2008) que a implantação de reformas educacionais, nos moldes das empreendidas pelos países em desenvolvimento, foi iniciada em 1995, primeiro ano do Governo de Mário Covas, eleito no ano anterior.

No dia 29 de março do ano de 1996, a Secretaria de Educação, por meio da Resolução SE Nº 27, instituiu no Estado de São Paulo o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, popularmente conhecido como SARESP.

Independentemente dos motivos e das intenções por trás da criação desta política de avaliação educacional, entende-se que, no âmbito das políticas públicas, é sabido a necessidade de identificação de um problema comum, para ser possível construir propostas de melhoria.

O entendimento de problema relevante, neste caso, é sobre a qualidade da educação oferecida. Sobre isso, Ribeiro explica:

Como a qualidade não pode ser definida em si mesma, sendo, portanto, um conceito relativo, para que ela seja utilizada como parâmetro é necessário que se criem mecanismos que sirvam de referencial de qualidade. Na educação, o principal mecanismo utilizado como parâmetro de qualidade é a avaliação. É, principalmente, com a constituição de sistemas de avaliação externos que as políticas governamentais pretendem melhorar a qualidade da educação (2008, p. 4).

No curso da vida diária, enfrenta-se a inevitabilidade de tomar decisões que podem resultar em consequências positivas ou negativas. Portanto, é crucial reconhecer a importância de fundamentar essas escolhas da maneira mais certificada possível, utilizando todas as informações disponíveis. O mesmo acontece em diferentes níveis sociais. Secchi argumenta que:

As sociedades e os governos tomam boas e más decisões. Uma boa decisão pública é aquela embasada em informações e análises confiáveis, pautada em princípios e valores socialmente aceitos e que traz os efeitos desejados para a melhoria do bem-estar coletivo. Chegar a boas decisões públicas não é tarefa fácil, sejam elas decisões operacionais ou administrativas, sejam elas boas decisões estruturantes referentes à macropolíticas (2016, p. 1).

Buscando tomar decisões bem fundamentadas sobre o trabalho empreendido na área educacional, nos documentos apresentados pelo governo, justificou-se a criação do SARESP de acordo com as seguintes demandas:

- a necessidade de estabelecer uma política de avaliação de rendimento escolar em nível estadual, de forma articulada com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica-SAEB/MEC;
- a imprescindibilidade de recuperar o padrão de qualidade do ensino ministrado no Estado de São Paulo;
- a importância em subsidiar o processo de tomada de decisões que objetive melhoria da administração do sistema educacional através de resultados avaliativos cientificamente apurados;
- a necessidade de informar a sociedade e a comunidade educacional sobre o desempenho do sistema de ensino;
- a necessidade das Delegacias de Ensino e Unidades Escolares obterem resultados imediatos para tomada de decisões (SÃO PAULO, 1996).

Considerando que educação de qualidade é um direito fundamental, garantido ao cidadão brasileiro pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é fundamental a mensuração do padrão de ensino em suas esferas municipal, estadual e nacional.

Para além do compromisso com a observância da Constituição de 1988, a população aderiu às propostas da campanha eleitoral de Covas, as quais prometiam transformações significativas. Ribeiro destaca:

À época da campanha eleitoral, Covas anunciava que, se eleito, iria governar São Paulo baseando sua gestão em três princípios: revolução moral, revolução administrativa e revolução na produtividade. Estes princípios, na educação, se traduziram na diretriz da política educacional a ser implantada: revolucionar os recursos públicos, o que culminaria na melhoria da qualidade do ensino (2008, p. 5).

Como mencionado anteriormente, é importante compreender o processo de concepção da política e acompanhar sua evolução até os dias atuais para que se faça possível analisar a conexão entre a avaliação e a qualidade do ensino, realizando esse exercício de observação também da perspectiva dos governantes.

3.1 CARACTERÍSTICAS DA PROVA E PANORAMAS GERAIS

A autora Hojas construiu um breve histórico de aplicações do SARESP e suas peculiaridades ao longo dos anos:

Entre 1996 e 1998, o SARESP foi realizado no início do ano letivo com o intuito de coletar informações sobre o desempenho dos alunos relativo à série cursada no ano anterior. Em 1999, a avaliação não foi aplicada e, a partir de 2000, o sistema de avaliação paulista passou a ser realizado ao final do ano letivo com a finalidade de verificar habilidades e competências adquiridas

pelos alunos na série cursada durante aquele ano. No ano de 2001, os resultados do SARESP foram utilizados para a decisão sobre o encaminhamento dos alunos para a continuidade dos estudos ou para a recuperação de ciclos. Em virtude de uma série de críticas, tal medida foi extinta na edição do ano seguinte. Em 2003, 2004 e 2005, diferentemente das edições anteriores que avaliaram apenas algumas séries do ensino fundamental e médio, o SARESP abrangeu todas as séries da rede estadual de ensino paulista. No ano de 2006, a avaliação foi novamente suspensa e retomada em 2007, quando voltou a ser aplicada somente em algumas séries. A partir desse ano também, o SARESP foi adequado à escala do SAEB de modo a permitir a comparação entre os resultados de ambas as avaliações. Em 2008, a SEE/SP introduziu uma base curricular comum a todas as escolas, que passou a ser utilizada como referência para o sistema de avaliação paulista. Nesse ano ainda, foram instituídos o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), calculado considerando o desempenho escolar (medido pelos resultados alcançados no SARESP), o fluxo escolar (medido pela taxa média de aprovação dos alunos), e a Bonificação por Resultados (BR)⁷, prestação pecuniária eventual estabelecidas. A partir de 2010, o desempenho dos alunos no SARESP e os aspectos socioeconômicos e de infraestrutura passaram a ser utilizados como critérios para a identificação das escolas nas quais haveria prioridade na intervenção e no monitoramento (2017, p. 16-17).

A partir desta síntese é possível identificar diversas mudanças e adaptações feitas pela avaliação. A primeira delas diz respeito à aplicação da prova. Inicialmente acontecia no início do ano letivo para coletar informações da série anterior, a partir do ano 2000 passa a ser aplicada como conhecemos hoje, ao final do ano letivo. Em alguns anos a prova deixou de ser aplicada, mas sempre voltou nos anos subsequentes com novas adaptações. Em 2007, houve a adequação da prova às escalas do SAEB, o que indica colaboração entre ambas as provas, tornando mais acessível a colaboração entre as duas.

Durante o período observado neste trabalho, foi possível ressaltar as séries e disciplinas avaliadas, assim como se aconteceu de forma censitária e por amostragem.

Em 2019 e 2021, o SARESP avaliou estudantes dos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, sendo que, nos 2º e 7º anos da Rede Estadual, a avaliação é realizada por amostragem⁴, não sendo aplicada de forma censitária⁵ como nos demais anos.

No ano de 2022, o exame foi aplicado aos alunos dos 2º, 3º, 5º, e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, com a avaliação dos 3º anos da Rede Estadual feita por amostragem. Vale salientar que esta avaliação ocorre no final

⁴ A pesquisa por amostragem é feita reunindo dados de uma parte da população.

⁵ Censitário é o estudo realizado com toda a população.

dos anos letivos, geralmente nos meses de novembro ou dezembro, e é estruturada em dois dias.

Na Tabela 1, estão dispostos os valores referentes à quantidade de participantes no SARESP por dia de aplicação (1º e 2º dia), na Rede Estadual de Ensino, dos anos de 2019, 2021 e 2022 (período analisado neste trabalho). Na coluna “% do previsto” está a porcentagem de estudantes que compareceram na prova, mediante o valor total de estudantes esperados para fazê-la.

Tabela 1 - Participação por rede de ensino e dia de aplicação – SARESP

Ano	1º Dia			2º Dia		
	Esperado	Participantes	% do Previsto	Esperado	Participantes	% do Previsto
2019	1.050.900	908.147	86,4	1.050.900	895.010	85,2
2021	855.930	662.601	77,4	831.229	599.362	72,1
2022	967.252	825.190	85,3	835.374	686.642	82,2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Sumários Executivos do SARESP

As maiores porcentagens de participação estão no ano de 2019, seguidas pelo ano de 2022 e, por último, o ano de 2021 com menor número de estudantes realizando a avaliação.

Para compor a proficiência no SARESP, do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, a avaliação se baseia nas escalas de Língua Portuguesa e de Matemática do SAEB.

De acordo com o Sumário Executivo:

A escala de cada disciplina é a mesma e, portanto, apresenta os resultados da proficiência dos alunos em todo o percurso da Educação Básica. A interpretação da escala é cumulativa, ou seja, os alunos que estão situados em um determinado nível dominam não só as habilidades associadas a esse nível, mas também as proficiências descritas nos níveis anteriores (BRASIL, 2019, p. 17).

Esse esclarecimento é crucial para compreender a avaliação e o significado de cada um de seus itens, possibilitando uma melhor compreensão e visão geral do desempenho do aluno em cada uma das classificações.

A escala do SARESP agrupa os estudantes em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico (AB), Básico (BA), Adequado (AD) e Avançado (AV). Para essa categorização, são utilizados os critérios para as expectativas de aprendizagem de cada ano/série do currículo do Estado de São Paulo e, dentro das perspectivas

citadas, estão os conteúdos, habilidades e competências. No Quadro 1 estão descritas e explicadas cada uma delas.

Quadro 1 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA – SARESP

Classificação	Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, competências e habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidades acima do requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sumário Executivo do SARESP 2019

Para que o aluno seja classificado em cada uma destas categorias, deve atingir as pontuações estabelecidas, conforme as Tabelas 2 e 3.

Tabela 2 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa – SARESP

Níveis de Proficiência	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	275 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sumário Executivo do SARESP 2019

Tabela 3 - Níveis de proficiência de Matemática – SARESP

Níveis de Proficiência	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 150	< 175	< 200	< 250	< 275
Básico	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300	275 a < 350
Adequado	200 a < 250	275 a < 275	275 a < 325	300 a < 375	350 a < 400
Avançado	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375	≥ 400

Fonte: Elaborado pela autora com base no Sumário Executivo do SARESP 2019

De acordo com as informações apresentadas, para que um aluno esteja dentro do que é “Adequado” para o 9º ano, foco de estudo deste trabalho, deve apresentar média igual ou superior a 275 e menor do que 325 pontos em Língua Portuguesa e igual ou superior a 300 e menor do que 375 pontos na disciplina de Matemática.

3.2 COMPOSIÇÃO DAS PROVAS E NOTAS

Para entender como são elaboradas as notas do SARESP, é essencial conhecer a elaboração das provas, na Tabela a seguir são dispostas a quantidade de cadernos, componentes curriculares, quantidades de itens e tipos de provas. As informações são válidas para os anos de 2019, 2021 e 2022.

Tabela 4 - Composição das Provas

	Prova	Nº Cadernos	Componente Curricular	Nº Itens de Múltipla Escolha (IME)/Caderno	Nº Total de Itens Aplicados	Tipo de Prova
9º EF	Língua Portuguesa	26	Língua Portuguesa	24	104	Objetiva
	Matemática	26	Matemática	24	104	Objetiva

Fonte: Elaborada pela autora com base no Sumário Executivo do SARESP 2022

Complementando as informações da tabela, o Sumário Executivo complementa com as seguintes informações:

Os estudantes do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, e da 3ª série do Ensino Médio foram avaliados por 104 itens de múltipla escolha de Língua Portuguesa, 104 itens de múltipla escolha de Matemática e 104 itens de múltipla escolha de Ciências da Natureza. Em cada um desses componentes curriculares, cada conjunto de questões, distribuído segundo a metodologia BIB - Blocos Incompletos Balanceados, resulta em 26 modelos de cadernos de prova, com 13 blocos diferentes. Cada caderno de prova, em cada componente curricular, foi organizado com 24 itens, distribuídos em três blocos (2022, p. 21).

A construção das notas assimila-se a exames como o ENEM, onde existem parâmetros com pontuações diferentes para cada questão, neles relacionam-se os níveis de dificuldade e a capacidade do estudante acertar desde o grau mais fácil até o mais difícil. Os testes utilizados para auxiliar na produção das notas são TCT e TRI, conforme o Sumário Executivo:

A análise técnica dos itens propicia informações relativas: ao percentual de estudantes que assinalaram cada opção de resposta dos itens; ao percentual médio de acerto no teste dos estudantes que escolheram cada uma das opções do item; e às propriedades estatísticas dos itens que compõem cada uma das provas aplicadas. A obtenção das propriedades estatísticas foi realizada tanto pela Teoria Clássica de Testes (TCT), quanto pela Teoria da Resposta ao Item (TRI). Na análise clássica, foi utilizado o software R.

A análise pela TRI foi realizada pela aplicação do modelo logístico de três parâmetros, que inclui o índice de discriminação do item, o índice de dificuldade e o acerto ao acaso (2022, p. 23-24).

Nestes testes, procura-se evitar situações em que alunos indiquem e acertem as respostas de maneira aleatória, sem resolver de fato o exercício. Neles são avaliados se os estudantes que conseguiram responder corretamente questões de maior complexidade, também alcançaram sucesso nas de menor grau de dificuldade, pois, pressupõe-se que tendo um domínio pleno do conteúdo, o aluno responda corretamente questões de todos os níveis, não apenas os de graus mais elevados.

No que diz respeito ao método de correção denominado Teoria Clássica de Testes (TCT), o autor Klein explica:

A Teoria Clássica de Testes tem um modelo para a habilidade (escore verdadeiro), no qual o erro não depende da habilidade do aluno. A habilidade não é observada diretamente e é estimada pelo número de acertos (2013, p. 37).

Em relação à Teoria da Resposta ao Item (TRI), Klein esclarece:

A TRI é um conjunto de modelos estatísticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens, com a propriedade de que quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (2013, p. 40).

Complementando as informações apresentadas, as autoras Sartes e Formigoni concluem sobre os métodos:

Em resumo, a TRI é um método mais complexo que exige do pesquisador disposição para sua compreensão, principalmente quando se trata de profissionais com formação humanística. Ambos os métodos (TRI e TCT) apresentam visões diferentes a respeito do problema, já que são baseados em padrões distintos do ponto de vista estatístico. Sendo assim, inicialmente, pode haver certa dificuldade na interpretação dos resultados da TRI por parte dos pesquisadores até então acostumados com o modelo da teoria clássica. No entanto, embora a TCT tenha sido capaz de desenvolver instrumentos bons o suficiente até então, o esforço para utilizar adequadamente a TRI pode ser compensado, considerando que possibilita uma melhor descrição das propriedades psicométricas dos instrumentos (2012, p. 248).

Através das elucidações apresentadas pelos autores evidenciados, ambos os testes, TRI e TCT, utilizam métodos distintos dos tradicionais para realizar a avaliação das provas e compor as notas dos estudantes. Estes testes são elaborados

considerando diversos tipos de situações e variáveis, buscando pontuar os estudantes que realmente apresentem domínio dos conhecimentos, habilidades e competências.

3.3 SARESP E IDESP

O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) é o principal indicador de qualidade educacional do estado de São Paulo. Para compor este índice são considerados dois critérios, representados pelo desempenho das escolas no SARESP e pelo fluxo escolar.

É importante destacar que a relação entre o SARESP e o IDESP é significativa para os profissionais das Unidades Escolares, já que esse indicador determina se os servidores das escolas receberão um bônus ou não. Ao vincular os dois e relacioná-los à bonificação, a avaliação externa passa a ser percebida de maneira diferente do esperado, e além disso, responsabiliza profissionais que frequentemente não são os responsáveis pelos resultados alcançados.

3.4 IMPACTOS DO SARESP NO COTIDIANO ESCOLAR

Cunha, Barbosa e Fernandes (2015) realizaram um estudo dentro de uma escola estadual paulista, com o objetivo de estudar as repercussões das avaliações externas, com foco no SARESP. As autoras investigaram como os resultados alcançados pela escola atingiram atividades do cotidiano escolar, tais como, aulas de trabalho pedagógico coletivo (ATPC), debate para construção do projeto político-pedagógico (PPP) e demais atividades de planejamento escolar. Sobre as observações, Cunha et al. relatam que:

O cenário de pressão por resultados mensuráveis, de acordo com a literatura acadêmica, tem revelado que as políticas de avaliação em larga escala não conseguem captar os investimentos e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar a partir do trabalho docente coletivo. Isso porque tais dados, que vão além do cumprimento do currículo oficial, não podem ser quantificados por mecanismos padronizados de avaliação. Apesar disso, os resultados decorrentes da implantação do SARESP parecem ter sérios desdobramentos sobre o trabalho docente e o cotidiano das escolas (2015, p. 395).

Com base no relato das autoras, é possível refletir sobre o uso inadequado dos dados, assim como visto no capítulo 1 deste trabalho, onde pode-se perceber uma

insatisfação não com as avaliações externas por si só, mas pela maneira como é utilizada para punir, quando na verdade, deveria ser utilizada como ferramenta de auxílio.

Observando o dia a dia dentro da escola, Cunha et al. afirmam, ainda, que:

Acompanhando o cotidiano da escola e em conversas informais na sala dos professores, posteriormente registradas em diário de campo, foi possível constatar que, apesar da pressão exercida pelos mecanismos de avaliação externa, a escola trava uma luta contra o estreitamento do currículo, buscando alternativas pedagógicas para o trabalho em sala de aula. Nas atividades cotidianas, os professores organizavam aulas que envolviam jogos com regras na disciplina de Matemática; projetos de leitura na Sala de Leitura com supervisão das professoras de Língua Portuguesa; produção de fanzines nas aulas de Filosofia; projetos interdisciplinares que contemplavam temas do cotidiano; organização de Feira Cultural que promoveu a expressão dos conhecimentos científicos e culturais dos alunos (2015, p. 407-408).

A BNCC propõe competências e habilidades em comum para todos os anos escolares, porém, ela cita a necessidade de que as diferenças regionais e/ou locais devam ser respeitadas e incorporadas na rotina escolar. Sendo assim, os alunos não precisam ser treinados para as avaliações externas, desde que os professores consigam trabalhar as habilidades. Uma vez que esse aprendizado tenha sido eficaz, cabe ao aluno conseguir aplicar os conhecimentos dentro de outras situações-problema.

É relevante ressaltar o estudo realizado pela pesquisadora Hojas. Em sua tese de doutorado, estudou 18 (dezoito) trabalhos acerca do SARESP, em um dos trechos a respeito de todos eles, ela traz:

Uma característica que chamou atenção nas produções acadêmicas analisadas é que os autores desses estudos, exceto Ribeiro (2008), não se posicionam, necessariamente, de maneira contrária ao sistema de avaliação paulista. Assim como as justificativas apresentadas em textos legais e documentos oficiais que tratam do SARESP, tais estudiosos argumentam que esse sistema avaliativo apresenta um potencial importante, pois pode orientar a construção de um ensino público de maior qualidade e a melhor utilização dos recursos destinados ao setor, além de informar e envolver a sociedade nas questões educacionais. As críticas e os questionamentos frequentes em seus trabalhos acadêmicos giram em torno da ausência de comunicação entre as diferentes instâncias que compõem o sistema estadual de ensino paulista e da forma como os resultados da avaliação vêm sendo utilizados por essas instâncias (2017, p. 25-26).

O que a autora traz no trecho acima reflete pontos importantes sobre a visão a respeito da avaliação. Existe a consciência de que as informações levantadas e os

dados coletados são de extrema importância para o desenvolvimento educacional, isto é, para acompanhamento através dos anos, porém o mau uso desse conhecimento, a utilização dele como forma de punir, é entendida como errônea.

Durante a pesquisa, Hojas separou os dezoito trabalhos analisados em grupos e buscou entender quais eram os pontos trazidos, de forma geral. Outra temática interessante trazida é colocada por Hojas:

A desconsideração de fatores que interferem nos resultados do SARESP e a maneira como os órgãos centrais do sistema estadual de ensino paulista vêm utilizando esses resultados são as principais críticas presentes no último estudo que integra o segundo grupo. Tais críticas são realizadas com base em outros trabalhos acadêmicos que abordaram o assunto (2017, p. 38).

Pode-se apontar estes fatores como: renda familiar, grau de escolaridade dos pais/responsáveis, auxílio/motivação para realizar os deveres de casa, local adequado para estudo em casa, contexto socioeconômico em que o estudante está inserido. Estes são alguns exemplos de condições potencialmente influenciadoras no desempenho dos estudantes.

Em outro momento, a Hojas coloca:

A maior parte das pesquisas aponta que os resultados do sistema de avaliação paulista não vêm sendo utilizados para repensar e reconduzir o processo educativo desenvolvido nas escolas e, como consequência, questiona se esse tipo de avaliação tem contribuído de forma efetiva para elevar a qualidade do ensino (2017, p. 39).

Considerando-se os apontamentos realizados nos trechos anteriores, entende-se como legítimo o questionamento trazido. Se fatores importantes socioeconômicos são desconsiderados, se os dados são utilizados para punir, se é cobrado que os professores adequem o currículo para “treinar” os alunos para questões do modelo do SARESP, é razoável que seja questionada a real intenção por trás da avaliação, que traz tantos dados valiosos à tona, mas muitos deles ignorados.

4 DADOS E ANÁLISE DESCRITIVA

Todas as informações apresentadas no decorrer deste capítulo foram coletadas nos Boletins do SARESP, através do site <https://saresp.fde.sp.gov.br/Boletins.aspx>, nos Sumários Executivos, disponíveis no site <https://saresp.fde.sp.gov.br/Documentos.aspx>, além dos Dados Abertos da Educação, à disposição na página <https://dados.educacao.sp.gov.br/>.

