UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO – PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

HILTON BATISTA DA COSTA

PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NO RECORTE TEMPORAL DE 2018 A 2023.

TERESINA – PI
2025

HILTON BATISTA DA COSTA

PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NO RECORTE TEMPORAL DE 2018 A 2023.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: 05: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales

TERESINA - PI

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Universidade Federal do Piauí

Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação Serviço de Representação da Informação

C837p Costa, Hilton Batista da
Percurso escolar de alunos com baixo desempenho da rede pública municipal de ensino de Teresina no recorte temporal de 2018 a 2023 / Hilton Batista da Costa. – 2026.
121 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.
"Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales."

1. Avaliação Educacional. 2. Avaliação Externa. 3. Prova Padronizada. 4. Desempenho Escolar. I. Sales, Luís Carlos. II. Título.

CDD 371.26

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

HILTON BATISTA DA COSTA

PERCURSO ESCOLAR DE ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE TERESINA NO RECORTE TEMPORAL DE 2018 A 2023.

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Aprovada em 26 de Fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
LUIS CARLOS SALES
Data: 10/04/2026 10:41:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dra. Dr. Luís Carlos Sales. (UFPI/CCE)
Orientador

gov.br Documento assinado digitalmente
WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA
Data: 05/03/2026 14:23:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola. (UFC)
Examinador Externo

gov.br Documento assinado digitalmente
LUISA XAVIER DE OLIVEIRA
Data: 14/04/2026 15:23:17-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

_____

Prof. Dra. Luísa Xavier de Oliveira. (UFPI/CCE)
Examinador Interno.

Ao meu aluno — do presente, do passado e do futuro — eterno mestre do meu ofício.

AGRADECIMENTOS

... A **Ele** a glória, a **Ele** o louvor, a **Ele** o domínio, **Ele** é o **Senhor** ...

... Quem é **Esta** que avança como **Aurora** ...

... Quem sabe um dia a **Paz vence a guerra**, e viver será só festejar ...

À minha mãe, Sra. Benedita Batista de Carvalho Costa, minha eterna gratidão, pois não há amor maior.

Sou profundamente grato às minhas duas irmãs, Yêda Batista da Costa Paz e Ivanylde Batista da Costa, por sempre me apoiarem e por terem sido as primeiras a dizer: **"Vai estudar!"**. Graças a esse incentivo, tornei-me graduado e professor.

Ao meu cunhado, Francisco Moreira da Paz, por ser uma voz sempre aconselhadora e por seus abraços fraternos, obrigado.

Aos meus sobrinhos Francyê Batista da Paz, Francyelli Batista da Paz e Davi Matheus Batista Silva, pelo carinho e amizade, e pela esperança de que, assim como eu, também acreditem na educação como porta para uma vida melhor.

A todos os professores que cruzaram meu caminho nesta jornada, desde Tia Maria das Graças Chaves, mulher que me tirou da sombra do analfabetismo, até aqueles que tive o privilégio de ouvir e aprender durante este Mestrado, minha profunda gratidão. **Sempre estive apoiado nos ombros de gigantes.**

Ao meu orientador, Prof. Dr. Luís Carlos Sales, por ser uma luz nesta caminhada, por cada conselho e cada aprendizado. Um verdadeiro exemplo de ser humano e de educador, espelho no qual me miro.

À amiga, outrora professora, Dra. Cleire Maria do Amaral Rodrigues. Deixe suas pegadas pelo caminho, pois as sigo com admiração e gratidão.

À UFPI, minha eterna gratidão. Como menino de periferia, aluno da escola pública, sempre sonhei em ser um de teus estudantes e caminhar por teus corredores. O Mestrado tornou esse sonho realidade.

Ao PPGED, por abrir minha mente e meu coração, e por me proporcionar aprendizagens que redirecionaram minha perspectiva enquanto docente. Essa formação me tornou um exemplo para colegas de profissão que também almejam trilhar esse caminho.

Aos colegas da 35ª turma do Mestrado — em especial a Ana Gabriele de Moura Rodrigues, Giovanna Ribeiro de Sousa, Juliana Macedo de Carvalho Castelo Branco e Maria Rosília da Silva Araújo — pessoas com quem aprendi muito e com

quem compartilhei dores, angústias e alegrias. Foi difícil, mas chegamos ao fim. Na junção de nossas diferenças, nos tornamos semelhantes.

Pelas contribuições e pelo apoio da minha amiga Eusilene da Rocha Ferreira, cuja voz sempre foi um acalanto nesta caminhada.

Aos integrantes da Banca Examinadora, na pessoa da Prof.ª Dra. Luísa Xavier de Oliveira e do Prof. Dr. Wagner Bandeira Andriola, pelas contribuições, acolhida e saberes compartilhados, expresso **meus sinceros agradecimentos.**

À Prefeitura Municipal de Timon, que, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação, me permitiu não apenas cursar este Mestrado, mas também construir uma vida digna e sentir orgulho por ser professor daquela cidade.

À Prefeitura Municipal de Teresina, que, por meio de sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura, me permitiu acesso aos dados que constituem este trabalho. Agradeço, em especial, aos servidores da SEMEC/Teresina: Carlos Augusto Ferreira de Sousa, Ilenyldes Antônia de Aquino Carvalho Leal, Samuel de Sousa Silva e Valéria Brito de Castro. Meus sinceros agradecimentos.

A Osmar Rodrigues de Mesquita Junior, por acreditar em mim até mesmo quando eu não acreditava. **Sua voz me guia, e sempre me guiará.**

Ao meu companheiro de jornada, Hudson Mesquita de Sousa, não apenas por ser meu principal incentivador na conquista deste Mestrado, mas por dividir comigo essa trajetória, e a vida.

Aos amigos que a vida me presenteou, aqui representados por: Anne Caroline Soares, Géssica Ferreira Carvalho Pessoa e Sandra Alves da Costa Amarante. Por cada abraço, por cada escuta, por cada incentivo, minha eterna gratidão. Sempre serei grato à vida por ter conhecido vocês.

A todos que cruzaram meu caminho ao longo desta trajetória, e que, nestas poucas linhas e na minha falha memória, não me é permitido lembrar, deixo meus sinceros agradecimentos. Por, de algum modo, me acolherem e fazerem parte das minhas vivências, **muito obrigado.**

As situações de “sucesso” escolar no curso primário estão longe de ser improváveis em meios populares. (Bernard Lahire).