Dentro dos Boletins do SARESP são lançadas diversas informações a respeito da escola, da Diretoria de Ensino a qual esta escola pertence e sobre a Rede Estadual de São Paulo. São dispostos ainda, as notas de cada série avaliada, separadas por níveis de classificação e disciplina em questão. Os números dos estudantes em cada categoria: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, são expressos em porcentagem.

Na página Dados Abertos da Educação, as informações ficam disponíveis em planilhas em formato .csv e podem ser abertas em programas como Excel. Dentro delas são exibidos os elementos a seguir: código do aluno, rede a qual pertence (Estadual, Municipal, Sesi, Particular), região (Metropolitana ou Interior), Diretoria de Ensino, Município, série, turma, período (Manhã, Tarde e Noite), sexo, data de nascimento, necessidades especiais, caderno de prova, notas e níveis de proficiência.

Após realizar o download da planilha desejada, é necessário realizar a filtragem dos elementos a qual se quer estudar. No caso deste trabalho, foram escolhidos os dados da região de Franca/SP, interior, 9º ano, e dentro desta classificação, todos os estudantes foram observados, sem maior especificidade.

4.1 PROFICIÊNCIAS MÉDIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA

Nesta seção, foram calculadas as proficiências médias em Língua Portuguesa e em Matemática, alcançadas pelos estudantes da Rede Estadual e da Diretoria de Ensino de Franca/SP⁶.

Inicialmente, foram consideradas as proficiências médias em Língua Portuguesa e em Matemática, alcançadas pelos alunos matriculados no 9º ano do

⁶A Diretoria de Ensino de Franca/SP abrange 10 municípios: Franca, Cristais Paulista, Itirapuã, Jeriquara, Patrocínio Paulista, Pedregulho, Restinga, Rifaina, Ribeirão Corrente e São José da Bela Vista, e totaliza 69 escolas estaduais.

Ensino Fundamental nos anos de 2019, 2021 e 2022, da Rede Estadual de ensino e da Diretoria de Ensino de Franca. Tais valores são mostrados na Tabela 5.

Tabela 5 - Notas por ano, Rede Estadual e Diretoria de Ensino de Franca/SP

Disciplina	Rede	9º EF		
		2019	2021	2022
Língua Portuguesa	Rede Estadual	249,6	241,4	244,2
	Diretoria de Ensino	251,5	244,5	250,1
Matemática	Rede Estadual	259,9	246,8	248,6
	Diretoria de Ensino	274,1	256,1	259,7

Fonte: Elaborada pela autora

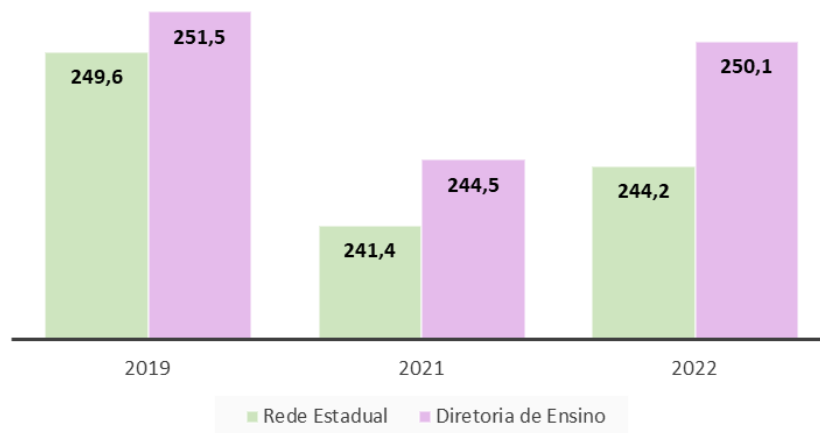
Para as médias correspondentes à Língua Portuguesa, observa-se que, tanto na Rede Estadual, quanto na DE-Franca, o comportamento foi similar no período considerado, com queda entre os anos de 2019 e 2021 e aumento em 2022. No entanto, a redução na média entre 2019 e 2021 foi maior na Rede Estadual, quando comparada à DE-Franca. Nota-se, ainda, que a recuperação registrada na proficiência média, entre 2021 e 2022, na DE-Franca, foi o dobro daquela alcançada na Rede Estadual.

No que se refere à Matemática, uma queda acentuada foi observada na DE-Franca. Enquanto na Rede Estadual, a redução na média foi de 13,1 pontos, na DE-Franca foi de 18. Porém, o aumento em 2022 foi mais alto na DE-Franca, com 3,6 pontos, o que equivale ao dobro daquele alcançado na Rede Estadual.

Os valores mostrados na Tabela 5 são ilustrados graficamente na Figura 1. Em 2019, a Rede Estadual de Ensino de São Paulo obteve média de 249,6 pontos, enquanto a Diretoria de Ensino de Franca atingiu 251,5 pontos.

Observa-se que, em 2021 e 2022, a Diretoria de Ensino de Franca manteve média de notas maiores quando comparada à Rede Estadual de São Paulo. Tais percentuais são de 1,28% e 2,41%, respectivamente, sugerindo uma maior velocidade de recuperação das notas, no período pós-pandêmico, pela DE-Franca, comparada às demais escolas estaduais, na disciplina de Língua Portuguesa.

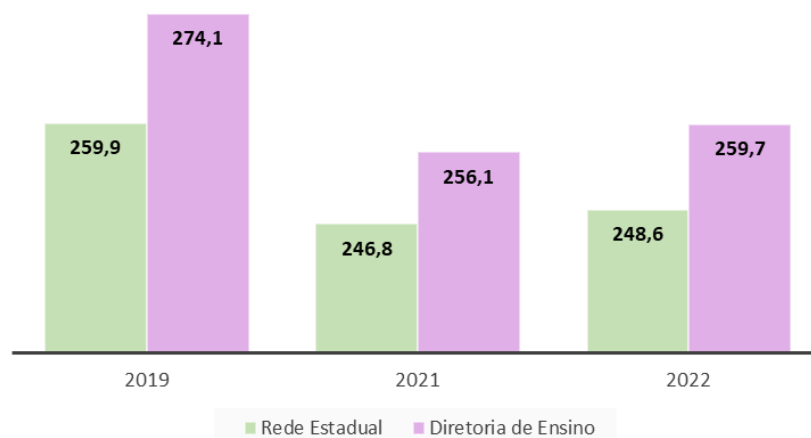
Figura 1 - Proficiência média em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 2 são apresentadas as proficiências médias alcançadas em Matemática. No ano de 2019, a DE-Franca registrou proficiência média quase 5,5% maior que a Rede Estadual. Nos anos de 2021 e 2022, embora com o mesmo comportamento, as diferenças foram menores, iguais a 3,76% e 4,46%, respectivamente. Tais valores indicam que a DE-Franca obteve melhor desempenho, comparada à Rede Estadual, porém, com porcentagem menor do que em Língua Portuguesa.

Figura 2 - Proficiência média em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

Em ambas as disciplinas e na Rede Estadual como um todo, é aceitável afirmar um declínio nas proficiências entre os anos de 2019 e 2021, seguido de uma leve

recuperação em 2022. Em 2021, o SARESP foi realizado nos dias 9 e 10 de dezembro, final do ano letivo em que as aulas foram ministradas, em sua maior parte ou na totalidade, de forma remota. No ano de 2022, os estudantes realizaram as provas nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro, datas próximas à conclusão do ano letivo, este em que os alunos frequentaram as salas de aula, em sua integralidade, de maneira presencial.

A fim de investigar o comportamento das proficiências em Língua Portuguesa e em Matemática alcançadas pelas escolas que compõem a DE-Franca, em relação àquelas registradas na Rede Estadual de ensino de São Paulo, foram coletadas, nos Boletins do SARESP, as proficiências médias no período de 2012 a 2022. Os valores são apresentados na Tabela 6.

Tabela 6 - Proficiências médias em Língua Portuguesa entre 2012 e 2022

Rede	9º EF									
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022
Rede Estadual	227,8	226,3	231,7	237,8	237,4	242,5	249,6	249,6	241,4	244,2
Diretoria de Ensino	232,2	229,7	235,7	241,4	238,8	246,7	247,4	251,5	244,5	250,1

Fonte: Elaborada pela autora

No decorrer do período observado, nota-se a maior queda de notas médias entre os anos de 2019 e 2021, tanto na Rede Estadual quanto na DE-Franca. A Rede Estadual teve diminuição de 8,2 pontos na proficiência média, correspondendo a uma perda de aproximadamente 3,3%. A Diretoria de Ensino de Franca perdeu 7, representando redução de 2,8%. Entre os anos de 2021 e 2022, ambas registraram aumento nas proficiências médias. Enquanto a DE-Franca apresentou a maior recuperação, com um aumento de 5,6 pontos, ou aproximadamente 2,3 pontos percentuais, a Rede Estadual teve um aumento de 2,8 pontos, representando cerca de 1,2%.

A Figura 3 ilustra o comportamento temporal das proficiências médias apresentadas na Tabela 6, considerando a Rede Estadual e a DE-Franca.

Figura 3 - Proficiências médias em Língua Portuguesa no período 2012 - 2022



Fonte: Elaborada pela autora

É possível observar que, tanto a Rede Estadual quanto a DE-Franca têm alcançado melhores desempenhos na avaliação ao longo dos anos. Embora em alguns períodos tenham ocorrido quedas, nenhuma foi tão acentuada quanto aquela registrada no ano de 2021. Ainda na Figura 3, para os anos em que houve queda nas proficiências médias na DE-Franca, destaca-se o valor de pontos em cada um deles:

2012 para 2013: 2,5 pontos, aproximadamente 1,1 ponto percentual;

2015 para 2016: 2,6 pontos, aproximadamente 1,1 ponto percentual;

2019 para 2021: 7,0 pontos, aproximadamente 2,8 pontos percentuais.

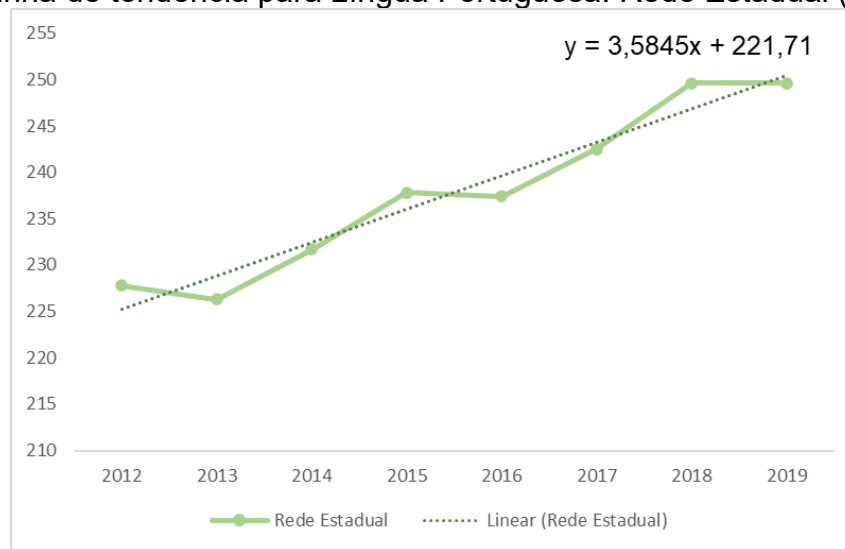
Nota-se, assim, maior diferença entre os anos de 2019 e 2021, os quais representam os períodos pré e pós-pandemia da Covid-19.

Adicionalmente, para analisar o impacto da pandemia, foram obtidas as linhas de tendência⁷ associadas aos dados considerados nesta pesquisa. Esta linha permite conhecer possíveis cenários e fazer previsões para a proficiência em períodos futuros. Por isso, é interessante analisar o comportamento delas com e sem a inclusão dos anos de 2021 e 2022.

Iniciando pela disciplina de Língua Portuguesa e a Rede Estadual de ensino, a Figura 4 apresenta a linha de tendência para o período de 2012 a 2019, e a Figura 5 considera o intervalo entre os anos de 2012 a 2019.

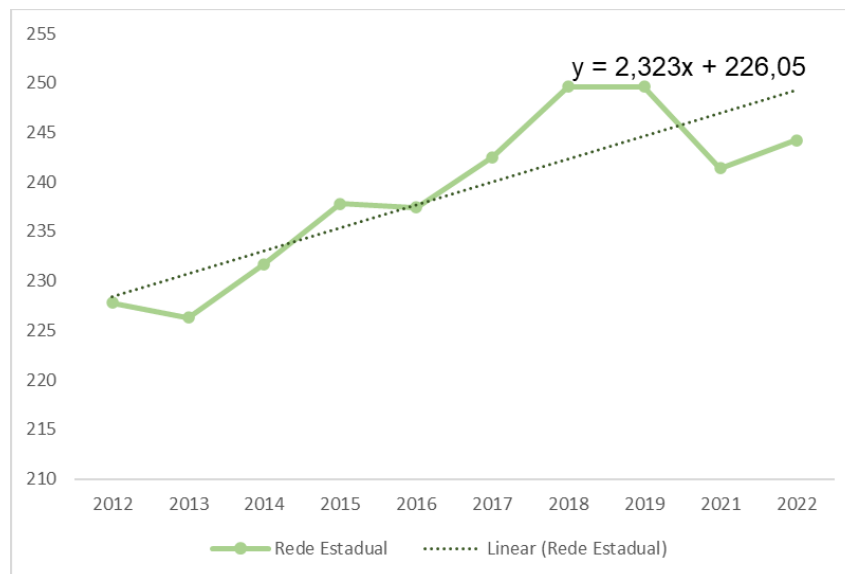
⁷ A linha de tendência foi gerada utilizando o software Microsoft Excel.

Figura 4 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: Rede Estadual (2012 e 2019)



Fonte: Elaborada pela autora

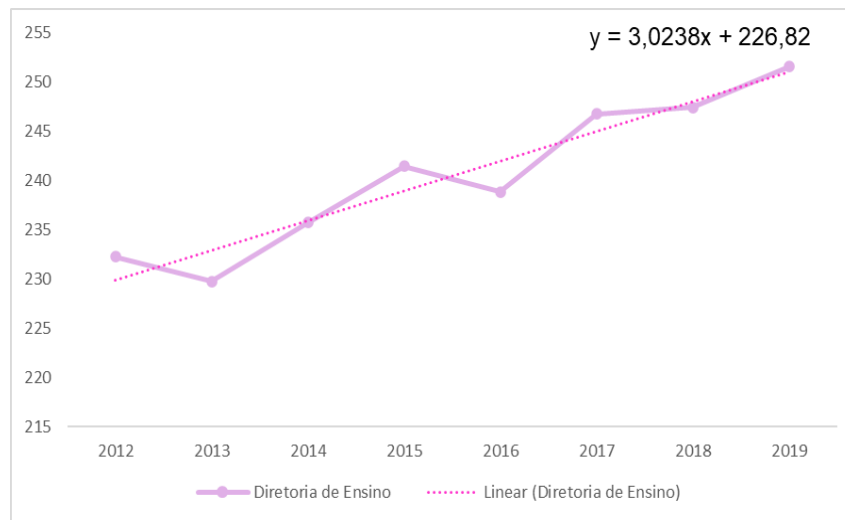
Figura 5 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: Rede Estadual (2012 e 2022)



Fonte: Elaborada pela autora

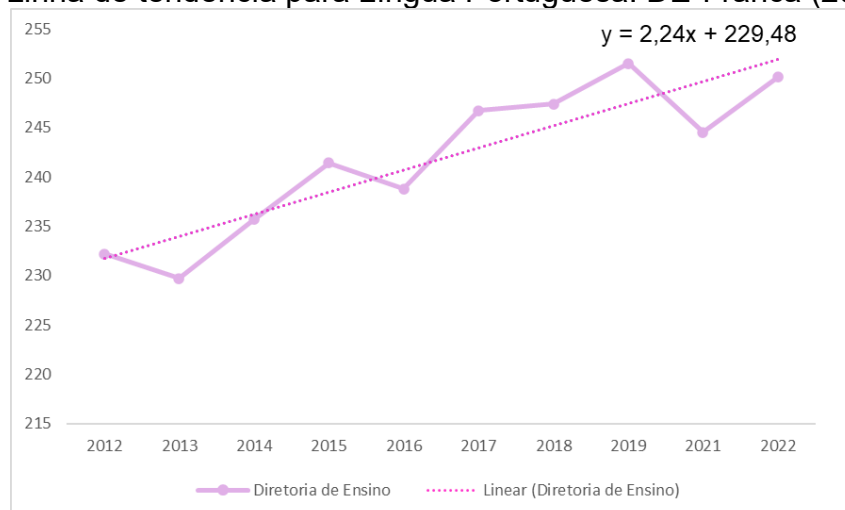
Em seguida, foram obtidas as linhas de tendência para a Diretoria de Ensino de Franca/SP, nos períodos de 2012 a 2019 e de 2012 a 2022, as quais são, respectivamente, mostradas nas Figuras 6 e 7.

Figura 6 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: DE-Franca (2012 e 2019)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 7 - Linha de tendência para Língua Portuguesa: DE-Franca (2012 e 2022)



Fonte: Elaborada pela autora

Em ambos os casos, tanto para a Rede Estadual quanto para a DE-Franca/SP, o coeficiente angular da reta de linha de tendência diminui quando se considera o período de 2021 e 2022, anos pós-pandemia. Enquanto na Rede Estadual o coeficiente passa de 3,5845 para 2,323, na DE-Franca diminui de 3,0238 para 2,24. Tais reduções indicam que, antes da pandemia, a tendência era de um crescimento mais rápido e acelerado. No entanto, após o período pandêmico, o ritmo de avanço tornou-se mais lento.

Em seguida às linhas de tendência, projeções foram realizadas utilizando as equações geradas e considerando dois cenários, pré e pós-pandemia. Os resultados obtidos são mostrados na Tabela 7.

Tabela 7 - Projeções para a proficiência em LP na Rede Estadual

Rede Estadual			
Nº	Ano	Pré	Real
1	2012	227,8	227,8
2	2013	226,3	226,3
3	2014	231,7	231,7
4	2015	237,8	237,8
5	2016	237,4	237,4
6	2017	242,5	242,5
7	2018	249,6	249,6
8	2019	249,6	249,6
9	2020	253,97	246,96
10	2021	257,56	241,4
11	2022	261,14	244,2

Fonte: Elaborada pela autora

Na Tabela 7, na coluna “Pré”, estão representados os dados reais até 2019. Para os anos de 2020, 2021 e 2022 são apresentadas as projeções para as proficiências em Língua Portuguesa esperadas, caso não houvesse pandemia. Já os valores informados na coluna “Real” correspondem aos valores observados, exceto aquele correspondente ao ano de 2020, o qual foi estimado utilizando a função da linha de tendência entre 2012 e 2022.

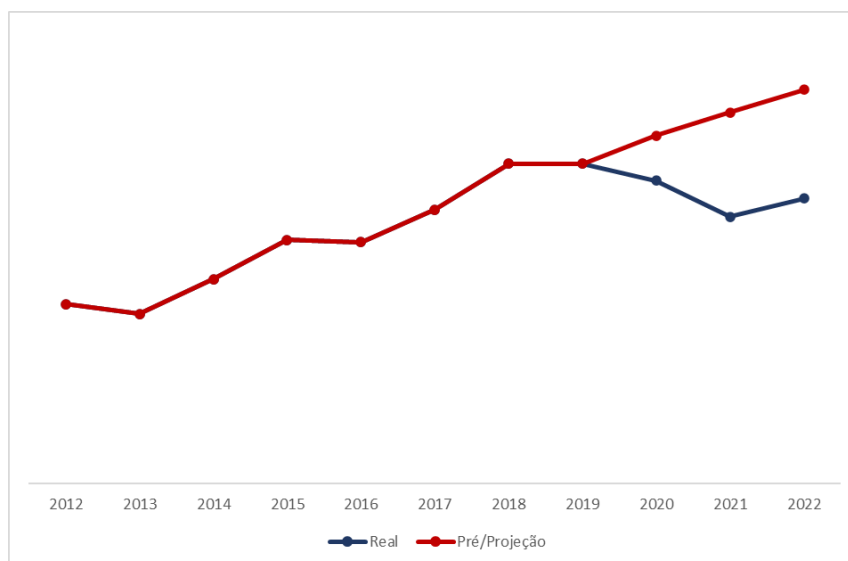
Observa-se que, em um cenário sem pandemia, a expectativa era que a proficiência média em Língua Portuguesa dos estudantes, em 2020, fosse de 253,97 pontos. No contexto pandêmico, se a avaliação tivesse sido realizada no mesmo ano, a proficiência média projetada seria de 246,96 pontos. Há, portanto, uma diferença de aproximadamente 7 pontos na proficiência entre os cenários com e sem ocorrência da pandemia, com o maior valor tendo sido estimado para o contexto sem pandemia. Para os anos de 2021 e 2022, comparadas às proficiências médias observadas, as estimadas por meio da linha de tendência, sugerem pontuações mais altas. Em 2021, a projeção foi de 257,56 pontos, mas a proficiência média real foi 16,16 pontos mais baixa, igual a 241,4. Já em 2022, a projeção alcançou 261,14 pontos, mas a

proficiência média registrada foi de 244,2, resultando em uma diferença de quase 17 pontos.

As diferenças entre as proficiências médias em Língua Portuguesa, observadas e projetadas, indicam que o desempenho dos alunos sofreu efeitos negativos em decorrência das condições impostas pela pandemia de Coronavírus. Considerando o que era previsto para 2022, no cenário sem a pandemia, isto é, uma proficiência média de 261,14 e utilizando o ritmo de recuperação no desempenho registrado entre 2021 e 2022, tal resultado seria alcançado somente em 2031, isto é, 9 anos depois. Esse intervalo de 9 anos foi estimado com base na função da linha de tendência. Ao expandir a fórmula para os anos seguintes, é possível determinar o momento em que o valor se aproximaria do esperado antes da pandemia.

A Figura 8 mostra o comportamento das proficiências médias em Língua Portuguesa, observadas e projetadas, no período de 2012 a 2022.

Figura 8 - Resultados reais e projetados para Língua Portuguesa - Rede Estadual



Fonte: Elaborada pela autora

Da mesma forma, projeções para a proficiência média em Língua Portuguesa foram obtidas considerando os dados da Diretoria de Franca, as quais são mostradas na Tabela 8.

Tabela 8 - Projeções para a proficiência em LP na DE-Franca

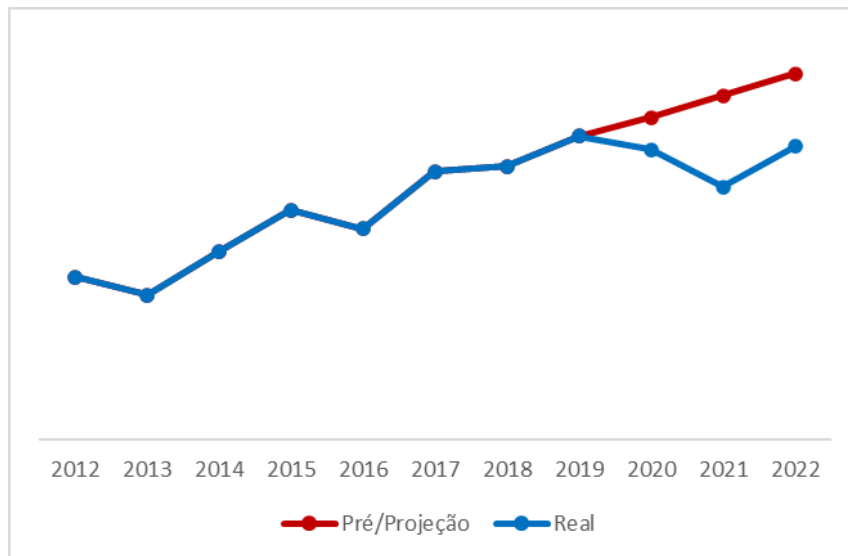
Diretoria de Ensino			
Nº	Ano	Pré	Pós
1	2012	232,2	232,2
2	2013	229,7	229,7
3	2014	235,7	235,7
4	2015	241,4	241,4
5	2016	238,8	238,8
6	2017	246,7	246,7
7	2018	247,4	247,4
8	2019	251,5	251,5
9	2020	254,03	249,64
10	2021	257,06	244,5
11	2022	260,08	250,1

Fonte: Elaborada pela autora

Na Diretoria de Ensino de Franca, as diferenças entre os valores, observados no período pré-pandemia e os projetados, foram menores. Em 2020, a proficiência média projetada foi de 254,03 pontos e de 249,64 pontos com a pandemia, ou seja, no cenário pandêmico, a pontuação média dos alunos seria de, aproximadamente, 4 pontos menos. Ao comparar as proficiências observadas e projetadas para os anos de 2021 e 2022, as diferenças são, respectivamente, de 12,56 e 9,98 pontos. Enquanto em 2021 a proficiência média estimada foi de 254,03, a real foi de 249,64. Em 2022, a expectativa era de proficiência média em torno de 260,08, mas o resultado alcançado foi de 250,1 e, portanto, abaixo do previsto. Utilizando a função gerada pela linha de tendência pós-pandemia, o resultado esperado para 2022 seria alcançado 3 anos depois, isto é, em 2025.

Na Figura 9 é representado graficamente o comportamento das proficiências médias em Língua Portuguesa, observadas e projetadas, no período de 2012 a 2022, para a DE-Franca.

Figura 9 - Resultados reais e projetados para Língua Portuguesa - DE-Franca



Fonte: Elaborada pela autora

Para a proficiência em Matemática, os dados da Rede Estadual e da DE-Franca, retirados dos Boletins do SARESP, são apresentados na Tabela 9.

Tabela 9 - Proficiências médias em Matemática entre 2012 e 2022

Disciplina	Rede	9º EF									
		2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2021	2022
Matemática	Rede Estadual	242,3	242,6	243,4	255,5	251	256,7	255,6	259,9	246,8	248,6
	Diretoria de Ensino	254,47	246,62	249,47	260,19	255,35	264,78	259,76	272,95	255,06	258,99

Fonte: Elaborada pela autora

No período analisado foram registradas três quedas na proficiência média em Matemática na Rede Estadual:

2015 para 2016: 4,5 pontos na média, ou 1,76% em relação à média de 2015;

2017 para 2018: 1,1 ponto na média, equivalente a 0,43%;

2019 para 2021: 13,1 pontos, ou o valor de aproximadamente 5%.

Para a Diretoria de Ensino de Franca, os períodos de diminuição nas proficiências foram:

2012 para 2013: 7,85 pontos na média, ou -3,08% em relação à média de 2012;

2015 para 2016: 4,85 pontos ou -1,86% em relação à média de 2015;

2017 para 2018: 5,02 pontos na média, ou -1,9%;

2019 para 2021: 17,89 pontos na média, ou -6,55%.

O comportamento temporal das proficiências médias em Matemática na Rede Estadual e na DE-Franca é mostrado na Figura 10.

Figura 10 - Proficiências médias em Matemática no período 2012 - 2022

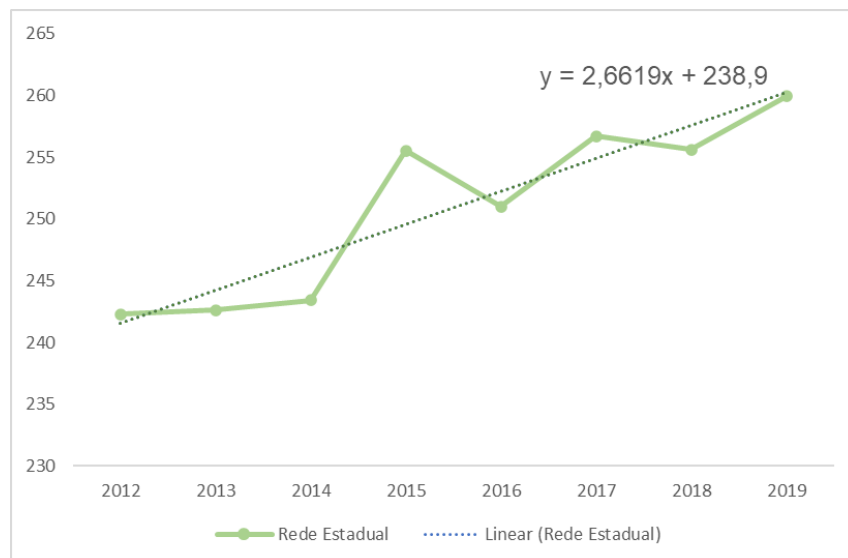


Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se, na Figura 10, que o período entre 2019 e 2021 registrou a maior redução na proficiência média dos alunos, tanto na Rede Estadual como na DE-Franca. Outras quedas ocorreram, tais como entre 2015 e 2016, 2017 e 2018, porém, em menor intensidade.

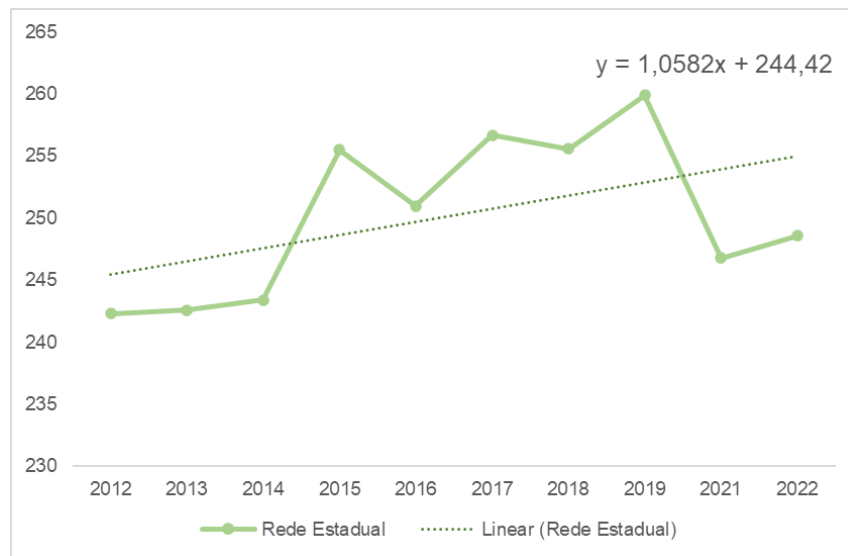
Assim como para a proficiência em Língua Portuguesa, as linhas de tendência foram obtidas para Matemática, considerando os períodos de 2012 a 2019, e de 2012 a 2022. Tais linhas de tendência são exibidas nas Figuras 11 e 12.

Figura 11 - Linha de tendência para Matemática: Rede Estadual (2012 e 2019)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 12 - Linha de tendência para Matemática: Rede Estadual (2012 e 2022)

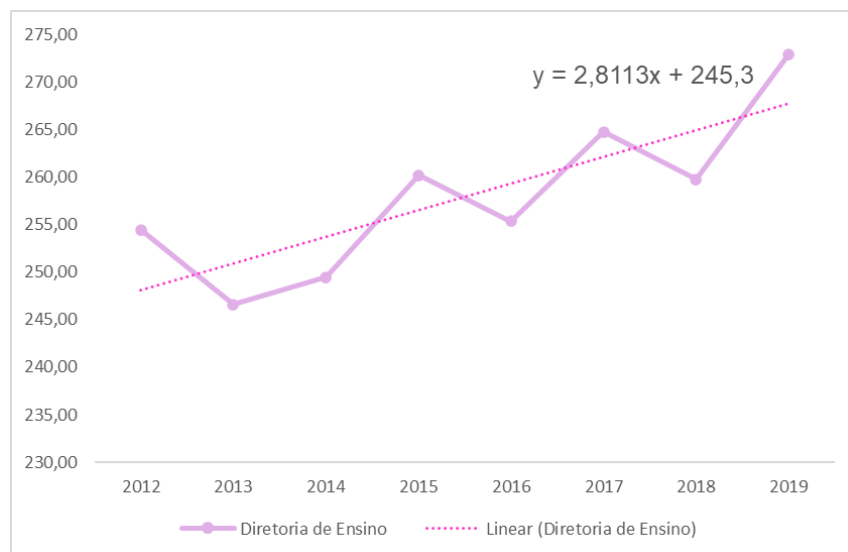


Fonte: Elaborada pela autora

Na Rede Estadual de São Paulo, o coeficiente angular da função que representa a linha de tendência, considerando o período entre 2012 e 2019, foi de 2,6619, e para o período de 2012 a 2022, foi igual a 1,0582, ou seja, alcançou um valor menor em 1,6037 pontos.

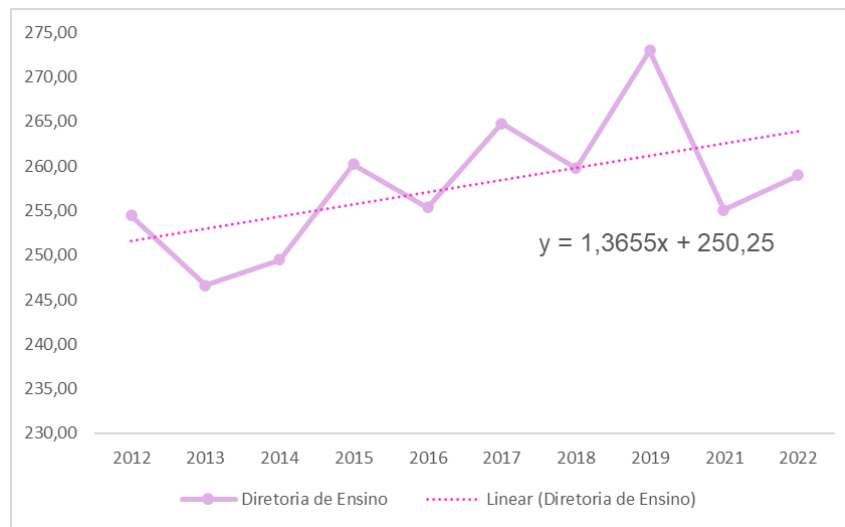
Com as proficiências médias em Matemática observadas na DE-Franca, foram obtidas as linhas de tendência mostradas nas Figuras 13 e 14.

Figura 13 - Linha de tendência para Matemática: DE-Franca (2012 e 2019)



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 14 - Linha de tendência para Matemática: DE-Franca (2012 e 2022)



Fonte: Elaborada pela autora

Para a Diretoria de Ensino de Franca tem-se um coeficiente angular de 2,8113 entre 2012 e 2019, e igual a 1,3655 entre 2012 e 2022, diminuição de 1,4458. Isso indica que, ao incluir o período pós-pandêmico no cálculo da linha de tendência, observa-se uma desaceleração no crescimento das notas médias dos estudantes.

Assim como em Língua Portuguesa, para a disciplina de Matemática também é possível observar uma desaceleração no crescimento das proficiências médias dos estudantes nos períodos pré e pós-pandemia.

Utilizando as funções geradas a partir das linhas de tendência para a proficiência média em Matemática, foram realizadas projeções considerando os períodos pré e pós-pandêmico, para a Rede Estadual e para a DE-Franca. Tais projeções são mostradas nas Tabelas 10 e 11.

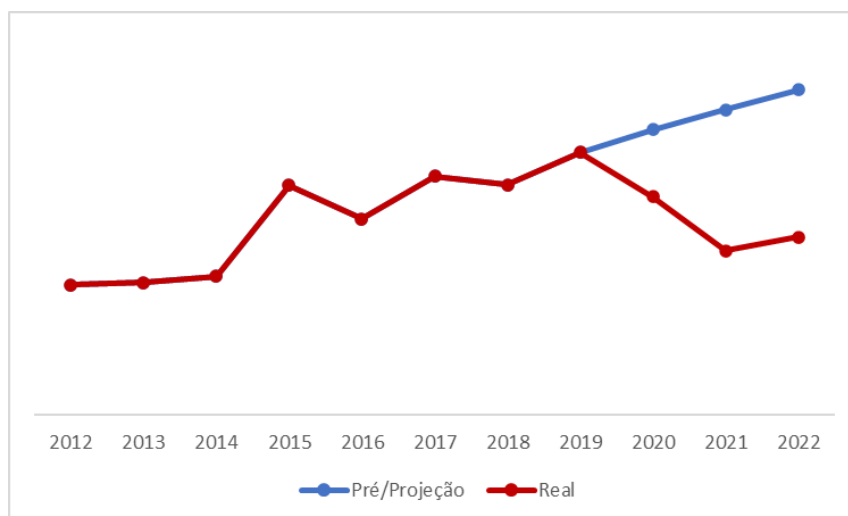
Tabela 10 - Projeções para a proficiência em Matemática na Rede Estadual

Rede Estadual			
Nº	Ano	Pré	Real
1	2012	242,3	242,3
2	2013	242,6	242,6
3	2014	243,4	243,4
4	2015	255,5	255,5
5	2016	251	251
6	2017	256,7	256,7
7	2018	255,6	255,6
8	2019	259,9	259,9
9	2020	262,86	253,94
10	2021	265,52	246,8
11	2022	268,18	248,6

Fonte: Elaborada pela autora

Em 2020, foram realizadas projeções de acordo com as funções geradas através das linhas de tendência. Considerando o cenário de 2012 a 2019, a proficiência média dos estudantes seria de 262,86. Todavia, levando em conta os anos de 2012 a 2022, o resultado esperado para 2020 seria de 253,94, isto é, quase 9 pontos abaixo. Para o ano de 2022, foi prevista a proficiência média em Matemática de 268,18 pontos, porém, o resultado real do cenário pós-pandêmico foi de 248,6 pontos, aproximadamente, 20 pontos abaixo do esperado. O resultado esperado para 2022 seria atingido no ano de 2034, representando um atraso aproximado de 12 anos.

Figura 15 - Resultados reais e projetados para Matemática - Rede Estadual



Fonte: Elaborada pela autora

Em Língua Portuguesa notou-se uma situação ligeiramente favorável na Diretoria de Ensino. O mesmo se repete para Matemática. Na ausência da pandemia, esperava-se uma proficiência média de 270,6 para o ano de 2020. Com a pandemia, entretanto, esse valor caiu para 262,54, representando uma diferença de 8,06 pontos.

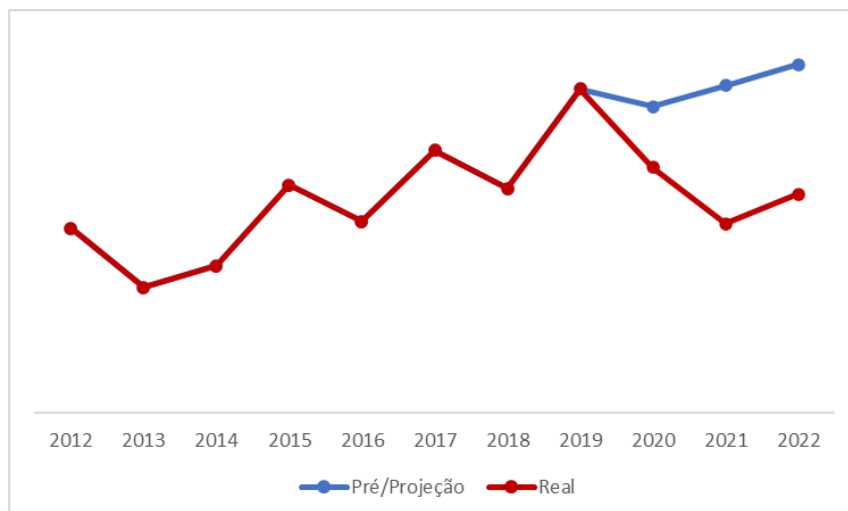
Tabela 11 - Projeções para a proficiência em Matemática na DE-Franca

Diretoria de Ensino			
Nº	Ano	Pré	Real
1	2012	254,47	254,47
2	2013	246,62	246,62
3	2014	249,47	249,47
4	2015	260,19	260,19
5	2016	255,35	255,35
6	2017	264,78	264,78
7	2018	259,76	259,76
8	2019	272,95	272,95
9	2020	270,6	262,54
10	2021	273,41	255,06
11	2022	276,22	258,99

Fonte: Elaborada pela autora

Para o ano de 2022, esperava-se uma proficiência média de 276,22, mas, o valor alcançado foi 17,23 pontos inferior, igual a 258,99. A projeção indica que esse valor seria atingido apenas em 2030, representando um atraso de 8 anos em relação ao previsto inicialmente.

Figura 16 - Resultados reais e projetados para Matemática - DE-Franca



Fonte: Elaborada pela autora

Assim como em Língua Portuguesa, a disciplina de Matemática também apresenta uma diferença significativa em relação à média das notas esperadas sem a influência da pandemia. Isso sugere que ambas as disciplinas foram negativamente impactadas pelo período de ensino remoto.

4.2 QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Além das provas, faz parte do SARESP a aplicação de um questionário socioeconômico para os alunos e seus responsáveis. De acordo com Sumário Executivo:

Os questionários de fatores associados e perfil de público da comunidade escolar (socioeconômico) foram disponibilizados a todos os estudantes e pais/responsáveis dos 5º, 9º anos do EF e 3ª série do EM. Os dados coletados visam delinear o perfil dos estudantes e subsidiar os estudos sobre as relações entre as variáveis de contexto e o desempenho escolar. (SUMÁRIO EXECUTIVO, 2021, p. 10)

Estes questionários buscam construir um cenário da realidade dos estudantes, sendo possível produzir estudos acerca do ambiente em que estão inseridos.

O questionário dos pais é composto por 43 perguntas, divididas em blocos:

Bloco 1: opinião sobre a escola;

Bloco 2: hábitos de estudo, leitura e vida escolar;

Bloco 3: participação dos pais (ou responsáveis);

Bloco 4: informações básicas;

Bloco 5: renda e acesso a bens/serviços domésticos.

Os últimos questionários disponíveis para consulta, no site dados.educacao.sp.gov.br, são do ano de 2021 e, por este motivo, nas 63 questões dedicadas aos alunos, um bloco foi inserido com questões voltadas às condições de estudo durante a pandemia. Os blocos dos estudantes foram divididos em:

Bloco 1: opinião sobre a escola;

Bloco 2: vida escolar;

Bloco 3: participação dos pais (ou responsáveis);

Bloco 4: hábitos de estudo e leitura;

Bloco 5: clima escolar;

Bloco 6: sua casa;

Bloco 7: estudo remoto na pandemia.

As respostas ficam disponíveis em um documento com formato .csv, sendo possível ter acesso pelo programa Excel. Com o intuito de explorar o período de estudo remoto, foram selecionadas e filtradas as respostas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da DE-Franca no Bloco 7 – perguntas 57 a 63 –, as quais são apresentadas na Tabela 128. O total de respondentes foi de 405 alunos.

A primeira pergunta do Bloco 7 (questão 57) foi: “Qual a condição da Internet para seus estudos?”; os estudantes poderiam optar pelas alternativas: (A) Muito ruim; (B) Ruim; (C) Regular; (D) Boa; (E) Muito boa. Dos alunos que responderam, 176 afirmam ter conexão à Internet classificada como muito ruim a regular, enquanto 229 têm uma conexão considerada boa ou excelente.