COSTA, Hilton Batista da**. Percurso escolar de alunos com baixo desempenho da rede pública municipal de ensino de Teresina no recorte temporal de 2018 a 2023.** Dissertação (Mestrado em Educação). 121f. Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2026.

RESUMO

As avaliações externas e padronizadas já fazem parte da rotina das escolas brasileiras, sobretudo na rede pública. Analisar a aprendizagem dos alunos tornou-se prática comum, e a busca por bons resultados é constante. Nesse cenário, sistemas educacionais, escolas, professores e estudantes vêm adaptando suas práticas avaliativas para atender aos critérios e indicadores definidos pelas políticas públicas de educação. Essa adaptação busca tornar a avaliação mais eficaz e possibilitar intervenções pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos. Diante desse contexto, a pesquisa teve como questão central: Como se deu o percurso escolar dos alunos do 4º ano da Rede Pública Municipal de Teresina que apresentaram rendimento abaixo do básico nas avaliações padronizadas, tomando como ponto de partida o ano de 2018 e como ponto final o ano de 2023, quando deveriam ter alcançado o 9º ano? Os estudantes são classificados em quatro níveis: abaixo do básico (até 2,9 pontos), basico (3,0 a 5,9 pontos), adequado (6,0 a 7,9 pontos) e avançado (8,0 pontos ou mais). Essa divisão torna a avaliação mais clara e auxilia no planejamento pedagógico e na definição de estratégias para melhorar a aprendizagem. O objetivo geral da pesquisa foi analisar o percurso acadêmico dos estudantes matriculados no 4º ano da Rede Municipal de Ensino de Teresina em 2018, classificados como Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas. Os objetivos específicos foram: I)Descrever o desempenho do grupo que realizou as provas em 2023;II) Identificar os níveis de aprendizagem alcançados ao longo do período, especialmente pelos que concluíram o Ensino Fundamental em 2023;III)Calcular o percentual de alunos que se evadiram, foram reprovados ou transferidos ao final de 2023. O estudo, de caráter quantitativo, descritivo e longitudinal, utilizou dados da SEMEC/Teresina por meio do sistema MobiCorretor. A análise comparou os resultados das Provas Padronizadas aplicadas ao final de cada ano, momento em que a aprendizagem dos alunos se mostra mais evidente. A pesquisa aborda: avaliação externa e em larga escala em contexto mundial e brasileiro (Sousa, 2024; Fernandes, 2009; Brooke, Alves e Oliveira, 2015); a Prova Padronizada em Teresina, com base na legislação e na dissertação de Barbosa (2016); reflexões sobre fracasso e sucesso escolar (Lahire, 2004; Soares, 2000; Bahia, 2012); a escolarização das massas populares (Patto, 2022; Soares, 2000; Bahia, 2012); e a relevância das testagens no cenário mundial e brasileiro (Ravitch, 2011).Os resultados indicam que, com apoio pedagógico contínuo e políticas educacionais consistentes, é possível melhorar a trajetória escolar dos alunos, independentemente de sua condição socioeconômica (Lahire, 2004).

Palavras-chave: Avaliação Externa. Prova Padronizada. Desempenho.

COSTA, Hilton Batista da. **Academic trajectory of low-performing students in the municipal public school system of Teresina from 2018 to 2023.** Dissertation (Master's Degree in Education). 121 pages. Federal University of Piauí, Center for Educational Sciences, Graduate Program in Education, Teresina, 2026.

ABSTRACT

External and standardized assessments are already part of the routine in Brazilian schools, especially in the public system. Measuring student learning has become common practice, and the pursuit of good results is constant. In this context, educational systems, schools, teachers, and students have been adapting their assessment practices to meet the criteria and indicators established by public education policies. This adaptation aims to make evaluation more effective and enable pedagogical interventions that foster student development. Given this scenario, the central question of the research was: What was the school trajectory of 4th-grade students in the Municipal Public School System of Teresina who scored below the basic level in standardized assessments, starting in 2018 and ending in 2023, when they should have reached the 9th grade? Students are classified into four levels: Below Basic (up to 2.9 points), Basic (3.0 to 5.9 points), Adequate (6.0 to 7.9 points), and Advanced (8.0 points or higher). This division makes performance evaluation clearer and supports pedagogical planning and the definition of strategies to improve learning. The general objective of the research was to analyze the academic trajectory of students enrolled in the 4th grade of the Municipal School System of Teresina in 2018, who were classified as Below Basic in the standardized tests. The specific objectives were:I) Describe the performance of the group that took the tests in 2023; II) Identify the learning levels achieved throughout the period, especially by those who completed Elementary School in 2023; III) Calculate the percentage of students who dropped out, were retained, or transferred by the end of 2023. The study, of a quantitative, descriptive, and longitudinal nature, used data from SEMEC/Teresina through the MobiCorretor system. The analysis compared the results of standardized tests applied at the end of each school year, when student learning is most evident. The research addresses: external and large-scale assessment in global and Brazilian contexts (Sousa, 2024; Fernandes, 2009; Brooke, Alves & Oliveira, 2015); the Standardized Test in Teresina, based on legislation and Barbosa's dissertation (2016); reflections on school failure and success (Lahire, 2004; Soares, 2000; Bahia, 2012); the schooling of the popular masses (Patto, 2022; Soares, 2000; Bahia, 2012); and the relevance of testing in global and Brazilian contexts (Ravitch, 2011). The results indicate that, with continuous pedagogical support and consistent educational policies, it is possible to improve students' school trajectories regardless of their socioeconomic condition (Lahire, 2004).

Keywords: External Evaluation. Standardized Test. Performance.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar.

CETPP – Centro de Estudos de Teste e Pesquisas.

EMEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.

SAETHE – Sistema de Avaliação Educacional de Ensino de Teresina.

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação.