Tabela 12 - Respostas dadas às questões do Bloco 7

Pergunta	Alternativas										Qtde. Total
	A		B		C		D		E		
	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	Qtde.	%	
57	29	7%	34	8%	113	28%	136	34%	93	23%	405
58	44	11%	196	48%	165	41%					405
59	22	5%	5	1%	378	93%					405
60	165	41%	142	35%	73	18%	25	6%			405
61	141	35%	34	8%	157	39%	73	18%			405
62	202	50%	34	8%	81	20%	88	22%			405
63	27	7%	71	18%	207	51%	100	25%			405

Fonte: Elaborada pela autora

A próxima pergunta (questão 58) foi: “Na sua casa tem lugar apropriado para você estudar via Internet?”; as opções de resposta eram: (A) Não, os lugares que têm não são bons para estudar; (B) Mais ou menos; (C) Sim, tem lugar apropriado para estudar. A maioria dos estudantes afirmou ter um local adequado ou pelo menos razoavelmente adequado para estudar durante a pandemia.

Na pergunta 59 abordou-se a forma como os estudantes assistiam às aulas com a pergunta: “Na maioria das vezes, como você acompanha as aulas via Internet?”; as possíveis respostas eram: (A) Por computador (desktop ou laptop); (B) Por tablet; (C) Por celular. A quase totalidade dos estudantes declarou que acessou as aulas através de seus celulares. Os smartphones desempenharam um importante papel durante a pandemia e essas situações evidenciam ainda mais como o aparelho

⁸ As perguntas têm quantidade de opções de respostas diferentes, por este motivo algumas ficam com espaço vazio entre as alternativas D e E.

ajudou a sociedade a passar por esse momento. Apesar de não possuir telas de tamanhos adequados para assistir aulas, tais aparelhos possibilitaram o contato com o professor e colegas para momentos de aprendizagem síncrona.

A próxima pergunta perguntava quantas aulas o aluno conseguiu assistir, com a pergunta: "Você perdeu aulas ministradas pela Internet?". As alternativas eram: (A) Perdi muitas aulas; (B) Perdi algumas aulas; (C) Participei de quase todas as aulas; (D) Participei de todas as aulas. A resposta dessa pergunta é interessante, pois, quase a metade dos estudantes (41%) declarou que perdeu muitas aulas, apesar da maior parte deles ter afirmado possuir Internet boa ou muito boa, além de um local plausível para assistir as aulas remotas e estudar. Sendo assim, pode-se refletir os diversos motivos pelos quais, mesmo com ferramentas adequadas, o estudante não se interessou por desenvolver suas atividades.

Na questão de número 61, foi perguntado ao estudante: "No estudo remoto, do que você sentiu mais falta?". As possíveis respostas eram: (A) Dos colegas; (B) Dos professores; (C) De todas as pessoas da escola; (D) De ninguém. Os estudantes responderam que, em geral, sentem falta de todas as pessoas da escola, seguido de seus colegas. Como o período era de isolamento social, é possível notar, através das respostas, que a falta da convivência com pessoas de maneira geral, não apenas de seus colegas de sala, afetou os alunos de forma negativa. No dia a dia da escola, nota-se que os demais funcionários desempenham papéis importantes na vida e desenvolvimento dos alunos.

A penúltima pergunta do questionário aborda o suporte escolar do aluno: "No estudo remoto, quem mais ajudou você nas aulas?". As alternativas são: (A) Os professores; (B) Os colegas; (C) Os pais ou irmãos; (D) Ninguém me ajudou. Ao analisar as porcentagens desta pergunta, é possível verificar que, mesmo com todas as dificuldades encontradas e de não estarem preparados para o período de estudo remoto, os professores desempenharam um papel fundamental, sendo o principal apoio pedagógico dos estudantes neste momento.

A última pergunta do bloco trouxe à tona as emoções, questionando: "Qual o sentimento que mais te dominou durante a pandemia?", para a qual estão disponíveis as respostas: (A) Alegria; (B) Medo; (C) Preocupação; (D) Senti as mesmas coisas que sinto indo à escola presencialmente. Entre os respondentes, mais da metade afirmou estar dominada pela preocupação durante a pandemia, o que pode ser compreendido diante dos números alarmantes e do grande número de mortes no país.

É inteiramente concebível aos estudantes, especialmente na faixa etária dos 14 anos, correspondente ao 9º ano, estarem passando por um período de incertezas, que já é natural nessa fase da vida, tornando-se ainda mais intenso pelo cenário de pandemia.

A análise das respostas dos estudantes dadas ao questionário socioeconômico destaca a utilidade deste recurso, disponibilizado ao público para obter um melhor entendimento do grupo estudado.

4.3 ANÁLISE: BOLETINS DO SARESP

Para a coleta dos dados, conforme indicado no começo do capítulo, foram acessados os Boletins do SARESP de cada uma das 40 (quarenta) escolas estaduais de Franca, de maneira individualizada, dos anos de 2019, 2021 e 2022. Foram selecionados os dados dos 9ºs anos, das disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Os dados coletados são apresentados na Tabela 13. As informações estão dispostas em ordem alfabética pelo nome da escola, porém, estão identificadas por seus respectivos códigos da Diretoria de Ensino. Os valores representam a quantidade percentual de estudantes em cada categoria.

Tabela 13 - Dados por Escola

Escola	Níveis		2019		2021		2022	
			9º Ano		9º Ano		9º Ano	
			LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)
1 Código: 911252	Insuficiente	Abaixo do Básico	10,5	8,5	14,8	25,9	17,7	27
	Suficiente	Básico	50,8	42,6	51,1	47,4	45,4	46,1
		Adequado	28,2	36,4	28,1	23	29,1	19,1
	Avançado	Avançado	10,5	12,4	5,9	3,7	7,8	7,8
2 Código: 496558	Insuficiente	Abaixo do Básico	16,7	13,1	10,3	25	22,7	34,7
	Suficiente	Básico	53,3	49,2	67,6	58,8	60	46,7
		Adequado	21,7	32,8	19,1	14,7	14,7	18,7
	Avançado	Avançado	8,3	4,9	2,9	1,5	2,7	0
3 Código: 070002	Insuficiente	Abaixo do Básico	26,5	28,8	13,3	30,1	17,6	28,6
	Suficiente	Básico	48,5	49,3	62,7	54,2	60,4	52,7
		Adequado	23,5	19,2	21,7	12	16,5	16,5
	Avançado	Avançado	1,5	2,7	2,4	3,6	5,5	2,2
4 Código: 022846	Insuficiente	Abaixo do Básico	9,8	12,7	14,8	19,3	10,2	14,3
	Suficiente	Básico	49,2	69,8	52,3	59,1	44,9	51
		Adequado	34,4	17,5	23,9	17	30,6	24,5
	Avançado	Avançado	6,6	0	9,1	4,5	14,3	10,2
5 Código: 036870	Insuficiente	Abaixo do Básico	23,7	23,7	23,9	30,4	6	22
	Suficiente	Básico	57,9	57,9	50	45,7	50	54
		Adequado	15,8	13,2	23,9	21,7	36	22
	Avançado	Avançado	2,6	5,3	2,2	2,2	8	2

Tabela 13 – Dados por Escola (CONTINUA)

Escola	Níveis		2019		2021		2022		
			9º Ano		9º Ano		9º Ano		
			LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)	
6	Código: 22913	Insuficiente	Abaixo do Básico	7,7	15,2	7,2	20,3	13,4	11,9
		Suficiente	Básico	61,5	48,5	53,6	47,8	34,3	43,3
			Adequado	26,2	28,8	33,3	27,5	32,8	29,9
		Avançado	Avançado	4,6	7,6	5,8	4,3	19,4	14,9
7	Código: 046152	Insuficiente	Abaixo do Básico	12,5	25	9,3	31,5	26,2	35,4
		Suficiente	Básico	60	52,5	66,7	46,3	43,1	41,5
			Adequado	25	22,5	22,2	22,2	26,2	18,5
		Avançado	Avançado	2,5	0	1,9	0	4,6	4,6
8	Código: 496534	Insuficiente	Abaixo do Básico	13,8	23,7	19,6	33,9	14,4	23,3
		Suficiente	Básico	67,2	67,8	64,3	51,8	58,9	62,2
			Adequado	17,2	6,8	14,3	12,5	26,7	13,3
		Avançado	Avançado	1,7	1,7	1,8	1,8	0	1,1
9	Código: 022822	Insuficiente	Abaixo do Básico	15,4	14	4,7	20,9	5,9	7,8
		Suficiente	Básico	51,3	44,2	60,5	48,8	43,1	52,9
			Adequado	30,8	34,9	27,9	27,9	41,2	31,4
		Avançado	Avançado	2,6	7	7	2,3	9,8	7,8
10	Código: 907790	Insuficiente	Abaixo do Básico	6	11,9	15,2	20	1	17,6
		Suficiente	Básico	52,4	48,8	58,4	52,8	49	40,2
			Adequado	33,3	25	20	22,4	38,2	32,4
		Avançado	Avançado	8,3	14,3	6,4	4,8	11,8	9,8
11	Código: 022950	Insuficiente	Abaixo do Básico	7,5	6,4	6,9	13,1	13,9	21,3
		Suficiente	Básico	47,4	47,7	45,4	54,6	50	55,7
			Adequado	36,4	34,3	36,9	28,5	28,7	19,7
		Avançado	Avançado	8,7	11,6	10,8	3,8	7,4	3,3
12	Código: 22937	Insuficiente	Abaixo do Básico	4,1	10,7	12,2	17	13,4	15,9
		Suficiente	Básico	43,8	47	57,8	61,2	43,9	59,2
			Adequado	36,3	30,9	25,2	19	36,3	22,3
		Avançado	Avançado	15,8	11,4	4,8	2,7	6,4	2,5
13	Código: 905720	Insuficiente	Abaixo do Básico	13,3	17,5	30	37,1	17,2	29,3
		Suficiente	Básico	63,3	66,7	54,3	54,3	57,6	53,5
			Adequado	20	14,3	14,3	8,6	25,3	16,2
		Avançado	Avançado	3,3	1,6	1,4	0	0	1
14	Código: 065997	Insuficiente	Abaixo do Básico	5,8	6,4	12,4	16,5	15,6	19,5
		Suficiente	Básico	39,4	40,9	52,1	51,2	54,7	61,7
			Adequado	46,2	40,9	30,6	24	23,4	15,6
		Avançado	Avançado	8,7	11,8	5	8,3	6,3	3,1
15	Código: 047454	Insuficiente	Abaixo do Básico	21,6	22	20,9	36,6	26,5	42
		Suficiente	Básico	62,5	62,6	53,7	47	56,2	46,9
			Adequado	10,2	12,1	18,7	14,2	16	11,1
		Avançado	Avançado	5,7	3,3	6,7	2,2	1,2	0
16	Código: 022986	Insuficiente	Abaixo do Básico	11	12	7,7	17,7	9,3	14,9
		Suficiente	Básico	45,5	38,5	53	53,6	50,2	51,2
			Adequado	30,9	37	32,6	26	32,6	28,4
		Avançado	Avançado	12,6	12,5	6,6	2,8	7,9	5,6
17	Código: 911264	Insuficiente	Abaixo do Básico	16,5	22,5	51,9	64,8	12,7	27,3
		Suficiente	Básico	61,2	57,3	38,9	29,6	56,4	58,2
			Adequado	17,6	14,6	9,3	5,6	23,6	9,1
		Avançado	Avançado	4,7	5,6	0	0	7,3	5,5
18	Código: 023206	Insuficiente	Abaixo do Básico	0	12,1	3,3	10	4,8	8,4
		Suficiente	Básico	33,3	27,3	53,3	46,7	39,8	59
			Adequado	48,5	30,3	35	31,7	48,2	26,5
		Avançado	Avançado	18,2	30,3	8,3	11,7	7,2	6
19	Código: 022792	Insuficiente	Abaixo do Básico	8,6	5,9	12,7	17,8	7,4	13,2
		Suficiente	Básico	45,4	46,7	47,8	54,1	51,2	54,5
			Adequado	37,5	34,2	33,1	24,2	33,1	29,8
		Avançado	Avançado	8,6	13,2	6,4	3,8	8,3	2,5

Tabela 13 – Dados por Escola (CONTINUA)

Escola	Níveis		2019		2021		2022	
			9º Ano		9º Ano		9º Ano	
			LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)
20 Código: 900655	Insuficiente	Abaixo do Básico	17,5	15	25	30,8	17,5	26,3
	Suficiente	Básico	47,5	57,5	48,1	53,8	50,9	47,4
		Adequado	30	20	23,1	13,5	24,6	24,6
	Avançado	Avançado	5	7,5	3,8	1,9	7	1,8
21 Código: 049980	Insuficiente	Abaixo do Básico	14,3	14,6	11,1	22,2	6,3	15
	Suficiente	Básico	66,7	56,1	61,1	51,4	57,5	55
		Adequado	11,9	22	25	25	28,8	25
	Avançado	Avançado	7,1	7,3	2,8	1,4	7,5	5
22 Código: 914290	Insuficiente	Abaixo do Básico	16,3	25,5	32,4	50	24,4	33,3
	Suficiente	Básico	69,4	52,7	58,8	35,3	66,7	48,9
		Adequado	12,2	20	8,8	14,7	8,9	17,8
	Avançado	Avançado	2	1,8	0	0	0	0
23 Código: 066000	Insuficiente	Abaixo do Básico	23,5	26,9	27,9	46,5	26,3	39,5
	Suficiente	Básico	49	53,8	48,8	39,5	39,5	36,8
		Adequado	19,6	15,4	20,9	11,6	21,1	21,1
	Avançado	Avançado	7,8	3,8	2,3	2,3	13,2	2,6
24 Código: 924969	Insuficiente	Abaixo do Básico	20,9	34,7	21,4	31	39,7	42,9
	Suficiente	Básico	51,2	51	66,7	59,5	47,6	44,4
		Adequado	20,9	10,2	9,5	7,1	12,7	11,1
	Avançado	Avançado	7	4,1	2,4	2,4	0	1,6
25 Código: 070038	Insuficiente	Abaixo do Básico	17,2	26,7	20,4	34,7	16,7	20,8
	Suficiente	Básico	55,2	46,7	69,4	59,2	45,8	62,5
		Adequado	20,7	23,3	10,2	4,1	37,5	16,7
	Avançado	Avançado	6,9	3,3	0	2	0	0
26 Código: 442318	Insuficiente	Abaixo do Básico	16,7	28,4	39,3	44,3	28	34,1
	Suficiente	Básico	54,5	49,3	41	47,5	56,1	53,7
		Adequado	22,7	19,4	16,4	8,2	12,2	12,2
	Avançado	Avançado	6,1	3	3,3	0	3,7	0
27 Código: 916110	Insuficiente	Abaixo do Básico	22,2	22,2	16,3	32,5	19,5	37,9
	Suficiente	Básico	44,4	47,6	61,3	47,5	60,9	49,4
		Adequado	28,6	23,8	20	17,5	18,4	11,5
	Avançado	Avançado	4,8	6,3	2,5	2,5	1,1	1,1
28 Código: 23176	Insuficiente	Abaixo do Básico	10,1	13,1	9,8	17,6	6,8	12
	Suficiente	Básico	45	36,4	53,9	53,9	56,4	53,4
		Adequado	33	41,1	29,4	24,5	25,6	28,6
	Avançado	Avançado	11,9	9,3	6,9	3,9	11,3	6
29 Código: 911276	Insuficiente	Abaixo do Básico	14	12,2	17,2	17,2	10,4	29,2
	Suficiente	Básico	65,1	56,1	62,1	58,6	66,7	47,9
		Adequado	20,9	31,7	13,8	24,1	16,7	18,8
	Avançado	Avançado	0	0	6,9	0	6,3	4,2
30 Código: 442324	Insuficiente	Abaixo do Básico	13,5	19,7	15,3	23,5	16,2	35,1
	Suficiente	Básico	55,4	50	60	62,4	56,8	48,6
		Adequado	27	30,3	22,4	12,9	23	12,2
	Avançado	Avançado	4,1	0	2,4	1,2	4,1	4,1
31 Código: 022871	Insuficiente	Abaixo do Básico	24,4	28	28,2	37,6	30,3	36
	Suficiente	Básico	58,1	55	60	49,4	59,6	58,4
		Adequado	14	15	9,4	10,6	9	5,6
	Avançado	Avançado	3,5	2	2,4	2,4	1,1	0
32 Código: 022809	Insuficiente	Abaixo do Básico	22,2	29,2	24,1	34,5	12,5	29,2
	Suficiente	Básico	55,6	46,2	51,7	48,3	62,5	54,2
		Adequado	12,7	21,5	24,1	17,2	20,8	16,7
	Avançado	Avançado	9,5	3,1	0	0	4,2	0
33 Código: 039007	Insuficiente	Abaixo do Básico	6,7	6,7	12,5	34,4	14,3	5,7
	Suficiente	Básico	56,7	50	68,8	56,3	62,9	74,3
		Adequado	33,3	30	15,6	9,4	20	17,1
	Avançado	Avançado	3,3	13,3	3,1	0	2,9	2,9

Tabela 13 – Dados por Escola (CONTINUA)

Escola	Níveis		2019		2021		2022	
			9º Ano		9º Ano		9º Ano	
			LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)	LP (%)	MAT (%)
34 Código: 496546	Insuficiente	Abaixo do Básico	5,9	9	11,2	20,4	20	28,9
	Suficiente	Básico	51,5	62,7	55,1	64,3	45,6	52,2
		Adequado	38,2	22,4	30,6	13,3	28,9	15,6
	Avançado	Avançado	4,4	6	3,1	2	5,6	3,3
35 Código: 914307	Insuficiente	Abaixo do Básico	17,2	30	28,8	44,2	19	39,2
	Suficiente	Básico	64,1	54,3	59,6	51,9	57	41,8
		Adequado	14,1	12,9	9,6	3,8	22,8	19
	Avançado	Avançado	4,7	2,9	1,9	0	1,3	0
36 Código: 497253	Insuficiente	Abaixo do Básico	12,1	15,2	15,4	22	15,5	28,9
	Suficiente	Básico	50	54,5	53,8	52,7	59,8	46,4
		Adequado	36,4	25,8	25,3	20,9	20,6	22,7
	Avançado	Avançado	1,5	4,5	5,5	4,4	4,1	2,1
37 Código: 900667	Insuficiente	Abaixo do Básico	23,6	31,3	23,3	34,4	13,3	13,3
	Suficiente	Básico	56,9	55,4	53,3	51,1	70	70
		Adequado	15,3	13,3	22,2	14,4	10	10
	Avançado	Avançado	4,2	0	1,1	0	6,7	6,7
38 Código: 900679	Insuficiente	Abaixo do Básico	10,9	21,7	18,9	21,1	18,3	26,9
	Suficiente	Básico	65,2	52,2	53,7	62,1	58,1	60,2
		Adequado	23,9	23,9	24,2	13,7	21,5	9,7
	Avançado	Avançado	0	2,2	3,2	3,2	2,2	3,2
39 Código: 023127	Insuficiente	Abaixo do Básico	8,6	20,5	14,3	17,6	3,2	10,5
	Suficiente	Básico	61,7	48,2	53,8	56	47,4	54,7
		Adequado	22,2	22,9	27,5	24,2	43,2	30,5
	Avançado	Avançado	7,4	8,4	4,4	2,2	6,3	4,2
40 Código: 351076	Insuficiente	Abaixo do Básico	7,8	8,5	6,5	13	4,5	17
	Suficiente	Básico	51,5	48,1	57,6	58,7	43,8	55,4
		Adequado	33	31,1	33,7	21,7	44,6	19,6
	Avançado	Avançado	7,8	12,3	2,2	6,5	7,1	8

Fonte: Elaborada pela autora

O nível de proficiência de maior preocupação é o Abaixo do Básico (AB), pois indica que os alunos estão com um grau mais elevado de defasagem de aprendizado e manifestam conhecimento insuficiente sobre os conteúdos habilidades e competências correspondentes à série escolar em que se encontram. Nesse contexto, a elevação do número de estudantes classificados na categoria AB pode ser interpretada como uma piora do desempenho, uma vez que esse aumento resulta da transição de alunos das demais categorias (BA, AD e AV) para a classificação AB. Tal movimento indica a migração de estudantes de níveis superiores de proficiência para o nível mais baixo, evidenciando uma regressão no aprendizado.

Com o intuito de explorar os resultados alcançados pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, matriculados nas escolas de Franca, e que se classificaram no nível AB, foram calculadas medidas descritivas para as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, as quais são apresentadas, respectivamente, nas Tabelas 14 e 15.

Tabela 14 - Proficiência média em Língua Portuguesa - nível AB

Ano	Menor Valor	Média	Mediana	Maior Valor	Amplitude	Desvio Padrão
2019	0,0	13,9	13,7	26,5	26,5	6,5
2021	3,3	17,8	15,3	51,9	48,6	9,9
2022	1	15,5	15	39,7	38,7	8,2

Fonte: Elaborada pela autora

Em 2019, o menor valor percentual da categoria foi 0, ou seja, uma ou mais escolas não apresentavam estudantes na categoria AB, sendo que a escola com maior número de estudantes nesta classificação possuía 26,5% de seus alunos nela. Na média deste ano, as escolas tinham 13,9 por cento de discentes no AB.

No ano de 2021, nenhuma escola apresentou zero estudantes nesta classificação, ficando com o menor número a escola com 3,3 pontos percentuais nela, já a escola com maior número passou dos 50% de alunos na classificação, apresentando 51,9% -mais da metade- dos discentes de uma escola estavam na categoria AB. A média dentre todas as escolas esteve em 17,8% de alunos dentro de AB e o aumento foi de 3,9 pontos, quando comparado ao ano de 2019.

Em 2022 houve uma ligeira queda nos números, indicando o começo de uma recuperação. O menor e o maior valor da classificação foram, respectivamente, 1 e 15%. A média das escolas ficou em 15,5%. Um decréscimo de 2,3 pontos em relação a 2021.