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

LISTA DE ILUSTRAÇÕES FIGURAS

Imagem 1 – Dados brutos 88

Imagem 2 – Organograma do processo de tratamento dos dados 90

GRÁFICO

Gráfico 1 – Evolução do IDEB do Município de Teresina 92

TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos alunos por etapa escolar – censo 2018 a 2023. 94

Tabela 2 – Alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática/2018. 101

Tabela 3 – Alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática por sexo/2018. 101

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por sexo que apresentam rendimento Abaixo do Básico em Língua Portuguesa/2018. 102

Tabela 5 – Conceitos dos alunos em Língua Portuguesa/2023. 103

Tabela 6 – Situação dos alunos evadidos dentro do recorte temporal – Componente Curricular Língua Portuguesa/2018 a 2023. 104

Tabela 7 – Distribuição dos alunos por sexo que apresentam rendimento Abaixo do Básico em Matemática/2023. 106

Tabela 8 – Conceitos dos alunos em Matemática/2023. 107

Tabela 9 – Situação dos alunos evadidos dentro do recorte temporal – Componente Curricular Matemática/2018 a 2023. 108

Tabela 10 – Comparativos entres os componentes curriculares/ 2018 à 2023. 109

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO. 17

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: DESIGUALDADES E CONTINUIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES. 25

2.1 Avaliação externa: desenho e contexto mundial. 25

2.2 Brasil: a construção da Prova SAEB. 32

2.3 Teresina: o contexto da Prova Padronizada. 37

2.4 Sucesso e fracasso escolar: conceitos e teorias. 39

2.5 Fracasso escolar em meios populares brasileiros. 49

2.5.1 Escolarização de massa: as necessidades das classes populares. 57

2.5.2 O contexto brasileiro da escola e do fracasso escolar. 65

2.6 A cultura do teste: contexto história e terminologia. 73

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA. 77

3.1 Natureza da pesquisa. 78

3.2 Abordagem. 79

3.3 Tempo. 80

3.4 Fontes. 81

3.5 Objetivos. 83

3.6 Procedimento (instrumentos) de coleta de dados. 84

3.7 Características da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. 88

3.8 Análise dos dados. 93

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES. 96

4.1 Aspectos Gerais da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. 97

4.2 Desempenho Escolar dos alunos - Língua Portuguesa. 99

4.3 Desempenho Escolar dos alunos - Matemática. 103

4.4 Comparativos entre os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. 106

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS. 110

6 REFERÊNCIAS 115

APÊNDICES 117

Apêndices A – Ofício SEMEC/Teresina Nº 1308/2024 118

ANEXOS 119

Anexo A - Ofício de Solicitação dos Dados 120

1 INTRODUÇÃO

A temática da Avaliação Externa já não é algo distante da realidade das instituições de ensino brasileiras, especialmente as públicas. A aferição dos níveis de aprendizagem dos alunos está cada vez mais presente no cotidiano escolar, e a busca por bons resultados tornou-se uma necessidade constante, sobretudo para a escola pública. Diante desse cenário, sistemas educacionais, escolas, professores e alunos voltam-se para essas práticas avaliativas, adaptando-se às exigências e aos indicadores que elas estabelecem.

Essa preocupação com o nível de aprendizagem dos alunos ultrapassa as fronteiras nacionais e também se manifesta em âmbito internacional, uma vez que o sistema educacional brasileiro participa de metodologias avaliativas aplicadas não apenas em território nacional, mas também em outros países. O objetivo dessas comparações é verificar o grau de aprendizagem dos nossos estudantes em relação àquele observado em nações consideradas desenvolvidas, promovendo reflexões e ajustes que contribuam para a melhoria da qualidade da educação ofertada.

No cenário da Educação Básica Brasileira, o principal instrumento de avaliação das séries iniciais é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), concretizado por meio da aplicação da Prova SAEB. Desde sua implementação, essa avaliação passou por diversas alterações em sua nomenclatura: até 2018, era denominada Prova Brasil; em 2019, foi renomeada para ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar); e, desde 2020, passou a ser chamada de Prova SAEB, agora com o objetivo de unificar todas as avaliações padronizadas federais.

Paralelamente, os Sistemas Estaduais e Municipais de ensino também desenvolveram metodologias avaliativas padronizadas. Na tentativa de atender às expectativas geradas pelo modelo federal, esses sistemas implementaram suas próprias avaliações externas, que apresentam diversas semelhanças com as avaliações federais. O principal objetivo dessas iniciativas é preparar os alunos para esse momento avaliativo, promovendo um alinhamento entre as práticas pedagógicas e os parâmetros nacionais de qualidade educacional.

A Prova SAEB avalia o desempenho dos alunos em dois momentos de sua trajetória escolar. O primeiro ocorre no 5º ano do Ensino Fundamental, com foco nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Nessa etapa, são aplicadas 22 questões de Língua Portuguesa, divididas em dois blocos, e 21 questões de Matemática, também organizadas em dois blocos, totalizando 43

questões objetivas. Já no segundo momento, no 9º ano do Ensino Fundamental, são avaliados os mesmos componentes, com 26 questões de Língua Portuguesa e 26 de Matemática, igualmente distribuídas em dois blocos, somando 52 questões objetivas. Em ambas as etapas, os alunos também respondem a um questionário socioeconômico, que visa compreender o contexto em que estão inseridos e os fatores que podem influenciar seu desempenho escolar.

Além dessas aplicações regulares, a Prova SAEB também realiza avaliações por amostragem: no 2º ano do Ensino Fundamental, são avaliados os Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática; e, no 9º ano, o Componente Curricular de Ciências da Natureza, ampliando o escopo da análise sobre o desempenho dos estudantes.

Apesar dos esforços de um conjunto de políticas públicas voltadas para a melhoria da aprendizagem, ainda há alunos que não conseguem atingir os patamares mínimos exigidos nas avaliações. É sobre esses indivíduos que voltamos nosso olhar, buscando traçar seu percurso escolar desde o 4º até o 9º ano do Ensino Fundamental. O foco deste trabalho está, mais especificamente, no grupo de estudantes que apresentam desempenho classificado como Abaixo do Básico dentro da Rede Pública Municipal de Teresina, tendo como marco inicial o ano de 2018, período em que esses sujeitos se encontravam no 4º ano do Ensino Fundamental.

Essa classificação é estabelecida com base na Prova Padronizada**,** aplicada pela própria Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, que organiza o desempenho dos alunos em quatro níveis: Abaixo do Básico, para pontuações de até 2,9 pontos percentuais; Básico, de 3,0 a 5,9 pontos; Adequado, de 6,0 a 7,9 pontos percentuais; e Avançado, para notas iguais ou superiores a 8,0 pontos percentuais. É a partir dessa escala que se define o grupo de estudantes analisado neste estudo.

O interesse por esse campo de estudo surgiu, inicialmente, pelo fato de o pesquisador atuar como docente no município de Timon/MA há mais de dez anos. Timon é cidade irmã de Teresina, e ambas compartilham realidades educacionais semelhantes, assim como o perfil do público atendido pelas redes municipais de ensino. Além disso, essas cidades, assim como tantas outras no país, enfrentam a urgência de apresentar bons resultados em avaliações externas, especialmente na Prova SAEB.

Dessa forma, o trabalho com metodologias voltadas para o SAEB permeia de maneira significativa a prática docente do pesquisador, uma vez que as exigências por desempenho satisfatório também fazem parte de seu contexto profissional. A familiaridade com os instrumentos avaliativos, os descritores de habilidades e os padrões de desempenho estabelecidos pelo SAEB contribui para que o pesquisador desenvolva estratégias pedagógicas alinhadas às demandas da avaliação externa. Essa vivência prática não apenas fortalece sua atuação em sala de aula, como também enriquece sua compreensão sobre os desafios enfrentados pelos alunos e pelas escolas no processo de ensino-aprendizagem. Assim, sua experiência profissional torna-se um elemento integrador entre teoria e prática, conferindo maior familiaridade na análise dos dados e na interpretação dos resultados obtidos ao longo da pesquisa.

Apesar de o pesquisador não integrar o quadro de docentes da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o interesse pela escolha do município como lócus deste estudo está relacionado ao fato de sua Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) dispor de arquivos com dados sobre o desempenho dos alunos, o que possibilita a criação de séries históricas. Tal característica é especialmente significativa, considerando que poucas redes de ensino, no Piauí e até mesmo no Brasil, possuem esse tipo de informação organizada, o que facilitou substancialmente as análises e a padronização dos dados. Isso, por sua vez, contribuiu decisivamente para a construção de estudos longitudinais (Mattar, 2021), como é o caso desta pesquisa.

Com base nas análises realizadas neste estudo, os órgãos governamentais, especialmente a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), poderão ajustar suas práticas e políticas para enfrentar as fragilidades identificadas na rede. Essas ações podem contribuir para reorganizar o trabalho pedagógico e favorecer a melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Além dessa possibilidade, a análise construída permitirá que o trabalho pedagógico realizado pela SEMEC/Teresina, pela gestão escolar e pelos próprios professores seja repensado, uma vez que evidencia os momentos em que o Sistema Municipal de Educação Pública enfrenta seus maiores entraves. Diante disso, torna-se viável fomentar reflexões sobre a estrutura educacional, favorecendo a construção de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino ofertado.

Acredita-se, portanto, que este estudo pode contribuir para ampliar a base de conhecimentos sobre o desempenho da aprendizagem dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. A utilização do referencial teórico adotado possibilita aprofundar os achados acerca de como a Prova Padronizada desenvolvida pela Rede pode influenciar tanto o avanço quanto o retrocesso dos estudantes matriculados.

De acordo com Lahire (2004), as práticas escolares podem reforçar desigualdades quando não reconhecem a diversidade de disposições dos alunos. O insucesso escolar, nesse sentido, não decorre apenas da ausência de capital cultural, mas também da dificuldade em articular disposições contraditórias presentes em cada indivíduo. Dessa forma, este estudo abre a possibilidade de iluminar pesquisas futuras que discutam essa temática, colocando o desenvolvimento dos alunos como centro das análises. Além disso, pode oferecer explicações, dentro de uma perspectiva qualitativa, sobre os fatores que interferem na aprendizagem.

Os resultados de cada aluno, que delineiam seu percurso escolar, são atribuídos a partir da realização de uma Prova Padronizada aplicada bimestralmente pelos professores da Rede Municipal. Para este estudo, foi considerado o resultado da última avaliação da Rede, realizada no 4º bimestre de cada ano (2018 – 2023), nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Esse resultado é considerado o mais fidedigno em relação às aprendizagens desenvolvidas ao longo do ano letivo, pois a última das quatro Provas Padronizadas é aplicada no final do quarto bimestre anual, momento em que os conteúdos e habilidades necessárias para a aprovação em cada ano já foram trabalhados ao longo do período letivo.

Sendo assim, diante do contexto apresentado, propôs-se a presente pesquisa, cuja problemática central é: Como se deu o percurso escolar dos alunos do 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina que apresentaram rendimento abaixo do básico nas avaliações padronizadas, tomando como ponto de partida o ano de 2018 e como ponto final o ano de 2023, momento em que os alunos deveriam ter alcançado o 9º ano?

As questões de apoio que orientaram sua operacionalização foram as seguintes: A) Qual a diferença entre o número de alunos matriculados no 4º ano em 2018 e o número de alunos matriculados no 9º ano em 2023? B) O percentual de alunos que apresentaram resultados Abaixo do Básico nas provas padronizadas,

dentro desse período, cresceu ou diminuiu? C) O número de alunos reprovados ou repetentes é maior entre meninos ou meninas?

O trabalho esteve fundamentado em seus objetivos, que se constituíram da seguinte forma: Objetivo Geral: Analisar o percurso acadêmico de estudantes matriculados no 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no ano de 2018, que apresentaram baixo desempenho (classificados como Abaixo do Básico) nas Provas Padronizadas da Rede. E Objetivos Específicos: I) Descrever os padrões de desempenho, do grupo considerado, daqueles indivíduos que realizaram as Provas Padronizadas no último ano do período considerado (2023). II) Identificar os padrões de desempenho alcançados pelos estudantes investigados ao longo do período selecionado e que concluíram o Ensino Fundamental, em 2023, na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. III) Calcular o percentual de alunos que se evadiram, foram reprovados ou transferidos ao final de 2023.

O trabalho aqui desenvolvido possui como principal relevância a possibilidade de subsidiar futuras pesquisas, uma vez que apresenta elementos quantitativos sobre o desempenho dos alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Por não se debruçar sobre os aspectos qualitativos que podem ou não interferir no rendimento desses alunos, esta pesquisa se configura como uma porta de entrada para investigações posteriores que aprofundem tais dimensões.

Nessa conjuntura, a pesquisa configura-se como um estudo de natureza quantitativa, cujos dados-base foram obtidos junto à SEMEC/Teresina, por meio do sistema MobiCorretor,[1] que disponibilizou os resultados das avaliações padronizadas. Esses dados foram fornecidos em conformidade com a Lei de Acesso à Informação (LAI) nº 12.527/2011, mediante ofício encaminhado à secretaria (Anexo A), o que possibilitou o acompanhamento do desenvolvimento do grupo de alunos pesquisados.