O desvio padrão indica o quão longe as escolas estão da média, mostrando discrepância quando esse valor é alto. Portanto, quanto mais próximo de zero, mais uniformes serão as médias, indicando que as escolas estão mais próximas da média. Quanto mais distante de zero, maior a variação das notas das escolas em relação à média geral; uma escola pode ter um número muito baixo de estudantes em uma categoria e outra um número muito alto. Comparando a uma sala de aula, um desvio padrão alto significa que a sala será heterogênea em relação ao nível de conhecimento, com alunos apresentando baixas e altas competências esperadas, e poucos alunos próximos da média prevista.

Como é possível notar, o maior desvio padrão ocorreu em 2021, onde o número chegou a 9,9. Em 2022 houve melhora neste valor, com queda para 8,2, ainda não retornando ao valor de 2019, porém, mais próximo do que no ano anterior.

Após as observações da disciplina de Língua Portuguesa, serão trazidos os resultados de Matemática. Nesta, os índices em AB estavam maiores e permaneceram assim, quando comparados com Língua Portuguesa. Na tabela a seguir estão dispostos os dados gerados.

Tabela 15 - Proficiência média em Matemática - nível AB

Ano	Menor Valor	Média	Mediana	Maior Valor	Amplitude	Desvio Padrão
2019	5,9	18,3	13,7	34,7	28,8	8,1
2021	10,0	27,9	15,3	64,8	54,8	11,6
2022	5,7	24,4	15,0	42,9	37,2	10,41

Fonte: Elaborada pela autora

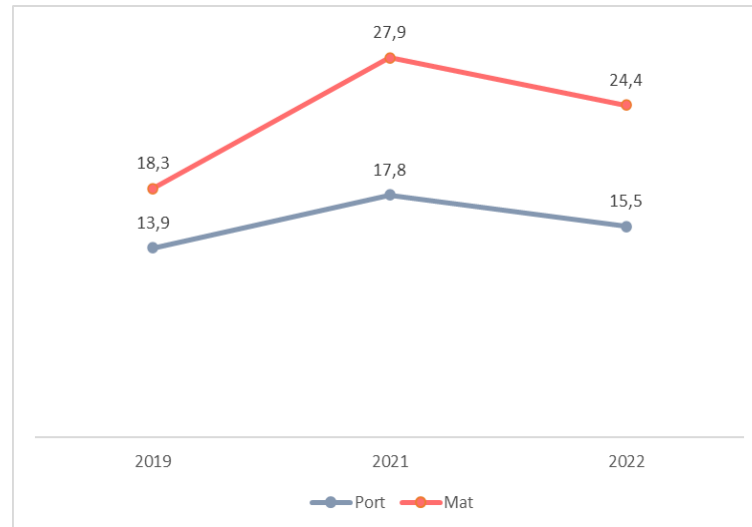
Antes da pandemia da Covid-19, nas notas do ano de 2019, a escola com menor valor em AB apresentou 5,9% de estudantes nesta, porém, a escola com maior valor, atingiu 34,7% de alunos na mesma. A média das escolas estudadas esteve em 18,3 pontos percentuais.

Em 2021, retornando do período de estudos remotos, a escola com menor valor de estudantes atingiu 10 pontos percentuais, contra 64,8% da instituição com maior valor – unidade com valor alarmante, onde mais de sessenta por cento da sua população foi classificada na categoria AB –. A média geral chegou a 27,9% neste ano.

No ano de 2022, nenhuma escola apresentou mais de metade do seu público dentro da classificação AB, com o maior valor chegando a 42,9% e menor, de 5,7%; apresentando diminuição também na média total, para 24,4%.

A Figura 17 mostra os valores das médias, para Língua Portuguesa e Matemática, nos anos de 2019, 2021 e 2022, nela é possível observar as variações com maior clareza.

Figura 17 - Variação das Médias AB entre 2019 e 2022



Fonte: Elaborada pela autora

Percebe-se, através das tabelas e visualmente melhor com a utilização do gráfico, a maior dificuldade na disciplina de Matemática. Mesmo antes da pandemia, já apresentava 4,4 pontos percentuais a mais do que Língua Portuguesa. Após a pandemia, em 2021, as disciplinas tiveram uma diferença de 10,1 pontos, com Matemática alcançando 27,9% na média de alunos pertencentes à classificação AB.

De maneira abrangente, na categoria AB, as escolas apresentaram aumento na quantidade percentual de estudantes no ano de 2021, o que não é bom. Porém, logo no ano seguinte, em 2022, conseguiram obter melhora, ainda que pequena, no valor de alunos desta classificação.

Outra categoria importante para análise é a categoria “Adequado” (AD), pois nela se encontram os estudantes que estão dentro do nível esperado para seu ano/série, demonstrando domínio completo das habilidades e competências específicas daquele ano escolar.

Evidencia-se que, nesta classe, perder pontos percentuais não é considerado um bom sinal, pois pode indicar o declínio para as outras duas categorias inferiores de conhecimento (AB e BA), onde os estudantes não estariam dentro do esperado, em habilidades e competências, para o seu ano/série. Pode-se também indicar, em alguns casos, a elevação de nível (AV), onde os estudantes estariam partindo para um lugar considerado com nível maior para o seu ano/série.

Na Tabela 16 são dispostos os dados a respeito das médias de estudantes, dentro da categoria “Adequado” para os anos de 2019, 2021 e 2022.

Tabela 16 - Proficiência média em Língua Portuguesa - nível AD

Ano	Menor Valor	Média	Mediana	Maior Valor	Amplitude	Desvio Padrão
2019	10,2	25,8	24,5	48,5	38,3	9,5
2021	8,8	22,3	22,8	36,9	28,1	8,0
2022	8,9	25,8	25	48,2	39,3	10,0

Fonte: Elaborada pela autora

Observa-se um decréscimo nas médias entre 2019 e 2021, de 3,5 pontos percentuais, seguido por uma recuperação no ano seguinte, voltando ao valor de 2019. Em uma visão geral das escolas, pode-se dizer que elas conseguiram recuperar, em Língua Portuguesa, a quantidade média de alunos com conhecimentos e habilidades dentro do esperado para o ano/série, equivalente ao nível anterior à pandemia.

A Tabela 17 traz os dados das médias referentes à disciplina de Matemática, para o nível “Adequado”.

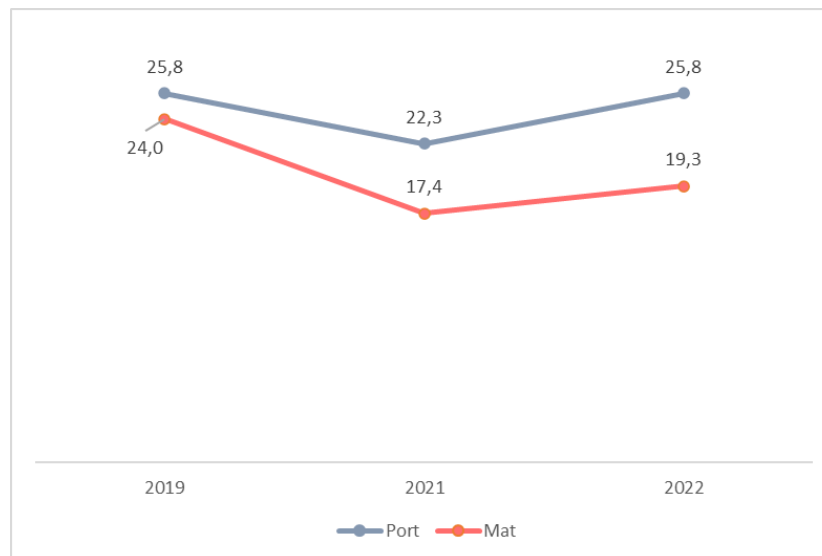
Tabela 17 - Proficiência média em Matemática - nível AD

Ano	Menor Valor	Média	Mediana	Maior Valor	Amplitude	Desvio Padrão
2019	6,8	24,0	23,1	41,1	34,3	8,9
2021	3,8	17,4	17,1	31,7	27,9	8,5
2022	5,6	19,3	18,8	32,4	26,8	6,9

Fonte: Elaborada pela autora

Nesta análise, é possível afirmar que, entre 2019 e 2021, houve uma queda maior na média, quando comparada à Língua Portuguesa, de 6,6 pontos percentuais. No entanto, ao contrário da disciplina anterior, em 2021 não houve recuperação completa no ano seguinte; em 2022, apesar de uma recuperação de 1,9 pontos, isso não foi suficiente para retornar ao nível de 2019. A Figura 18 ilustra as médias, mostrando os valores nos anos analisados.

Figura 18 - Variação das Médias AD entre 2019 e 2022



Fonte: Elaborada pela autora

Na categoria AB, notou-se que a média de alunos na disciplina de Matemática superava a de Língua Portuguesa, indicando maior nível de estudantes com competências e habilidades abaixo do esperado para seu ano/série na primeira. Agora, na categoria AD, observa-se maior valor médio na disciplina de Língua Portuguesa, apontando maior número de estudantes dentro da classificação adequada nesta do que em Matemática.

Através desta breve análise do cenário geral das quarenta escolas estaduais de Franca/SP, nos 9^{os} anos, é admissível deduzir que existe maior dificuldade na disciplina de Matemática do que em Língua Portuguesa. Porém, apesar disso, ambas apresentaram melhora dos índices no período de 2021 a 2022.

5 PROPOSIÇÃO DE INDICADORES SOCIAIS

Os indicadores sociais são medidas que fornecem informações sobre a qualidade de vida e a condição social de uma população, e que desempenham papel relevante no planejamento e formulação de políticas públicas (Bauer, 1966). Produto Interno Bruto (PIB), Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), renda per capita, taxa de desemprego, de mortalidade e de natalidade, são exemplos de indicadores sociais.

Jannuzzi define indicadores sociais da seguinte forma:

Um Indicador Social é uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou pragmático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma (2001, p. 15).

Previamente empregados somente por especialistas, atualmente, os indicadores sociais têm se tornando mais acessíveis para os cidadãos, os quais os utilizam para embasar e justificar atitudes e decisões políticas. Na sociedade, Januzzi destaca a importância dos indicadores sociais, ao afirmar que:

Indicadores sociais permitem a operacionalização de um conceito abstrato ou de uma demanda de interesse programático. Eles apontam, indicam, aproximam, traduzem em termos operacionais as dimensões sociais de interesse definidas a partir de escolhas teóricas ou políticas realizadas anteriormente (2005, p. 141).

Os indicadores estão ligados diretamente à criação e manutenção de políticas públicas. Servem como base para estruturação daquelas em processo de concepção e de ferramenta de monitoramento para as políticas vigentes. Adicionalmente, são aliados dos estudos científicos, tal como destaca o estudo de Jannuzzi:

Para a pesquisa acadêmica, o indicador social é, pois, o elo de ligação entre os modelos explicativos da Teoria Social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados. Em uma perspectiva programática, o indicador social é um instrumento operacional para monitoramento da realidade social, para fins de formulação e reformulação de políticas públicas. Taxas de analfabetismo, rendimento médio do trabalho, taxas de mortalidade infantil, taxas de desemprego, índice de Gini, proporção de crianças matriculadas em escolas são, neste sentido, indicadores sociais, ao traduzir em cifras tangíveis e operacionais várias das dimensões relevantes, específicas e dinâmicas da realidade social (2001, p. 15).

Neste contexto e, considerando ainda que os indicadores sociais são construídos a partir de estatísticas públicas, isto é, de dados brutos, coletados por instituições oficiais e órgãos governamentais, que abrangem informações demográficas, econômicas e sociais, a presente pesquisa utiliza-se indicadores para analisar o cenário educacional no período pandêmico.

Para o desenvolvimento deste trabalho, propôs-se a elaboração de três indicadores, com base nos dados do SARESP, das escolas mencionadas anteriormente. Foram considerados resultados obtidos por esta avaliação nos anos de 2019, 2021 e 2022, contemplando o período anterior à pandemia, o período pandêmico, no qual o ensino aconteceu no formato remoto e/ou híbrido, e o período posterior à pandemia, momento em que as aulas presenciais foram totalmente retomadas.

Os indicadores elaborados têm as seguintes definições:

1. Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 a 2021;
2. Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 a 2022;
3. Comparação entre a média de estudantes nas categorias AB, BA, AD e AV da cidade de Franca/SP e das escolas da Rede Estadual de São Paulo.

Esses indicadores são baseados em dados numéricos, tanto absolutos quanto percentuais, que representam a classificação dos alunos nos diversos níveis de proficiência definidos pelo SARESP, sendo elaborados sem a utilização de avaliações subjetivas. Além disso, são classificados como descritivos, pois caracterizam as escolas analisadas dentro das categorias estabelecidas pelo SARESP. Embora contenham certo grau de normatividade, já que os resultados refletem impactos sociais associados ao longo período de ensino remoto, este estudo prioriza a análise descritiva dos dados, reduzindo seu caráter normativo.

Nas seções seguintes são apresentados os indicadores propostos na presente pesquisa.

5.1 Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 a 2021

As escolas foram, inicialmente, organizadas em quatro grupos de dez, respeitando a ordem alfabética de seus nomes. Essa divisão teve como objetivo facilitar a organização e a visualização dos dados, sem impactar os resultados da análise. Ressalta-se que os grupos não foram utilizados para fins comparativos entre si. A identificação e composição dos grupos resultantes é dada da seguinte forma:

- **Grupo 1:** escolas de 1 a 10;
- **Grupo 2:** escolas de 11 a 20;
- **Grupo 3:** escolas de 21 a 30;
- **Grupo 4:** escolas de 31 a 40.

Os dados estão apresentados em tabelas e figuras. Enquanto nas tabelas são contemplados todos os níveis de proficiência, isto é, AB, BA, AD e AV, nas figuras são ilustrados dados associados aos níveis AB e AD. Estes níveis possuem caráter indicativo da evolução do desempenho escolar, sendo sua piora representada pelo aumento de alunos na categoria AB e redução na AD, e sua melhoria, pela diminuição na AB e crescimento na AD.

5.1.1 Grupo 1

Na Tabela 18 foram dispostas as informações das dez primeiras escolas, identificadas por códigos de referência posicionados ao lado esquerdo.

Tabela 18 - Variação percentual do Grupo 1 em Língua Portuguesa e Matemática

Variação - 2019 a 2021															
9º Ano															
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	4,3	-6,4	-13,2	5	0,2	-0,5	-3,2	5,8	-10,7	9,2					
BA	0,3	14,3	14,2	3,1	-7,9	-7,9	6,7	-2,9	9,2	6					
AD	-0,1	-2,6	-1,8	-10,5	8,1	7,1	-2,8	-2,9	-2,9	-13,3					
AV	-4,6	-5,4	0,9	2,5	-0,4	1,2	-0,6	0,1	4,4	-1,9					
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	17,4	11,9	1,3	6,6	6,7	5,1	6,5	10,2	6,9	8,1					
BA	4,8	9,6	4,9	-10,7	-12,2	-0,7	-6,2	-16	4,6	4					
AD	-13,4	-18,1	-7,2	-0,5	8,5	-1,3	-0,3	5,7	-7	-2,6					
AV	-8,7	-3,4	0,9	4,5	-3,1	-3,3	0	0,1	-4,7	-9,5					

Fonte: Elaborada pela autora

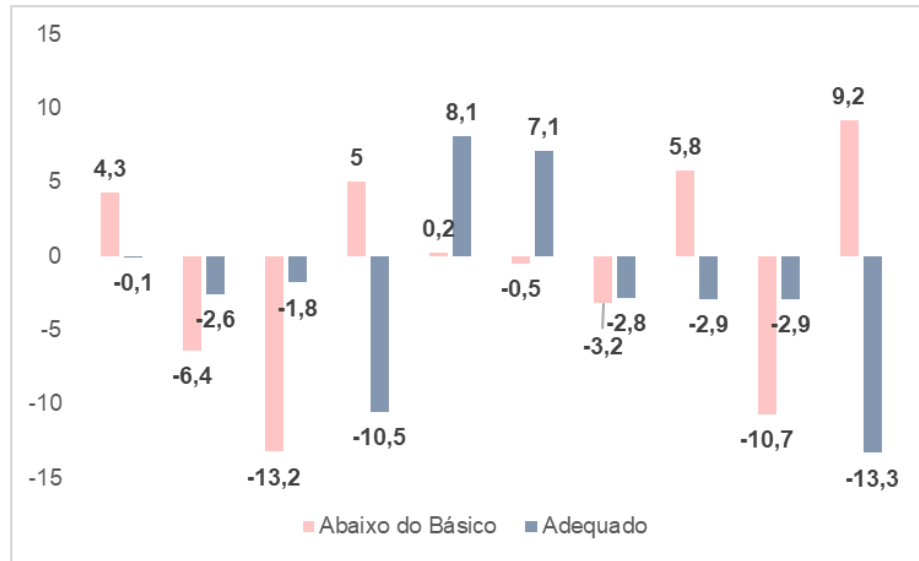
Considerando a proficiência em Língua Portuguesa, observa-se que, em cinco escolas, a variação percentual no nível AB foi positiva, sugerindo aumento no percentual de alunos, com destaque para a escola codificada como 907790, cujo aumento foi de 9,2%. Da mesma forma, outras cinco escolas tiveram a variação percentual negativa, ou seja, apresentaram redução no percentual de alunos

classificados no nível AB. A escola de código de referência 70002 foi a que apresentou a maior diminuição, correspondendo a 13,2%. No nível BA, observa-se que a maioria das escolas (sete entre as 10) teve variação percentual positiva entre 2019 e 2021, o que indica aumento no percentual de alunos classificados neste nível. No nível AD, quase todas escolas registraram redução no percentual de estudantes, o que justifica o aumento nas categorias BA e AV. Por fim, reduções no percentual de alunos classificados no nível AV foram registradas por 50% das escolas, reforçando os acréscimos nos níveis mais baixos de proficiência em Língua Portuguesa.

No que se refere à proficiência em Matemática, a Tabela 18 mostra que todas as escolas apresentaram variação percentual positiva no nível AB, o que reflete aumentos de alunos nesta categoria. Nas escolas codificadas em 911252, 496558 e 496534, os acréscimos superiores a 10%, iguais a 17,4%, 11,9% e 10,2%, respectivamente. Tal resultado revela uma situação crítica das escolas especificamente sobre o desempenho em Matemática, uma vez que tais alunos evidenciaram não possuir domínio mínimo das habilidades, competências e conteúdos associados ao 9º ano do Ensino Fundamental. Para o nível AD, somente duas escolas registraram variação percentual positiva, o que representa aumento de alunos que demonstram domínio adequado das habilidades, competências e conteúdos correspondentes à série em que estão matriculados. As demais escolas tiveram valores negativos para tal indicador, os quais justificam os acréscimos de alunos no nível AB.

As variações percentuais nos níveis de proficiência AB e AD, em Língua Portuguesa e Matemática, registradas pelas escolas do Grupo 1, são ilustradas graficamente nas Figuras 19 e 20.

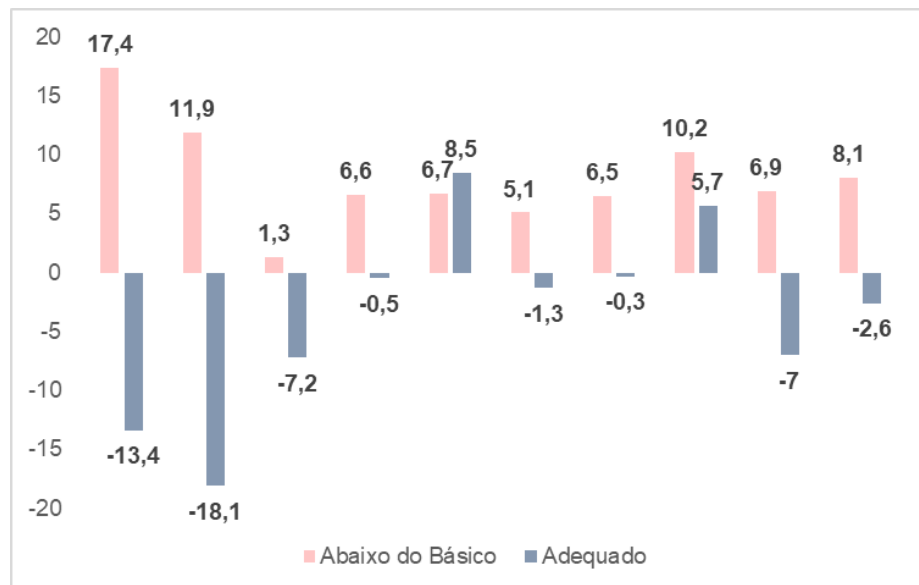
Figura 19 - Variação percentual do Grupo 1 em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora

Nestas dez escolas, as maiores perdas ocorreram na categoria AD, pois apenas duas conseguiram aumentar a quantidade de alunos neste nível. Observa-se que, em duas escolas, a redução foi superior a 10 pontos percentuais na classificação.

Figura 20 - Variação percentual do Grupo 1 em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 20, destacam-se, para duas das escolas pertencentes ao Grupo 1, os aumentos significativos ocorridos nos percentuais de alunos classificados no nível AB, e as reduções no nível AD.

Após estudo dos dados do Grupo 1, é possível notar maior impacto na disciplina de Matemática, pois, nesta, houve ganho na categoria AB em todas as unidades escolares, e diminuição na classificação AD em oito.

5.1.2 Grupo 2

Para as escolas inseridas no Grupo 2, a Tabela 19 contém as variações percentuais, registradas entre 2019 e 2021, de alunos nos níveis de proficiência estabelecidos pelo SARESP, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 19 - Variação percentual do Grupo 2 em Língua Portuguesa e Matemática

Variação - 2019 a 2021													
9º Ano													
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	-0,6	8,1	16,7	6,6	-0,7	-3,3	35,4	3,3	4,1	7,5			
BA	-2	14	-9	12,7	-8,8	7,5	-22,3	20	2,4	0,6			
AD	0,5	-11,1	-5,7	-15,6	8,5	1,7	-8,3	-13,5	-4,4	-6,9			
AV	2,1	-11	-1,9	-3,7	1	-6	-4,7	-9,9	-2,2	-1,2			
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	6,7	6,3	19,6	10,1	14,6	5,7	42,3	-2,1	11,9	15,8			
BA	6,9	14,2	-12,4	10,3	-15,6	15,1	-27,7	19,4	7,4	-3,7			
AD	-5,8	-11,9	-5,7	-16,9	2,1	-11	-9	1,4	-10	-6,5			
AV	-7,8	-8,7	-1,6	-3,5	-1,1	-9,7	-5,6	-18,6	-9,4	-5,6			

Fonte: Elaborada pela autora

Para a proficiência em Língua Portuguesa, enquanto sete escolas apresentaram variação percentual positiva, indicando aumento de alunos nesta categoria, somente três tiveram variações negativas. Neste grupo de escolas, destacam-se aquelas de códigos de referência dados por 905720 e 911264, as quais registraram os maiores percentuais, iguais a 16,7% e 35,4%. Na escola identificada por 911264, o aumento no número de alunos classificados no pior dos níveis de proficiência foi expressivo. Esta escola apresentou, ainda, a maior queda de alunos no nível BA e uma variação negativa de aproximadamente 8% no nível AD. Uma possível explicação para o aumento de quase 35% na quantidade de alunos no nível AB pode ser as reduções observadas nas categorias BA e AD.

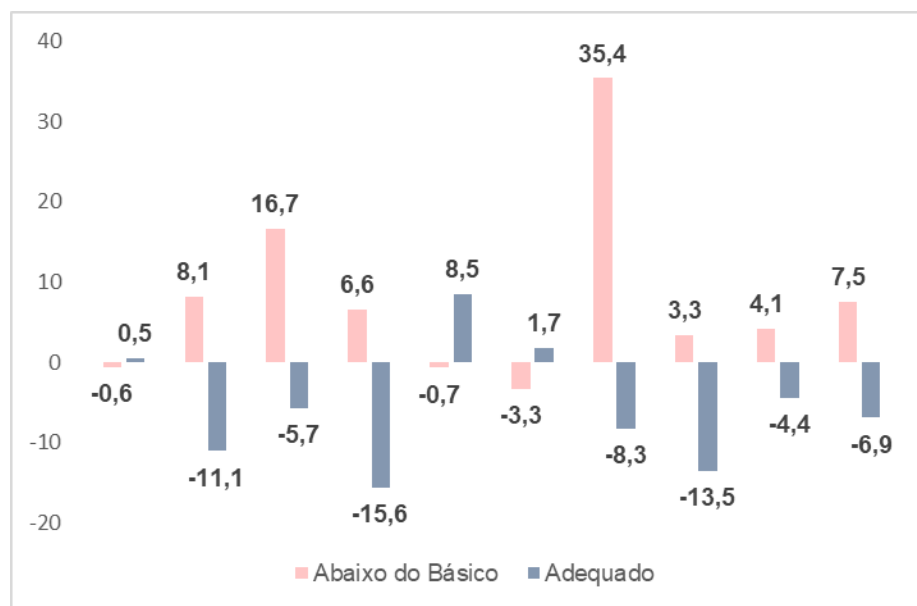
Quase todas as escolas pertencentes ao Grupo 2 apresentaram variações percentuais negativas nos níveis AD e AV de proficiência em Língua Portuguesa, refletindo desempenhos escolares insuficientes pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental.

A escola codificada por 911264 registrou, também, o pior resultado para o indicador em questão, na proficiência em Matemática, alcançando uma variação percentual negativa próxima de 42%. Tal valor revela que, em 2021, os alunos tiveram

pior desempenho, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, quando comparado com o ano de 2019. Adicionalmente, quase 28% dos alunos deixaram de pertencer à categoria BA, 9% da categoria AD e 5,6% do nível AV. Neste sentido, as proficiências alcançadas pelos alunos matriculados nesta escola sugerem que os mesmos são incapazes de lidar com os conteúdos, habilidades e competências correspondentes à série em que se encontram. Com exceção de uma escola, as demais Grupo 2 registraram variações percentuais negativas nas categorias AD e todas tiveram indicadores negativos associados ao nível AV para a disciplina de Matemática.

As Figuras 21 e 22 ilustram o comportamento dos indicadores calculados para Língua Portuguesa e Matemática, considerando as categorias AB e AD.

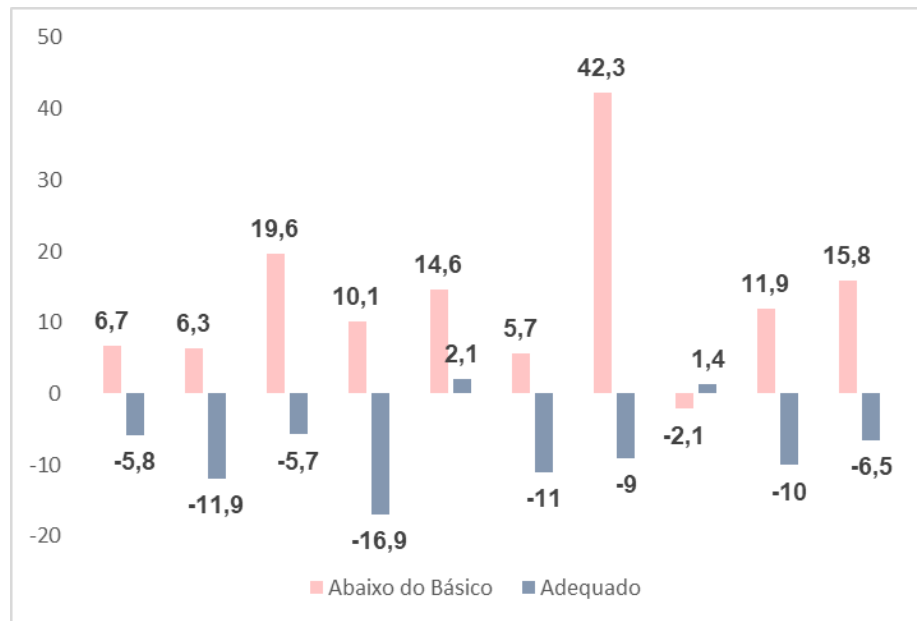
Figura 21 - Variação percentual do Grupo 2 em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora

Ao observar a Figura 21, torna-se mais evidente a quantidade de escolas que registraram significativas quantidades de alunos na categoria AB. Adicionalmente, 7 escolas tiveram reduções superiores a 11% na categoria AD, o que representa um desempenho ruim, haja vista que é neste nível que a avaliação objetiva classifica a maior parte dos estudantes.

Figura 22 - Variação percentual do Grupo 2 em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

A situação revelada em Matemática é ainda mais preocupante devido ao fato de que, entre as escolas do Grupo 2, 9 registraram aumento na categoria AB, e 8 apresentaram queda na categoria AD, como mostra a Figura 22.

5.1.3 Grupo 3

Os valores calculados para o indicador que considera a variação percentual do número de alunos classificados em cada um dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, entre 2019 e 2021, para as escolas pertencentes ao Grupo 3, são apresentados na Tabela 20.

Tabela 20 - Variação percentual do Grupo 3 em Língua Portuguesa e Matemática

Variação - 2019 a 2021															
9º Ano															
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	-3,2	16,1	4,4	0,5	3,2	22,6	-5,9	-0,3	3,2	1,8					
BA	-5,6	-10,6	-0,2	15,5	14,2	-13,5	16,9	8,9	-3	4,6					
AD	13,1	-3,4	1,3	-11,4	-10,5	-6,3	-8,6	-3,6	-7,1	-4,6					
AV	-4,3	-2	-5,5	-4,6	-6,9	-2,8	-2,3	-5	6,9	-1,7					
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT					
AB	7,6	24,5	19,6	-3,7	8	15,9	10,3	4,5	5	3,8					
BA	-4,7	-17,4	-14,3	8,5	12,5	-1,8	-0,1	17,5	2,5	12,4					
AD	3	-5,3	-3,8	-3,1	-19,2	-11,2	-6,3	-16,6	-7,6	-17,4					
AV	-5,9	-1,8	-1,5	-1,7	-1,3	-3	-3,8	-5,4	0	1,2					

Fonte: Elaborada pela autora

Comportamento similar àquele exibido pelas escolas dos grupos 1 e 2, previamente analisados, é apresentado na Tabela 20, uma vez que a maioria das

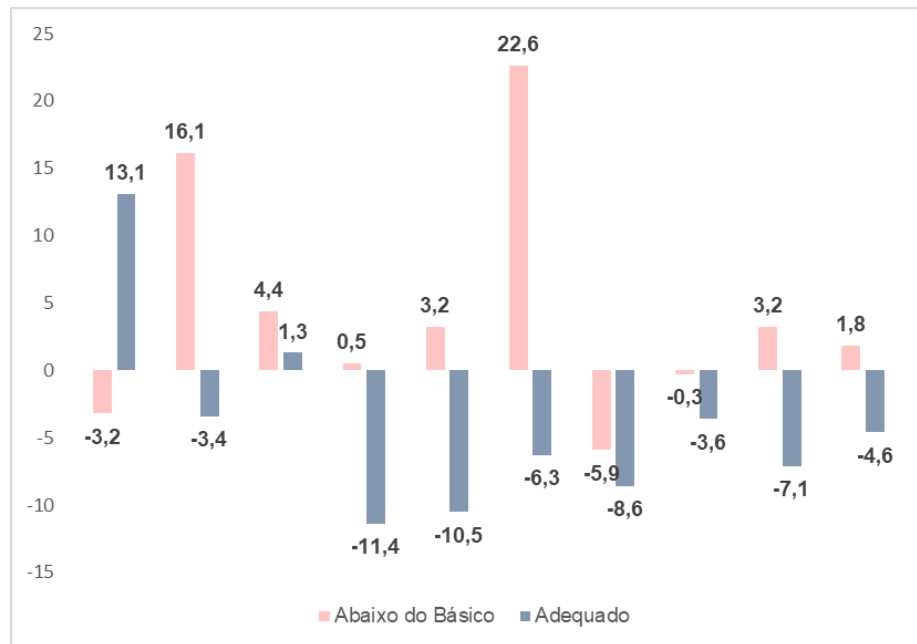
unidades escolares registraram aumento nos percentuais de alunos classificados no nível AB, tanto para a proficiência em Língua Portuguesa quanto para Matemática.

Os maiores valores obtidos para tal indicador, em Língua Portuguesa, foram 16,1% e 22,6%, associados às escolas 914290 e 442318, respectivamente. Do total das 10 escolas avaliadas, 8 tiveram queda no percentual de alunos classificados na categoria AD, com as mais acentuadas iguais a 10,5% e 11,4%, correspondentes às unidades codificadas por 700338 e 924969, nesta ordem.

Ao analisar os valores dos indicadores obtidos considerando a proficiência em Matemática, observa-se, na Tabela 20, que somente uma escola alcançou variação percentual negativa, indicando uma redução no número de alunos classificados no nível AB entre 2019 e 2021. Ainda assim, tal indicador foi inferior a 4%. Para as demais unidades escolares, houve aumento no percentual de alunos que não possuem domínio mínimo das habilidades, conteúdos e competências correspondentes à série em que se encontram, o que evidencia desempenho ruim por estes estudantes na avaliação realizada pelo SARESP. Destacam-se os aumentos de 15,9%, 19,6% e 24,5%. Este baixo desempenho é comprovado, ainda, pelos indicadores negativos calculados para os níveis AD e AV de proficiência em Matemática, os quais sugerem a redução de alunos classificados nestes níveis ao comparar os percentuais entre os anos de 2019 e 2021.

A Figura 23 apresenta o comportamento das variações em Língua Portuguesa nas categorias AB e AD.

Figura 23 - Variação percentual do Grupo 3 em Língua Portuguesa

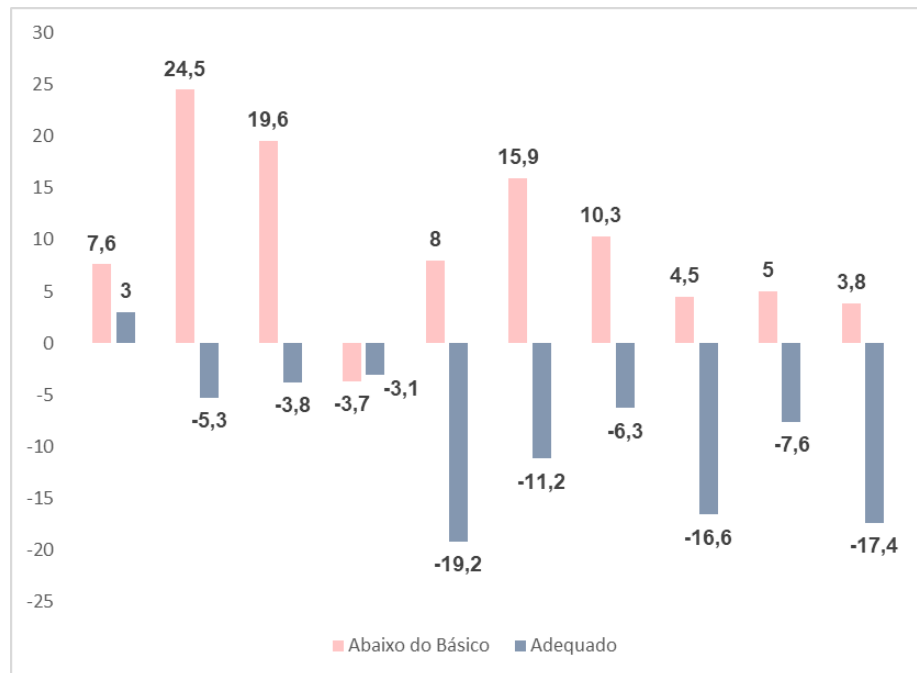


Fonte: Elaborada pela autora

Destacam-se, na Figura 23, os acréscimos nos percentuais de alunos no nível AB e AD, ambos em maiores quantidades quando comparados às reduções, indicando que, em 2021, o desempenho em Língua Portuguesa foi pior, comparado àquele obtido em 2019.

Os indicadores calculados considerando a proficiência em Matemática são representados graficamente na Figura 24.

Figura 24 - Variação percentual do Grupo 3 em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 24 permite visualizar que somente uma unidade escolar registrou redução no percentual de alunos classificados no nível AB e, da mesma forma, uma unidade escolar apresentou aumento na categoria AD.

5.1.4 Grupo 4

As escolas agrupadas no Grupo 4 exibiram comportamento similar às demais, uma vez que, tanto para a proficiência em Língua Portuguesa quanto em Matemática, a maioria apresentou indicadores positivos para o percentual de alunos no nível AB, e negativo para a categoria AD.

A Tabela 21 mostra os valores calculados para o indicador baseado na variação no percentual de alunos.

Tabela 21 - Variação percentual do Grupo 4 em Língua Portuguesa e Matemática

Variação - 2019 a 2021														
9º Ano														
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	3,8	1,9	5,8	5,3	11,6	3,3	-0,3	8	5,7	-1,3				
BA	1,9	-3,9	12,1	3,6	-4,5	3,8	-3,6	-11,5	-7,9	6,1				
AD	-4,6	11,4	-17,7	-7,6	-4,5	-11,1	6,9	0,3	5,3	0,7				
AV	-1,1	-9,5	-0,2	-1,3	-2,8	4	-3,1	3,2	-3	-5,6				
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	9,6	5,3	27,7	11,4	14,2	6,8	3,1	-0,6	-2,9	4,5				
BA	-5,6	2,1	6,3	1,6	-2,4	-1,8	-4,3	9,9	7,8	10,6				
AD	-4,4	-4,3	-20,6	-9,1	-9,1	-4,9	1,1	-10,2	1,3	-9,4				
AV	0,4	-3,1	-13,3	-4	-2,9	-0,1	0	1	-6,2	-5,8				

Fonte: Elaborada pela autora

Neste grupo, metade das escolas registrou queda no percentual de alunos classificados no nível AD de proficiência em Língua Portuguesa, com os valores mais altos para o indicador entre 11,1 e 17,7.

O Gráfico 25 mostra a variação percentual nos níveis AB e AD, considerando a proficiência em Língua Portuguesa.

Figura 25 - Variação percentual do Grupo 4 em Língua Portuguesa

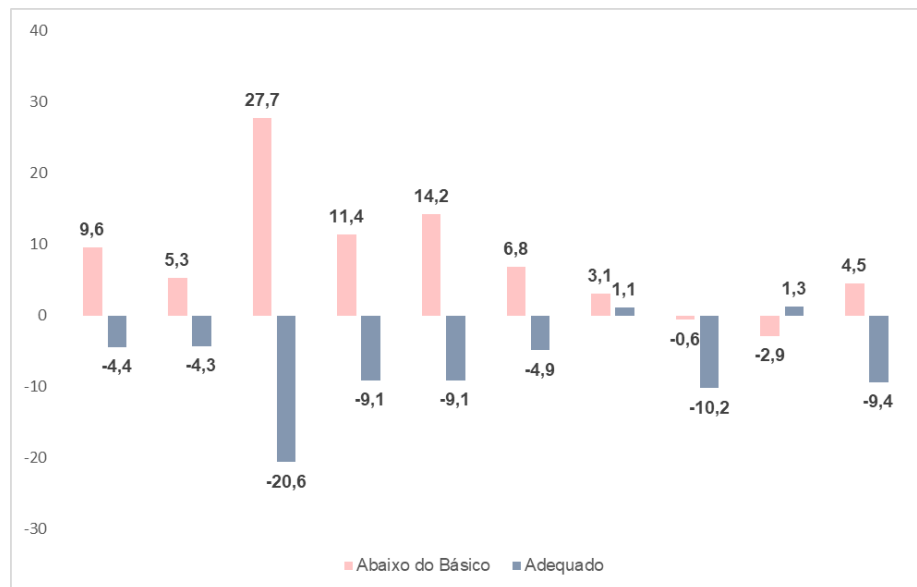


Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 25 mostra os valores alcançados para os indicadores que retratam as variações percentuais nos níveis de proficiência. Para o nível AB, somente duas escolas registraram indicador negativo, indicando reduções no percentual de alunos neste nível. Nas demais, foram crescentes os percentuais de alunos classificados na categoria AB. Para o nível AD, 5 escolas tiveram indicadores positivos, variando entre 0,3 e 11,4, e outras 5 apresentaram valores negativos pertencentes ao intervalo [-17,7; -4,5].

Na Figura 26 é possível ver com maior clareza a situação descrita acima.

Figura 26 - Variação percentual do Grupo 4 em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

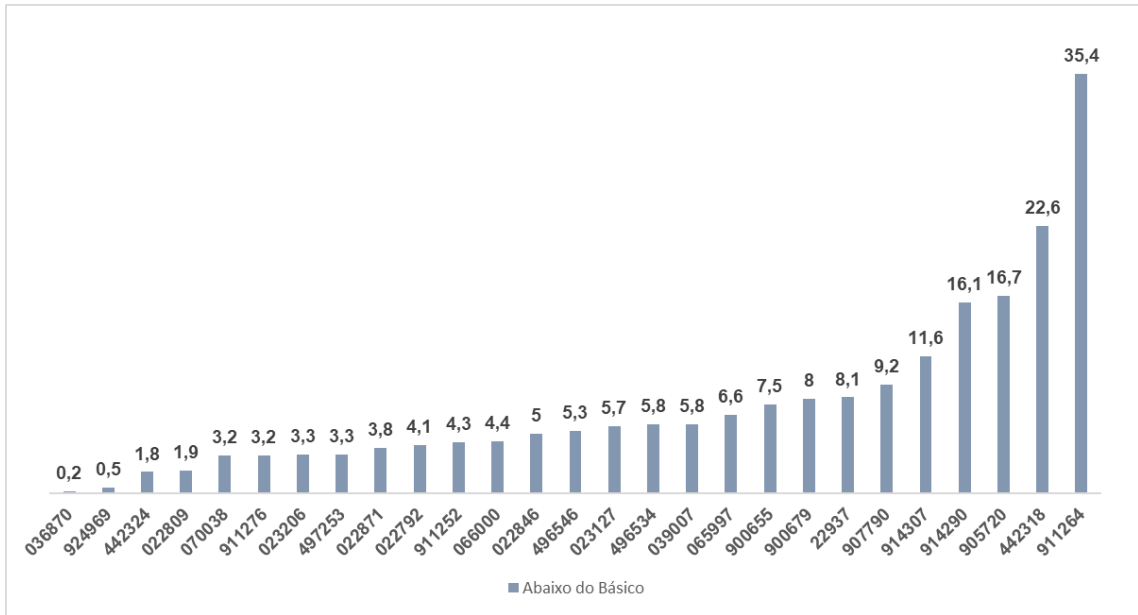
As escolas que obtiveram aumento mais significativo apresentaram: 11,4, 14,2 e 27,7 pontos de aumento no percentual de estudantes da categoria AB. Em AD, as unidades com maior queda foram: 9,4, 10,2 e 20,6 pontos.