No contexto, o estudo pode ser definido como uma pesquisa descritiva, que tem como objetivo apresentar as características de um grupo ou fenômeno sem interferir nos resultados. Segundo Mattar (2021), esse tipo de pesquisa usa dados numéricos coletados por instrumentos padronizados, como questionários, testes ou

[1] O MobiCorretor é um sistema informatizado desenvolvido para facilitar o processo de correção de avaliações aplicadas nas escolas, especialmente aquelas vinculadas a projetos de monitoramento do desempenho escolar. Todas as avaliações que utilizam esse sistema ficam armazenadas em bancos de dados para posterior utilização.

bancos de dados. Ela é útil para identificar padrões, comportamentos e tendências, mesmo sem estabelecer relações de causa e efeito.

Além disso, o estudo apresenta-se como uma pesquisa de caráter longitudinal, permitindo acompanhar mudanças ao longo do tempo e compreender melhor as transformações e tendências observadas, conforme destaca Mattar (2021). Os dados coletados refletem o contexto vivido e contribuem para a análise dos comportamentos, avanços e retrocessos dos alunos durante o período estudado. A articulação entre a abordagem quantitativa e o recorte temporal fortalece a consistência dos resultados e amplia a compreensão sobre os processos de aprendizagem na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Com base nessa perspectiva metodológica, após a liberação do acesso aos dados constitutivos da pesquisa, iniciou-se o processo de tratamento das informações. Inicialmente, os dados foram apresentados de forma bruta no programa Excel, sem qualquer organização prévia, sendo necessário estruturá-los em colunas e linhas para viabilizar a análise. Ainda no Excel, os dados passaram por seis etapas de filtragem, o que possibilitou identificar os alunos que apresentaram resultados classificados como Abaixo do Básico**,** conforme os padrões estabelecidos pela Prova Padronizada. Esses alunos encontravam-se, originalmente, no 4º ano em 2018. Nessa etapa, também foram definidos aspectos adicionais, como o sexo dos estudantes, além da realização de correções ortográficas e ajustes necessários para garantir a consistência das informações.

Concluídas as filtragens, os dados foram convertidos para o programa SPSS. Para os anos subsequentes, foram considerados todos os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o que possibilitou a construção do percurso individual de cada estudante ao longo do tempo, fundamentando a análise realizada nesta pesquisa.

Desse modo, o percurso de cada aluno, tendo como referência o ano de 2018, quando cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina e apresentavam rendimento classificado como Abaixo do Básico, foi acompanhado até o ano de 2023, período em que, idealmente, deveriam estar cursando o 9º ano do Ensino Fundamental. Para isso, foi realizada uma análise comparativa, ano após ano, do desempenho individual nas Provas Padronizadas, considerando-se apenas os resultados apresentados ao final de cada ano letivo. Isso porque, ao longo do ano, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

realiza quatro momentos avaliativos, sendo o último considerado o mais fidedigno para expressar os resultados da aprendizagem dos alunos do ano em curso. Além disso, para esta análise, foram considerados apenas os resultados das avaliações de Língua Portuguesa e Matemática**,** por serem os dois componentes curriculares aferidos pelo SAEB.

Em 2018, a Rede Pública Municipal de Teresina de Ensino contava com 6.520 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental. Já em 2023, o número de estudantes no 9º ano, na zona urbana, caiu para 4.792. Isso representa uma perda de 1.728 alunos ao longo do percurso escolar, o que é preocupante, considerando que se espera que os alunos iniciem e concluam o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

O maior declínio aconteceu entre 2022 e 2023, com uma redução de 1.146 alunos entre o 8º e o 9º anos, fase decisiva para a conclusão do ciclo. Nas escolas da zona rural, porém, a situação é diferente e segue outra dinâmica. Nos anos de 2022 e 2023, houve um aumento no número de alunos. Em comparação, em 2018 havia 743 alunos no 4º ano, enquanto em 2021 esse número subiu para 916 alunos no 7º ano, representando um crescimento expressivo.

Toda essa movimentação dos alunos é relevante, pois o grupo estudado também faz parte desse cenário. Em 2018, segundo as Provas Padronizadas aplicadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, 441 alunos apresentaram desempenho Abaixo do Básico, sendo 247 em Língua Portuguesa e 194 em Matemática. Entre 2018 e 2023, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina deixou de acompanhar 247, o que representa 56% dos estudantes que faziam parte do grupo analisado.

Alguns fatores podem ser decisivos para que os alunos sejam classificados como Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Entre eles, destacam-se a alfabetização tardia, que compromete o domínio da leitura e da escrita nos primeiros anos, e a dificuldade em acompanhar o ritmo da turma, o que pode ocasionar uma ou mais reprovações, dificultando o desenvolvimento do aluno e levando ao acúmulo de lacunas na aprendizagem, o que resulta em baixo desempenho escolar. (Patto, 2022).

Outro fator que contribui para o baixo desempenho desses alunos diz respeito à estrutura familiar. Em sua maioria, pertencem a famílias numerosas e de baixa renda, nas quais apenas um dos pais é responsável pelo sustento do lar. Além

disso, são, em sua maioria, casais jovens. Tal realidade dificulta o acompanhamento da rotina escolar dos filhos e impacta diretamente em seu rendimento (Patto, 2022). Esses indivíduos são considerados mais suscetíveis à evasão escolar, podendo compor os índices de abandono da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Sendo assim, este trabalho apresenta originalidade ao tratar diretamente desse público específico traçando-se comparações entre os dois grandes grupos constitutivos da pesquisa.

A pesquisa está estruturada de modo a facilitar a compreensão do tema e a organização do trabalho, sendo dividida da seguinte maneira: Introdução, que apresenta um panorama geral do estudo; Fundamentação Teórica, na qual são expostos os conceitos de avaliação externa e em larga escala e seu contexto mundial e brasileiro, conforme Sousa (2024), Fernandes (2009) e Brooke, Alves e Oliveira (2015); o contexto da Prova Padronizada dentro da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, apoiando-se principalmente na legislação que a implementou, além dos achados provenientes das discussões da dissertação de mestrado de Barbosa (2016**);** a teorização sobre fracasso e sucesso escolar, fundamentada nas contribuições de Lahire (2004), Soares (2000) e Bahia (2012); as teorias sobre o processo de escolarização das massas populares, discutidas por Patto (2022), Soares (2000) e Bahia (2012); e, por fim, a análise sobre a relevância das testagens no cenário mundial e brasileiro, conforme Ravitch (2011).