Em todos os grupos foi possível identificar um comportamento padrão nos valores do indicador definido a partir da variação percentual de alunos nos níveis de proficiência. Tais valores evidenciaram que a maioria das escolas apresentou elevação na quantidade de estudantes na categoria AB e redução no nível AD de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Entre as 40 escolas avaliadas na presente pesquisa, observou-se que 27 delas registraram indicadores positivos para a categoria AB, com percentuais variando entre 0,2 e 35,4 quando considerada a proficiência em Língua Portuguesa. Em relação à proficiência em Matemática, 36 escolas registraram indicadores positivos para a mesma categoria, com percentuais variando entre 1,3 e 42,3.

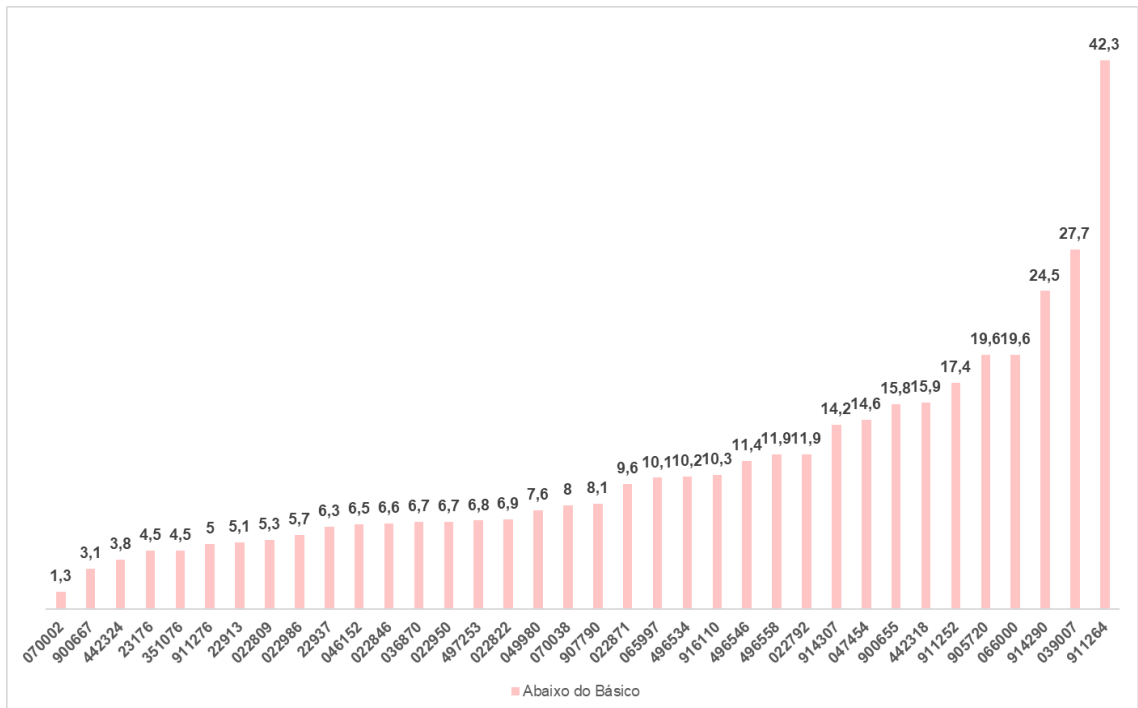
As Figuras 27 e 28 apresentam as escolas com aumentos na categoria AB, em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente.

Figura 27 - Escolas com indicadores positivos no nível AB em Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pela autora

Figura 28 - Escolas com indicadores positivos no nível AB em Matemática



Fonte: Elaborada pela autora

O cenário é ainda mais desfavorável em Matemática, com nove escolas a mais apresentando aumento em comparação com Língua Portuguesa. Além disso,

enquanto a escola com o maior crescimento em Língua Portuguesa registrou um ganho de 35,4 pontos, em Matemática esse valor foi de 42,3.

5.2 Variação do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, de cada escola nos anos de 2019 e 2022

Neste subtópico buscou-se realizar uma análise comparando os anos de 2019 e 2022, pois, no ano de 2022, os alunos estiveram inteiramente no ensino presencial, podendo ser um indicativo de melhoria nos percentuais das categorias.

5.2.1 Grupo 1

Dentro do Grupo 1, em Língua Portuguesa, as variações estão apresentadas na Tabela 22.

Tabela 22 - Variação Grupo 1 em Língua Portuguesa

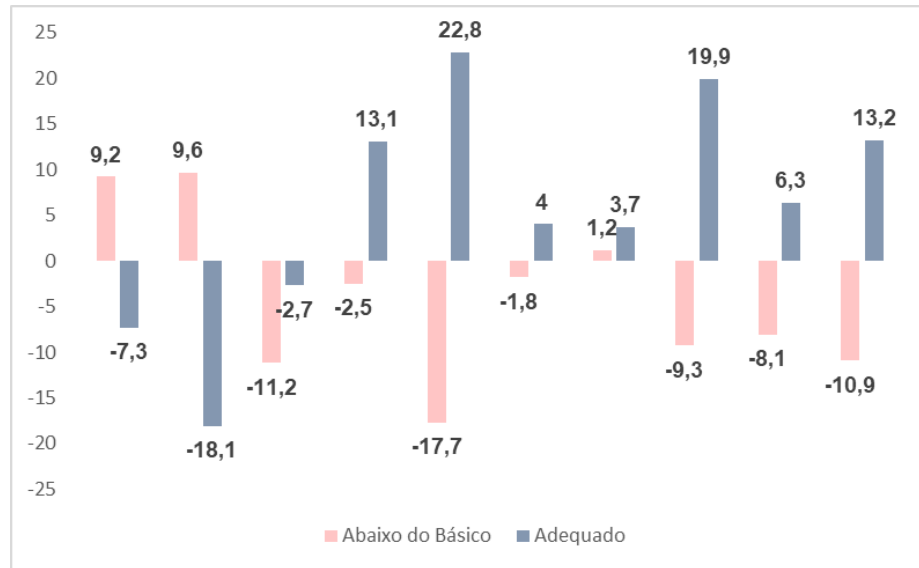
Variação - 2019 a 2022														
9º Ano														
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	9,2	9,6	-11,2	-2,5	-17,7	-1,8	1,2	-9,3	-8,1	-10,9				
BA	2,8	10,8	11,1	-24,9	-7,9	-14,2	-9,4	-8,9	-1,1	0,2				
AD	-7,3	-18,1	-2,7	13,1	22,8	4	3,7	19,9	6,3	13,2				
AV	-4,6	-2,2	2,8	14,3	2,7	11,8	4,6	-1,7	2,8	-2,5				
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	18,5	21,6	-0,2	1,6	-1,7	-3,3	10,4	-0,4	-6,2	5,7				
BA	3,5	-2,5	3,4	-18,8	-3,9	-5,2	-11	-5,6	8,7	-8,6				
AD	-17,3	-14,1	-2,7	7	8,8	1,1	-4	6,5	-3,5	7,4				
AV	-4,6	-4,9	-0,5	10,2	-3,3	7,3	4,6	-0,6	0,8	-4,5				

Fonte: Elaborada pela autora

Apenas três escolas registraram aumento no número de estudantes na categoria Abaixo do Básico. Comparado ao cenário descrito no subtópico 5.1.1, nota-se uma melhoria, já que naquela ocasião cinco escolas apresentavam aumento em AB.

Na representação gráfica da Figura 29 é possível visualizar ainda as unidades escolares que tiveram aumento na classificação “AD”.

Figura 29 - Variação Grupo 1 em AB e AD em LP



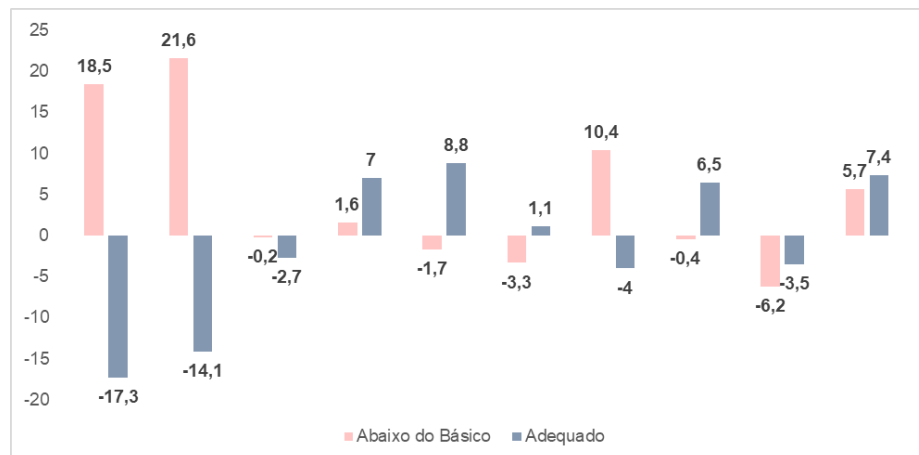
Fonte: Elaborada pela autora

Ao todo, sete escolas registraram aumento em AD, evidenciando um crescimento no número de alunos com domínio das habilidades e competências previstas para o ano em curso.

Em Matemática, embora o cenário não seja ideal, apresenta uma melhora em relação ao observado no subtópico 5.1.1. Entre as escolas analisadas neste grupo, metade registrou aumento em AB, enquanto a outra metade apresentou redução. Destaca-se ainda que os aumentos foram mais expressivos que as diminuições.

O gráfico da Figura 30 torna a situação descrita anteriormente mais evidente.

Figura 30 - Variação Grupo 1 em AB e AD em MAT



Fonte: Elaborada pela autora

O ocorrido na categoria AB se repetiu em AD, com a diferença de que, em AD, as quedas representam um cenário desfavorável. Cinco escolas apresentaram reduções expressivas nessa classificação, enquanto outras cinco registraram avanços.

5.2.2 Grupo 2

Neste grupo, seis escolas registraram aumento no número de estudantes na categoria AB, com o menor incremento de 1,5 e o maior de 9,2. Da mesma forma, outras seis escolas apresentaram uma redução na categoria AD, variando de 1,1 a 17,5.

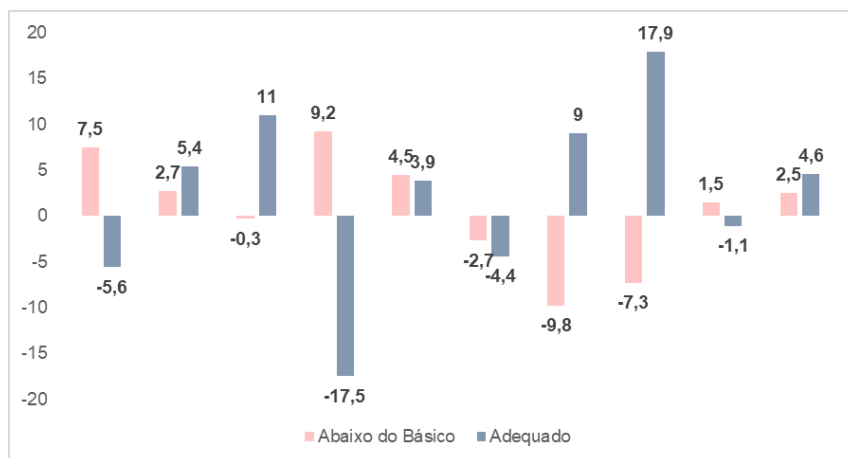
Tabela 23 - Variação Grupo 1 em Língua Portuguesa

Variação - 2019 a 2022														
9º Ano														
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	7,5	2,7	-0,3	9,2	4,5	-2,7	-9,8	-7,3	1,5	2,5				
BA	2,3	-3,1	-9,1	13,8	-6,4	11,7	-0,9	12,5	4,5	-6,6				
AD	-5,6	5,4	11	-17,5	3,9	-4,4	9	17,9	-1,1	4,6				
AV	-4,2	-5	-1,6	-5,5	-2,1	-4,6	1,7	-23,1	-4,9	-0,5				
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	14,9	5,2	11,8	13,1	20	2,9	4,8	-3,7	7,3	11,3				
BA	8	12,2	-13,2	20,8	-15,7	12,7	0,9	31,7	7,8	-10,1				
AD	-14,6	-8,6	1,9	-25,3	-1	-8,6	-5,5	-3,8	-4,4	4,6				
AV	-8,3	-8,9	-0,6	-8,7	-3,3	-6,9	-0,1	-24,3	-10,7	-5,7				

Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 31 tem-se destacado os resultados de AB e AD.

Figura 31 - Variação Grupo 2 em AB e AD em LP



Fonte: Elaborada pela autora

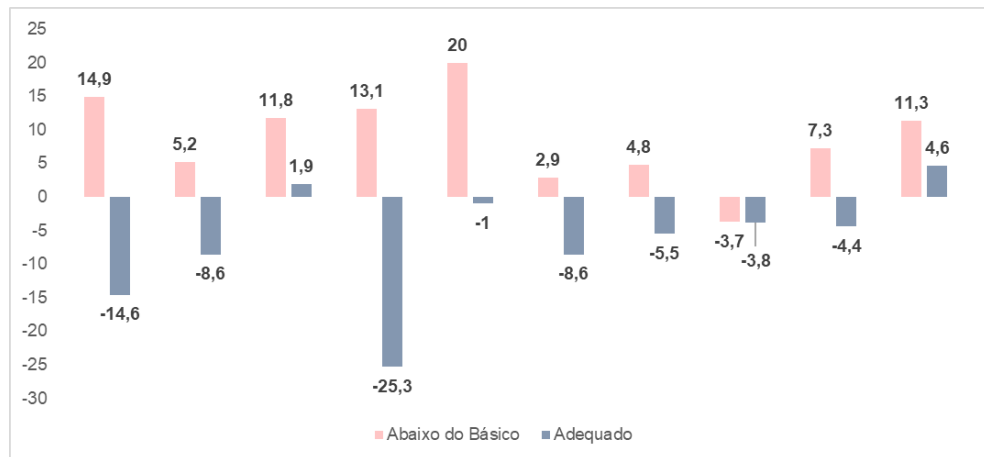
De forma geral, as escolas apresentaram um aumento nos índices de AB e AD, com valores de 7,8 e 23,2 pontos, respectivamente. Isso indica que, embora tenha

ocorrido um crescimento na categoria AB, houve uma melhora significativa em AD, representando um aumento expressivo na quantidade de estudantes que alcançaram o nível adequado para seu ano ou série.

Seguindo para a área de matemática, observou-se que nove escolas registraram aumento de alunos na categoria AB. Por outro lado, todas as oito escolas apresentaram queda nas pontuações na categoria AD, indicando declínio nessa área específica.

A situação descrita fica mais evidente através do gráfico da Figura 32.

Figura 32 - Variação Grupo 2 em AB e AD em MAT



Fonte: Elaborada pela autora

O cenário para a disciplina de Matemática é demasiadamente mais preocupante neste grupo onde, fazendo uma análise como a realizada para Língua Portuguesa, as escolas do grupo tiveram aumento de 86,8 pontos em AB e declínio de 65,3 em AD.

5.2.3 Grupo 3

Neste grupo, verifica-se que apenas uma escola apresentou aumento na categoria AB na disciplina de Língua Portuguesa. Já na categoria AD, seis escolas apresentaram redução, com a queda mais baixa sendo de 5,4 pontos e a mais alta de 15,5 pontos.

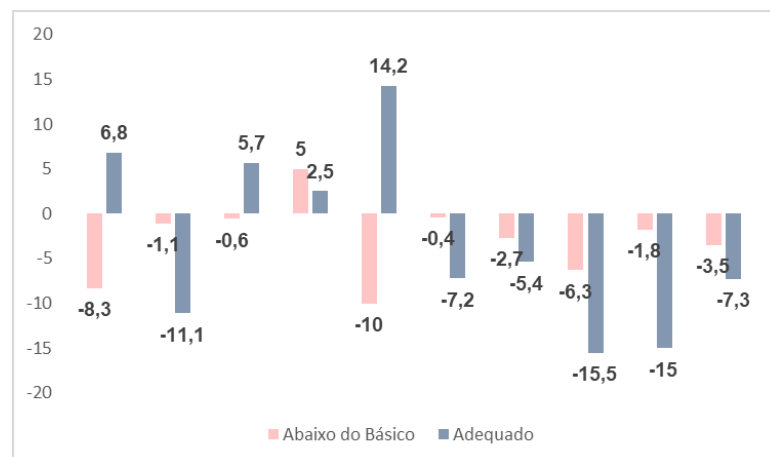
Tabela 24 - Variação Grupo 3 em Língua Portuguesa

Variação - 2019 a 2022														
9º Ano														
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	-8,3	-1,1	-0,6	5	-10	-0,4	-2,7	-6,3	-1,8	-3,5				
BA	1,4	14	-14,3	-3,4	-0,9	6,8	13,3	20	10,6	6,8				
AD	6,8	-11,1	5,7	2,5	14,2	-7,2	-5,4	-15,5	-15	-7,3				
AV	0,2	-1,8	9,4	-4,1	-3,3	0,7	-5,2	2	6,3	4,1				
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	0,4	7,8	12,6	8,2	-5,9	5,7	15,7	-1,1	17	15,4				
BA	-1,1	-3,8	-17	-6,6	15,8	4,4	1,8	17	-8,2	-1,4				
AD	3	-2,2	5,7	0,9	-6,6	-7,2	-12,3	-12,5	-12,9	-18,1				
AV	-2,3	-1,8	-1,2	-2,5	-3,3	-3	-5,2	-3,3	4,2	4,1				

Fonte: Elaborada pela autora

A Figura 33 destaca as categorias AB e AD.

Figura 33 - Variação Grupo 3 em AB e AD em LP



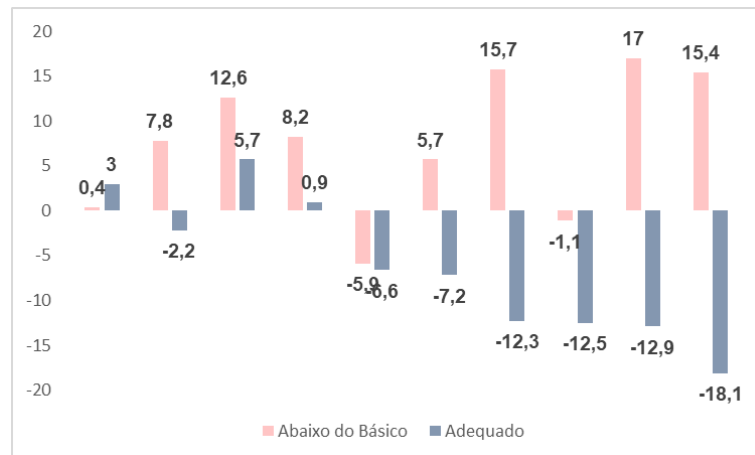
Fonte: Elaborada pela autora

Nas nove escolas do grupo que registraram diminuição na categoria AB, o total somado foi de 34,7 pontos, o que indica uma melhora. Em contrapartida, nas seis escolas onde foi observada queda na categoria AD, houve uma redução total de 61,5 pontos.

O desempenho do grupo em Matemática não foi tão positivo, pois, oito escolas registraram aumento em AB, o menor aumento foi de 0,4 pontos e o maior de 17 pontos. Já em AD, sete escolas apresentaram diminuição, com a queda mais baixa de 2,2 pontos e a maior de 18,1 pontos.

Na Figura 34 evidencia-se os gráficos das categorias AB e AD.

Figura 34 - Variação Grupo 3 em AB e AD em MAT



Fonte: Elaborada pela autora

Nas oito escolas com aumento em AB na disciplina de Matemática, o total somado foi de 82,8 pontos. Por outro lado, nas sete escolas com queda no nível AD, a redução total foi de 71,8 pontos.

5.2.4 Grupo 4

No último grupo analisado, na disciplina de Língua Portuguesa, quatro escolas apresentaram aumento na categoria AB, com o menor aumento de 0,3 pontos e o maior de 11 pontos. Por outro lado, seis escolas registraram diminuição na categoria AD, com a menor queda de 0,7 pontos e a maior de 10 pontos.

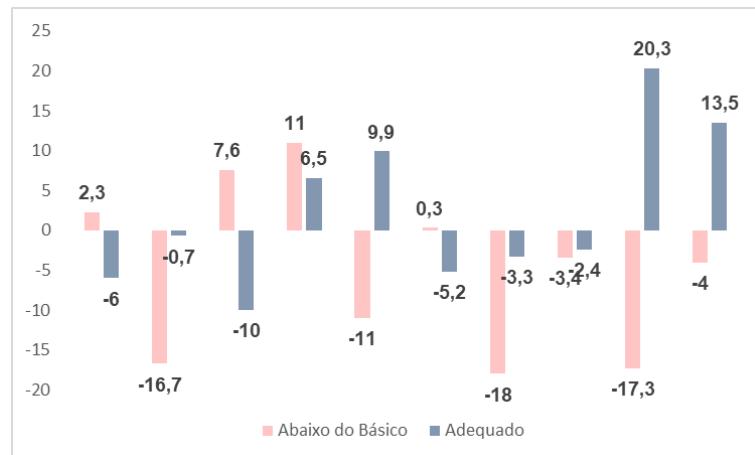
Tabela 25 - Variação Grupo 4 em Língua Portuguesa

Variação - 2019 a 2022															
9º Ano															
Categoria	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP	LP
AB	2,3	-16,7	7,6	11	-11	0,3	-18	-3,4	-17,3	-4					
BA	4,6	16,3	12,9	-17,1	2,7	5,3	14,6	5,9	-0,8	-4,3					
AD	-6	-0,7	-10	6,5	9,9	-5,2	-3,3	-2,4	20,3	13,5					
AV	-0,9	1,1	-10,4	-0,4	-1,6	-0,4	6,7	0	-2,1	-5,2					
Categoria	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT	MAT
AB	8	0	-1	19,9	9,2	13,7	-18	5,2	-10	8,5					
BA	3,4	8	24,3	-10,5	-12,5	-8,1	14,6	8	6,5	7,3					
AD	-9,4	-4,8	-12,9	-6,8	6,1	-3,1	-3,3	-14,2	7,6	-11,5					
AV	-2	-3,1	-10,4	-2,7	-2,9	-2,4	6,7	1	-4,2	-4,3					

Fonte: Elaborada pela autora

Na Figura 35 destaca-se o desempenho nas categorias AB e AD.