Na sessão seguinte, apresenta-se o Percurso Metodológico, fundamentado em uma abordagem quantitativa, com foco na análise interpretativa dos dados coletados, baseando-se também em revisão bibliográfica para embasamento teórico. Posteriormente, foram realizadas as Análises e Discussões com base nos dados obtidos, buscando interpretar os resultados à luz do referencial teórico, o que permite identificar padrões, contrastes e implicações relevantes.

A seguir, são apresentados os resultados e discussões da pesquisa, fundamentados nos dados coletados. Esses dados permitem traçar o perfil dos sujeitos investigados, considerando seus desempenhos ao longo dos anos e os conceitos definidos pelas Provas Padronizadas. A análise abrange os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, aplicados na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, dentro do período estabelecido. Por fim, são expostas as Considerações Finais, com base nos objetivos iniciais do trabalho, seguidas das Referências Bibliográficas que sustentaram a investigação.

2 AVALIAÇÃO EXTERNA: DESIGUALDADES E CONTINUIDADE NO DESENVOLVIMENTO DOS ESTUDANTES.

Avaliar é uma ação constante na vida das pessoas, manifestando-se no cotidiano da maioria de forma espontânea e natural. Afinal, trata-se de um processo rotineiro: avalia-se um serviço, a qualidade de um produto, entre outras coisas. No entanto, ao se pensar em avaliação no contexto educacional, é necessário ir além da simples análise de um serviço, ainda que este seja fundamental para a sociedade. É preciso estabelecer méritos e critérios que permitam perceber a qualidade do que está sendo oferecido, verificando se aquilo que foi planejado está, de fato, sendo concretizado nas escolas.

A construção do termo *avaliar*, segundo Luckesi (2014), tem origem no latim, formada pela junção dos termos *a-valere*, que significa “dar valor a...”. Atualmente, a avaliação é compreendida como o ato de atribuir valor ou qualidade a algo, posicionando-se de forma positiva ou negativa diante do objeto avaliado. Esse processo não se limita à simples atribuição de valor, mas exige uma tomada de posição, favorável ou desfavorável, que, por sua vez, conduz à tomada de decisão.

Partindo dessa concepção, este trabalho passa a apresentar e discutir os estudos que abordam as avaliações externas, nas quais se enquadram, de modo geral, as Provas Padronizadas aplicadas pela Rede Municipal de Ensino Público de Teresina. Compreender esses estudos é fundamental para entender como se deu a implementação dessas sistemáticas de avaliação, tanto no contexto brasileiro quanto internacional e de Teresina. Além disso, é necessário refletir sobre os impactos dessas práticas nos sistemas de ensino, especialmente no público, que atende majoritariamente as camadas populares em busca de uma educação de qualidade.

2.1 Avaliação externa: desenho e contexto mundial.

No contexto escolar, as metodologias de avaliação externa não são uma novidade. Essas práticas já fazem parte da rotina das instituições, gestores, entretanto, muitos profissionais que vivenciam o cotidiano escolar ainda não possuem um conceito bem estruturado sobre o que são as avaliações externas. Sobre isso, Sousa (2024) afirma:

> A avaliação educacional é externa quando realizada por sujeitos que estão fora da escola ou fora da situação cotidiana de ensino aprendizagem. Esses agentes podem ser das esquipes do Ministério da Educação, das secretarias municipais ou estaduais de educação ou mesmo consultores, instituições e empresas contratadas para esse fim. É em larga escala quando produzida de modo padronizado, para alcançar uma grande quantidade de estudantes ao mesmo tempo, de forma amostral ou censitária, sendo amostral a situação em que grupos selecionados representativos do conjunto da população que se quer avaliar, e censitária, a situação em que toda a população é avaliada. (Sousa, 2024.p.72).

As avaliações externas são conduzidas por agentes que não fazem parte do contexto escolar. Elas podem ocorrer de duas maneiras: na primeira, apenas uma amostra da população é avaliada (avaliação amostral) e, com base nos resultados dessa amostragem, são realizadas análises de desempenho dos indivíduos e do grupo avaliado; na segunda abordagem, denominada avaliação censitária, todos os integrantes do grupo participam do processo avaliativo, permitindo uma visão global dos resultados obtidos.

A partir dessa compreensão, observa-se que, em quase todos os sistemas educacionais, há a necessidade constante de avaliar a aprendizagem dos alunos. Para além da sala de aula, a avaliação tornou-se indispensável para aferir valor ao que se ensina e ao que se aprende. Dessa forma, ela não se limita às perspectivas internas, mas também se estende às externas, considerando aspectos comparativos e verificando a uniformidade entre ensino e aprendizagem. Nesse contexto, surge a necessidade de exames de caráter externo, uma política presente em quase todos os países e que se consolida como prática recorrente nos sistemas educacionais, segundo Fernandes (2009).

> Em certos sistemas educacionais os exames têm apenas a função de certificação, e outros servem para certificar e para selecionar e alguns apenas se destina a selecionar, como é o caso de exames destinados a selecionar alunos para certas vias ou percursos de nível secundário. Em alguns sistemas educacionais há determinadas combinações, para efeito de certificação ou de seleção, entre as classificações obtidas pelos alunos nos exames nacionais e as que são obtidas nas escolas. Em outros sistemas a certificação e/ou seleção se baseia apenas nas classificações externas, obtidas nos exames, ou nas classificações internas, obtidas na chamada avaliação contínua das escolas. (Fernandes,2009. p.118).

Em linhas gerais, a necessidade de exames externos decorre da exigência de selecionar os alunos considerados mais aptos, a partir dos resultados provenientes

dessas testagens. Em outras situações, tais exames assumem a função de validar a aprendizagem, promovendo a certificação do ensino dentro do contexto avaliado. Assim, pode-se compreender que os exames se apresentam como instrumentos indispensáveis aos sistemas educativos, seja para validar, seja para classificar os alunos.

Diante desse contexto, podem-se destacar três finalidades principais das avaliações externas, que são: primeiramente, as avaliações externas têm como finalidade identificar áreas críticas e/ou prioridades nas políticas educacionais. Os resultados dessas avaliações permitem reconhecer lacunas na aprendizagem dos estudantes, possibilitando a formulação de políticas governamentais para a melhoria do ensino.

Em segundo lugar, contribuem para a alocação de recursos públicos municipais ou estaduais, direcionando investimentos que podem resultar na melhoria da qualidade da educação em determinadas localidades. Por fim, promovem a prestação de contas dos recursos destinados à educação, promovendo o engajamento dos profissionais da área na busca pela excelência dos serviços prestados aos estudantes, além de gerar pressão para a obtenção de melhores resultados (Sousa, 2024).