Figura 35 - Variação Grupo 4 em AB e AD em LP



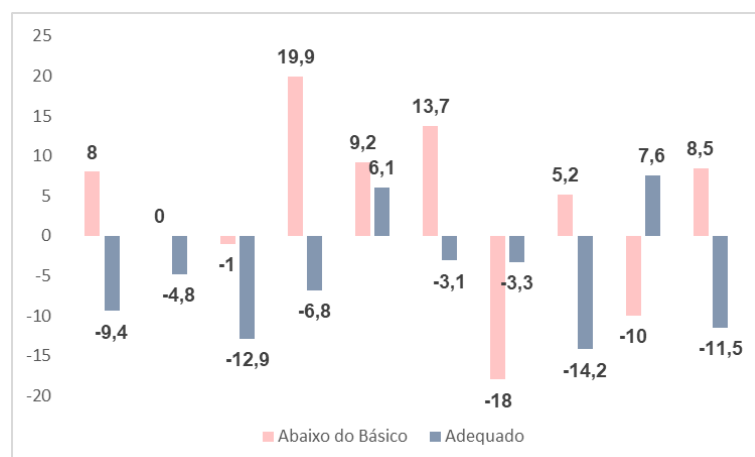
Fonte: Elaborada pela autora

Na categoria AB, a somatória de pontos ganhos em Língua Portuguesa foi de 21,2, enquanto na categoria AD, o total de pontos perdidos foi de 27,6.

Em Matemática, uma escola não apresentou variação em AB, enquanto seis registraram aumento, com a menor elevação de 5,2 pontos e a maior de 19,9 pontos. Na categoria AD, oito escolas sofreram queda, com a menor redução de 3,1 pontos e a maior de 12,9 pontos.

A Figura 36 destaca um gráfico com o desempenho nas categorias AB e AD.

Figura 36 - Variação Grupo 4 em AB e AD em MAT



Fonte: Elaborada pela autora

De maneira geral, o aumento na categoria AB totalizou 64,5 pontos, enquanto as perdas em AD atingiram 66 pontos.

5.2.5 Panorama Geral

No comparativo de Língua Portuguesa entre 2019 e 2022, 14 escolas apresentaram aumento de estudantes na categoria AB, com o menor aumento de 0,3 pontos e o maior de 11 pontos. Já na categoria AD, 19 escolas perderam estudantes, totalizando uma perda de 145,8 pontos.

Em Matemática, assim como no comparativo entre 2019 e 2021, observa-se novamente um cenário desfavorável. Vinte e oito escolas ganharam alunos na categoria AB, somando um total de 298,4 pontos a mais. Na categoria AD, vinte e oito escolas registraram perda de pontuação, com uma redução total de 251,2 pontos.

A análise dos dados de Língua Portuguesa e Matemática mostra um quadro preocupante com consequências negativas na forma de aumento de alunos na categoria AB e perda de pontos na AD.

5.3 Franca e a Rede Estadual de São Paulo

O último indicador apresentado compara as escolas da cidade de Franca com toda a Rede Estadual de São Paulo. A análise desse indicador foi considerada importante, pois permite avaliar se os resultados das escolas estaduais deste município estão alinhados, ou apresentam discrepância, em relação ao desempenho de toda a Rede de Ensino. Com base no resultado alcançado, as áreas que precisam de intervenção, ou as escolas da cidade que se destacam positivamente, podem ser identificadas.

A Tabela 26 exibe a média do percentual de alunos nas categorias AB, BA, AD e AV, tanto na Rede Estadual quanto em Franca.

Tabela 26 - Distribuição de alunos nos níveis de proficiência em 2021

Classificação	2021 - LP		2021 - MAT	
	Rede Estadual (%)	Franca (%)	Rede Estadual (%)	Franca (%)
Abaixo do Básico	19,2	17,76	34,1	27,94
Básico	56,9	56,05	51,6	52,11
Adequado	20,8	22,30	12,5	17,38
Avançado	3,1	3,89	1,8	2,56

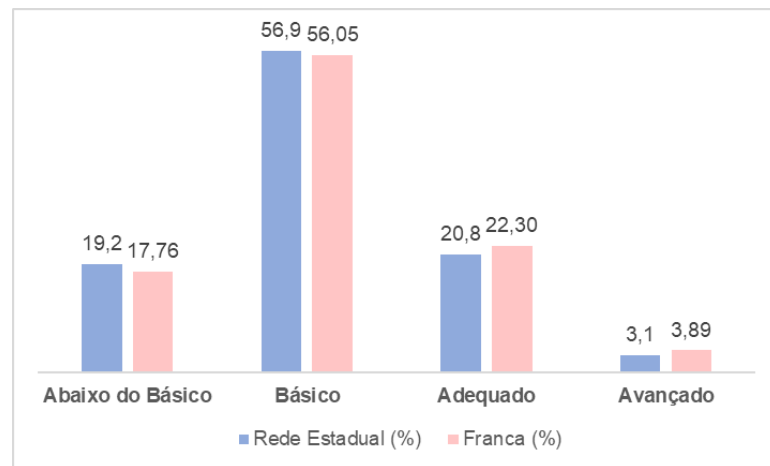
Fonte: Elaborada pela autora

Na disciplina de Língua Portuguesa, a cidade de Franca apresentou resultados inferiores à Rede Estadual nas categorias AB e BA, enquanto superou a média

estadual nas categorias AD e AV. Esse desempenho é positivo, pois indica uma menor concentração de alunos nas categorias de menor rendimento e uma maior presença nas de melhor desempenho, em comparação com o restante do estado.

Na Figura 37 são ilustrados os percentuais correspondentes à proficiência em Língua Portuguesa.

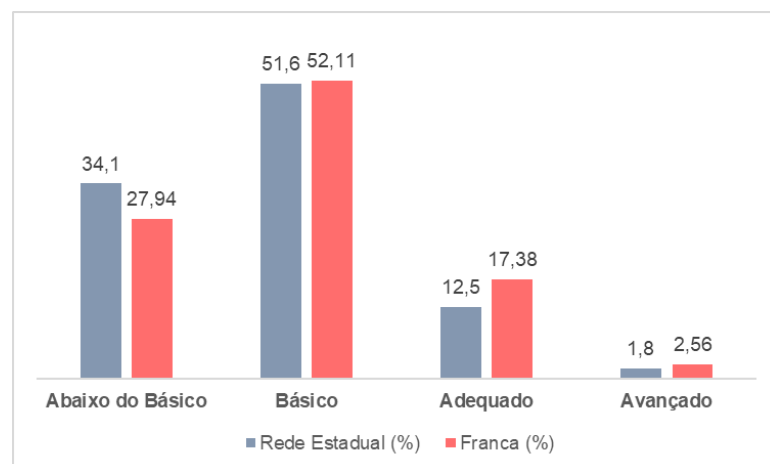
Figura 37 - Proficiência em Língua Portuguesa: Rede Estadual e Franca - 2021



Fonte: Elaborada pela autora

O desempenho em Matemática é ainda mais positivo. Na categoria AB, Franca apresenta 6,16 pontos a menos que a Rede, enquanto na categoria AD, registra 4,88 pontos a mais. Isso indica que, em média, as escolas de Franca têm menos alunos nos níveis mais baixos de competências e habilidades e um maior número na categoria adequada para seu ano/série. O gráfico na Figura 38 ilustra esses dados.

Figura 38 - Proficiência em Matemática: Rede Estadual e Franca - 2021



Fonte: Elaborada pela autora

No ano de 2021, observa-se que o desempenho de Franca/SP em Língua Portuguesa e Matemática foi ligeiramente superior ao da Rede Estadual, ao comparar as médias de alunos em cada categoria.

A Tabela 27 apresenta os dados referentes ao ano de 2022.

Tabela 27 - Distribuição de alunos nos níveis de proficiência em 2022

Classificação	2022 - LP		2022 - MAT	
	Rede Estadual (%)	Franca (%)	Rede Estadual (%)	Franca (%)
Abaixo do Básico	19,1	15,47	33,5	24,40
Básico	53,7	25,75	51,5	19,28
Adequado	23,3	25,75	13,1	19,28
Avançado	3,9	5,79	1,9	3,67

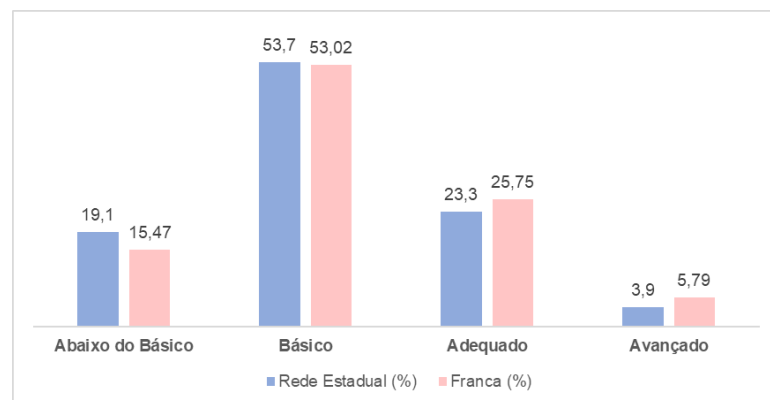
Fonte: Elaborada pela autora

Em 2021, a diferença entre as notas da Rede Estadual e de Franca foi pequena; já em 2022, as médias ficaram mais próximas em Língua Portuguesa e um pouco mais distantes em Matemática.

Em Língua Portuguesa, em 2022, Franca registrou uma diferença de 3,63 pontos a menos do que a Rede na categoria AB, ao passo que em 2021 essa variação foi de 1,44 pontos. Embora o estado tenha mantido praticamente inalterada a média de estudantes na categoria AB, Franca registrou uma melhoria, com a redução no número de alunos nesta categoria entre 2021 e 2022.

A Figura 39 destaca as diferenças em todas as classificações.

Figura 39 - Proficiência em Língua Portuguesa: Rede Estadual e Franca - 2022

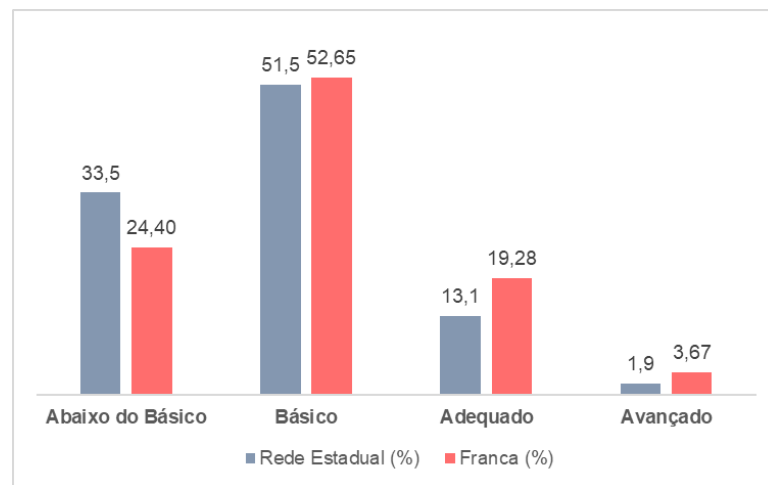


Fonte: Elaborada pela autora

Como pode ser observado na Figura 39, Franca continuou apresentando melhores resultados em 2022, com menor número de alunos nas categorias AB e BA e maior quantidade nas categorias AD e AV, na disciplina de Língua Portuguesa.

Na próxima Figura, pode-se observar os resultados da disciplina de matemática. Nesse caso, Franca obteve resultados ainda superiores aos da Rede no ano de 2021.

Figura 40 - Proficiência em Matemática: Rede Estadual e Franca - 2022



Fonte: Elaborada pela autora

Em 2021, a cidade de Franca apresentava uma diferença de 6,16 pontos a menos na classificação AB em comparação com a Rede, e em 2022 essa diferença aumentou para 9,1 pontos, indicando um desempenho superior de Franca em matemática.

Na classificação AD, a cidade de Franca apresentava 4,88 pontos a mais em relação à Rede em 2021, e essa diferença aumentou para 6,18 pontos em 2022. Indicando um maior número de alunos na categoria correspondente ao seu ano de aprendizagem.

Conclui-se que, ao comparar os anos de 2021 e 2022, Franca apresentou um desempenho positivo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, destacando-se especialmente pela redução do número de alunos nas categorias de baixo desempenho (AB e BA) e pelo aumento nas categorias de bom desempenho (AD e AV). Em 2022, as diferenças em Matemática e Língua Portuguesa aumentaram, com Franca superando a Rede Estadual nas classificações observadas.

6 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como propósito observar, comparar e analisar as classificações e categorias do SARESP nos anos anteriores e posteriores a pandemia do COVID-19. Foram realizadas duas análises distintas: uma delas contemplou a média geral de nota dos estudantes no período de 2012 a 2022, enquanto a outra comparou a quantidade percentual de estudantes nas categorias “Abaixo do Básico”, “Básico”, “Adequado” e “Avançado”, do SARESP nos anos de 2019, 2021 e 2022. Ambos os estudos foram realizados com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Com base no estudo realizado e nas análises apresentadas neste trabalho, conclui-se que a pandemia teve um impacto negativo nas escolas estaduais da cidade de Franca/SP. Entre 2019 e 2021, a quantidade de estudantes na categoria “Abaixo do Básico” aumentou em 27 escolas, totalizando 203,4 pontos em Língua Portuguesa, e em 36 escolas, somando 395,5 pontos em Matemática. Por outro lado, na categoria “Adequado”, houve uma redução em 28 escolas, com uma perda de 203,4 pontos em Língua Portuguesa, e em 33 escolas, com uma diminuição de 289,7 pontos em Matemática.

Na comparação entre os anos de 2019 e 2022, observou-se um aumento na categoria AB em ambas as disciplinas, 14 escolas somando 74,1 pontos em Língua Portuguesa e 28 escolas somaram 298,4 pontos em Matemática. Já na categoria AD, 19 escolas apresentaram, juntas, uma redução de 145,8 pontos em Língua Portuguesa, enquanto 28 escolas tiveram, no total, uma diminuição de 251,2 pontos em Matemática.

Com base nos indicadores gerados, pode-se afirmar que o retorno dos estudantes ao ensino presencial em 2022 resultou em uma melhora nos resultados. Em Língua Portuguesa, no comparativo entre 2019 e 2021, 27 escolas apresentaram ganhos na categoria AB, somando 203,4 pontos; já no período de 2019 a 2022, 14 escolas acumularam um total de 74,1 pontos. Em matemática, no comparativo entre 2019 e 2021, 36 escolas obtiveram ganhos na categoria AB, totalizando 395,5 pontos. Já no período de 2019 a 2022, 28 escolas apresentaram aumento, somando 298,4 pontos.

Ao realizar um estudo abrangendo um período maior, de 2012 a 2022, observou-se que a maior queda na média das notas dos estudantes ocorreu entre

2019 e 2021. Analisando a linha de tendência desses dados, é possível notar que, considerando os anos de 2012 a 2019, o coeficiente angular da reta é maior do que quando se incluem os anos de 2021 e 2022. Isso sugere uma desaceleração no crescimento da nota média dos alunos.

As análises realizadas e as evidências observadas permitem afirmar que a pandemia impactou os 9º anos das escolas estaduais de Franca/SP, resultando em um aumento na quantidade de estudantes na categoria mais baixa do SARESP, além de uma desaceleração no crescimento das notas médias dos alunos.

Na prática de sala de aula o reflexo disto pode ser alunos com competências e habilidades aquém do que é esperado para o seu ano/série, conseqüentemente, avanço mais lento nos conteúdos do ano/série em que estão matriculados e menor compreensão dos assuntos dele.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M.; BRAVO, M. H.; MACHADO, C. Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências. **Estudos em Avaliação Educacional**. [online]. 2013, vol.24, n.54, pp.12-31. ISSN 0103-6831. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312013000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- BARRETTO, E. S. DE S. et al.. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 49–88, nov. 2001. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300003>> Acesso em: 22 fev. 2024.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 01 fev. 2024.
- BRASIL. [Sumário Executivo SARESP 2019]. **Sumário Executivo SARESP 2019**. São Paulo, SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: < https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.
- BRASIL. [Sumário Executivo SARESP 2022]. **Sumário Executivo SARESP 2022**. São Paulo, SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: < https://saresp.fde.sp.gov.br/Arquivos/SumarioExecutivo_SARESP_2022.pdf> Acesso em: 01 fev. 2024.
- BRITO, K. R. L. A.; Da CONCEIÇÃO, S. Avaliação em Larga Escala: Um Breve Histórico das Políticas Avaliativas no Sistema Educacional Brasileiro. **Revista Foco**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. e4112, 2024. DOI: 10.54751/revistafoco.v17n1-048. Disponível em: <<https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4112>>. Acesso em: 7 abril. 2024.
- CARLOMAGNO, M.; ROCHA, L. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v.7, n.1, 2016. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771/28756>>. Acesso em: 14 de julho de 2023

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. (Org.). **Educação é a base?, 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. 320pp.

CUNHA, R. C. O. B.; BARBOSA, A.; FERNANDES, M. J. da S. Implicações das avaliações externas para o trabalho docente coletivo. **Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo**, v. 26, n. 62, p. 386–416, 2015. DOI: 10.18222/eae266203288. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3288>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ESQUINSANI, R. S. S. (2019). Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro del Pasado**, 10, pp. 623-637. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.024>.> Acesso em: 22 fev. 2024.

FONTANA, A. R. Gestão Escolar Democrática: é possível? - **Revista de Educação do Ideau (REI)**. Vol. 6 – Nº 14 - Julho - Dezembro 2011. Disponível em: <https://www.bage.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d58b12c61c769e6601ab15968ff1edf8147_1.pdf> Acesso em: 02 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N.; MIRANDA, F. A. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 6, n. 16, p. 85-98, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i16.217>>. Acesso em: 24 jan. 2024.

GALVÃO, W. N. M.; VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. A Atuação dos Secretários Municipais de Educação em Tempos de Avaliações Externas: Implicações em um Território De Pobreza. In: VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L.; MARINHO, I. C. (Org.) **Política educacional, gestão e aprendizagem: achados de pesquisas**. [Livro Eletrônico]. – 1ª Edição, Brasília, [DF]: ANPAE, 2021. Disponível em: <<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PoliticaEducativaGestaoAprendizagem28-06-21.pdf>> Acesso em: 23 jun. 2024.

HOJAS, V. F. SARESP: a escola como produtora de políticas. 2017, 131 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNESP Marília, 2017. Disponível em: Acesso em: <<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/4dc20cd8-e677-46e5-9fa1-726cddf33e69/content>> 26 de jun. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público - RSP**, v. 56, n. 2, p. 137-160. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/1489>>. Acesso em: 30 mar. 2024.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil**: conceitos, fontes de dados e aplicações. 3. ed. Campinas: Alínea, 2001. 141p.

JEFFREY, D. C. **A Política Educacional: uma introdução teórico-metodológica**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2022. v. 1. 198p.

JESUS, G.; MANFIO, A. Avaliação em Larga Escala, Gestão e Qualidade de Ensino: vivências e concepções dos gestores de escolas estaduais. In: OLIVEIRA, M. E. N. **Gestão escolar e políticas públicas educacionais**. Ed. Appris, 2013. P. 124-138.

KLEIN, R. **Alguns aspectos da Teoria de Resposta ao item relativos à estimação das proficiências**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. [online]. 2013, vol.21, n.78, pp.35-55. ISSN 0104-4036. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v21n78/v21n78a03.pdf>> Acesso em: 17 jun. de 2024.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas** (Portuguese Edition). Cortez Editora. Edição do Kindle.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47–69, jan. 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MINHOTO, M. A.; Política de Avaliação da Educação Brasileira: Limites e Perspectivas. In: GOUVEIA, A. B. (Org.). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. Ed. Appris, 2016. P. 147-168.

RIBEIRO, D. S. **Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo**. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.425241>>. Acesso em: 30 jan. 2024.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - SARESP. 1996. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/litemLise/arquivos/27_1996.htm>. Acesso em: 12 jan. 2024.

SARTES, L. M. A.; SOUZA-FORMIGONI, M. L. O. DE.. Avanços na psicometria: da Teoria Clássica dos Testes à Teoria de Resposta ao Item. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 26, n. 2, p. 241–250, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000200004>> Acesso em: 17 jun. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Educ. Puc.**, Campinas, n. 24, p. 07-16, jun. 2008. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-39932008000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 jun. 2024.

SECCHI, L. **Análise de políticas públicas: diagnóstico de problemas, recomendação de soluções**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SECCHI, L.; COELHO, F. de S.; PIRES, Valdemir. **Políticas Públicas**. Cengage Learning. Edição do Kindle.

SOUZA, A. R.; Porque estudar políticas educacionais?. In: GOUVEIA, A. B. (Org.). **Políticas Educacionais: Conceitos e Debates**. Ed. Appris, 2016. P. 13-22.

VIEIRA, S. L. Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 23, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol23n12007.19013. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19013>>. Acesso em: 3 jul. 2024.

WELTER, C. B.; WERLE, F. O. C.. Processos de invisibilização na avaliação em larga escala. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 111, p. 441–460, abr. 2021.