Complementando essa análise, Fernandes (2009) atribui mais cinco funções básicas aos exames. A primeira é a certificação**,** que busca determinar se um candidato possui ou não domínio sobre um conjunto específico de aprendizagens. A segunda é a seleção**,** diretamente relacionada ao acesso ao ensino, sobretudo à entrada no ensino superior. A terceira função é o controle, que assegura a uniformidade do que se ensina nas instituições de ensino. Em seguida, aparece a monitoração, responsável pelo ranqueamento das escolas com base nas notas obtidas nas testagens. Por fim, a quinta função é a motivação, que estimula o progresso dos alunos dentro do sistema escolar e se conecta diretamente à vida pessoal dos estudantes.

Dentre as finalidades da avaliação externa, aquela que mais se destaca na visão de Sousa (2024) seria:

> [...] deve apoiar a elaboração, manutenção e/ou a revisão de políticas públicas educacionais em andamento ou por serem implementadas. A questão a ser problematizada é a noção de qualidade da educação que é

> tomada como referência para a formulação e implementação de políticas. (Sousa, 2024.p.79).

A principal missão das avaliações externas está pautada na construção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação, considerando a eficácia das iniciativas governamentais destinadas a esse propósito. Ou seja, a partir dos resultados dessas avaliações, deve ser possível implementar políticas educacionais mais eficientes ou reorganizar as já existentes.

Nesse sentido, Fernandes (2009) destaca as principais características dos exames externos. Para ele, tais avaliações envolvem a preparação e o controle por entidades externas, geralmente governamentais; a elaboração baseada nos conteúdos presentes nos currículos; a aplicação em larga escala para um grande número de alunos; a função controladora ou selecionadora dessas testagens; e, por fim, a publicação dos resultados provenientes dos testes.

Uma metodologia tão criteriosa não pode ser aplicada sem um propósito claro e bem definido. Há uma intencionalidade na realização dessas avaliações, pois, sendo externas ou não, elas não devem estar desvinculadas da aprendizagem e da realidade dos alunos. No contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, as Provas Padronizadas têm como finalidade, além do controle do currículo trabalhado pelos professores em sala de aula, a composição de 30% da nota dos alunos no momento de sua aplicação.

Ainda a respeito das finalidades da avaliação externa, destaca-se o pensamento de Fernandes (2009), para quem esse tipo de metodologia se propõe a coletar dados precisos sobre o conhecimento dos alunos e colaborar para o aprimoramento da qualidade do ensino e das instituições escolares. Desse modo, a avaliação externa expressa a realidade das instituições e o nível de aproveitamento em relação às aprendizagens que os alunos estão alcançando, possibilitando também a identificação de fragilidades que os sistemas educacionais possam apresentar.

Em continuidade a essa perspectiva, observa-se que as finalidades das avaliações externas são construídas com clareza, e os procedimentos de sua elaboração seguem uma lógica estruturada na definição dos instrumentos utilizados. Tais processos devem sempre respeitar uma linha de raciocínio consistente e uma

metodologia objetiva, garantindo, assim, a precisão e a eficácia dos resultados obtidos.

> Por meio do uso de modelos estáticos é possível estimar a habilidade do estudante e representá-la em uma escala contínua, o que permite uma medida sensível ás diferenças individuais na habilidade que está sendo avaliada. Assim sendo, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) é utilizada na construção e na análise de testes padronizados devido à sua capacidade de fornecer estimativas precisa e confiáveis das habilidades dos estudantes examinados, mesmo quando aplicados em populações heterogêneas. (Sousa, 2024. p.73).

A uniformidade das habilidades avaliadas nas provas externas é essencial para análises precisas e resultados confiáveis. Essa confiabilidade depende da aplicação imparcial das avaliações a grupos diversos, em condições igualitárias. Na preparação, a etapa inicial é a elaboração da Matriz de Referência, que define os temas a serem abordados e orienta a produção dos itens avaliativos (Sousa, 2024).

Como toda sistemática de avaliação, a avaliação externa não está isenta de vulnerabilidades e possíveis interpretações que podem apresentar fragilidades. De modo geral, as principais limitações dessa metodologia recaem sobre a distorção ou redução do currículo, o que pode levar ao empobrecimento do trabalho pedagógico ao focar exclusivamente no fortalecimento das habilidades e conhecimentos que podem ser cobrados na testagem. Além disso, ocorre o desmerecimento de outras competências essenciais, como o pensamento crítico e a criatividade, favorecendo um ambiente de pressão e obstinação por resultados elevados no momento da aplicação das provas. Outro aspecto crítico é o aumento das desigualdades, pois alunos em diferentes condições socioeconômicas terão acesso a contextos distintos de preparação para os testes. Por fim, há a consolidação da chamada "cultura do teste", na qual o ensino se torna direcionado para atender às demandas dessas avaliações, muitas vezes em detrimento de uma formação mais ampla e significativa (Sousa, 2024).

Apresentados a conceituação, as finalidades, a metodologia e as limitações das avaliações externas, ainda que de forma sucinta, voltamos agora nosso olhar para o entendimento dessas avaliações no contexto mundial, mais especificamente na realidade brasileira. Dentro de uma perspectiva global, temos que:

> Em vários países do mundo as avaliações externas e em larga escala foram adotadas como mecanismo ou procedimentos de verificação de qualidade e

> prestação de contas, adentrando as escolas e salas de aulas, muitas vezes, sem qualquer debate ou esclarecimento. Isso explica em parte a resistência de professores e demais profissionais das escolas em utilizar seus resultados, atribuindo sentido ou mesmo se identificar com eles. (Sousa, 2024.p.65).

Na conjuntura mundial, a avaliação externa está diretamente ligada à qualidade da educação e atua como um mecanismo essencial para a prestação de contas dos recursos destinados ao ensino. No entanto, sua introdução no ambiente escolar ocorreu sem um entendimento claro de seus objetivos e finalidades, o que gerou resistência por parte dos docentes em aceitá-la como uma metodologia benéfica e frutífera dentro de suas salas de aula.

Apesar dessa resistência inicial, é importante destacar que a preocupação com a qualidade do que é ensinado pela escola não pode ser considerada algo novo. Metodologias voltadas para avaliar e selecionar pessoas, mais especificamente funcionários públicos, remontam à China de 2.500 anos atrás. Naquele contexto histórico, o anseio de avaliar indivíduos surgiu da necessidade de compor exércitos militares e organizar o funcionalismo público (Fernandes, 2009).

Compreende-se, então, que a necessidade de aferir os resultados daquilo que o indivíduo sabe pode ser considerada um fator determinante para sua colocação em posições de prestígio dentro da sociedade. Assim, observa-se que, tanto no passado quanto na atualidade, a avaliação externa desempenha papel central na definição de oportunidades e na consolidação da qualidade dos sistemas educacionais.

Em meados do século XVI, os jesuítas deram início à implementação de processos escolares no continente europeu, com a criação das primeiras escolas. Contudo, foi somente no século XVIII que as metodologias de exames em larga escala passaram a se difundir pela Europa, inicialmente na Alemanha (Fernandes, 2009), porém ainda mantinham os mesmos propósitos concebidos na China.

> Os objetivos continuavam a ser o de selecionar funcionários públicos. Na França, após a revolução, em 1793, os exames também foram adotados. Só no século XIX, o Reino Unido decidiu adotar exames como meio de selecionar funcionários públicos para um império que, então, estava em plena expansão. Nos Estados Unidos, os exames foram introduzidos em 1833, também como o objetivo de selecionar funcionários par o governo[...]. (Fernandes,2009. p.114)

A princípio, os exames externos não se voltavam para a aferição da aprendizagem, mas sim para a seleção de funcionários governamentais, uma realidade compartilhada tanto pelo Oriente como pelo Ocidente. Tal situação denota uma crescente burocratização do Estado e, assim, a sua necessidade de pessoal qualificado, com habilidades mínimas, para atuar nessa demanda estatal. Essa realidade passa a ser repensada no momento em que, na Europa, as universidades passam a adotar exames públicos para a seleção de seus futuros alunos.

> Num breve relance histórico sobre os exames em Portugal, considera-se relevante assinalar o ano de 1836, data em que é consagrada a criação e a instalação dos liceus, como base num plano sistematizado dos aspectos curriculares, pedagógicos e administrativos do desenvolvimento dos estudos secundários. Mas tarde, em 1860, com o regulamento dos liceus, é dado um novo passo digno de destaque na concretização de um ensino secundário de característica uniforme em todo o país. (Fernandes,2009. p.115).

No contexto português, com a instituição dos liceus, surge também a necessidade de selecionar os futuros alunos, os quais poderiam usufruir dos ensinamentos proporcionados por essa instituição. Sendo assim, o modo mais democrático, por assim dizer, seria a organização de exames que avaliassem os conhecimentos dos futuros alunos e, assim, determinassem quais estariam aptos a estudar naquela instituição. Contudo, não havia dentro dessa organização uma uniformidade nas testagens, já que cada liceu tinha a liberdade para realizar a aplicação das provas.

Apesar da não unificação nas sistemáticas de avaliação externa, muitos países europeus já as possuíam, adequando-se à realidade vivida em cada nação, mesmo que as distâncias geográficas naquele continente não sejam tão acentuadas. Em contraponto a essa realidade, no continente americano, em especial nos Estados Unidos, não havia a existência de um sistema público nacional de exames externos. No entanto, com base na psicometria, em meados do século XX, os norte-americanos desenvolveram uma forma diferenciada de avaliar a aprendizagem dos alunos, fazendo uso de uma metodologia distinta daquela aplicada nos países da Europa. (Fernandes,2009).

Esse tipo de avaliação se caracterizava pelo uso predominante de testes objetivos de múltipla escolha e pela padronização dos procedimentos, de modo que todos os candidatos, supostamente, realizassem os exames nas mesmas condições

(Fernandes, 2009). Nesse contexto, enquanto no continente europeu os critérios de avaliação, por vezes, recaíam sobre aspectos comportamentais e, em outras ocasiões, sobre a capacidade cognitiva do candidato, na realidade norte-americana observava-se uma crescente unificação das condições de avaliação dos sujeitos. Essa padronização buscava oferecer igualdade de oportunidades, permitindo que o conhecimento de cada indivíduo fosse avaliado de maneira mais uniforme e imparcial.

2.2 Brasil: a construção da Prova SAEB.

A avaliação externa em nosso país pode ser considerada um campo de estudo, com metodologias e processos bem delimitados; contudo, nem sempre se apresentou nos moldes em que se encontra na atualidade.

> No Brasil este campo de conhecimento só veio a merecer atenção, estudos e análises críticos mais fundamentadas, há relativamente pouco tempo. As questões ligadas a avaliação educacional tendo adentrado muito tardiamente nas discussões no campo da educação, também sofre aqui, em sua valorização e desenvolvimento como campo teórico, dos efeitos relativos à quase ausência de formação nos cursos de educação de profissionais especializados. (Brooke, Alves e Oliveira, 2015.p.39).

O maior entrave para a entrada tardia das metodologias de avaliação externa, no contexto educacional brasileiro, pode ser atribuído à ausência de discussão dessa temática nos cursos de formação de professores. O despertar para estudos relacionados a esse assunto, em nosso país, pode ser considerado algo relativamente novo, em algumas situações estando vinculado a grupos de especialistas constituídos dentro das universidades brasileiras.

Em continuidade a esse processo, as primeiras iniciativas, ou tentativas, de avaliações sistêmicas no Brasil remontam aos anos de 1960, conforme apresenta Brooke, Alves e Oliveira (2015). Esse período marca o início de uma trajetória que, embora incipiente, abriu caminho para a consolidação das práticas avaliativas externas que hoje se encontram institucionalizadas em nosso sistema educacional.

> Para traçar a trajetória das avaliações de desempenho de rede de ensino tomamos como ponto de partida os anos de mil novecentos e sessenta, porque foi nessa década que surgiu fortemente a preocupação específica com processo avaliativos escolares, baseados em critérios mais claramente enunciados e instrumentos que poderiam garantir, até certo ponto, que a

> avaliação do nível de realização obtido estivesse mais objetivamente garantia. (Brooke, Alves e Oliveira, 2015.p.40).

Nas palavras do autor, nota-se uma primeira iniciativa do sistema educacional brasileiro em organizar uma metodologia única que pudesse ser aplicada de forma universal. Nesse momento, apresenta-se o embrião de um sistema nacional de avaliação, que viria, futuramente, a ser implementado em todo o território brasileiro. É a partir desse primeiro passo que se iniciou a construção do que hoje se entende como avaliação externa no Brasil.

Dando continuidade a esse processo, foi no ano de 1966 que a Fundação Getúlio Vargas instituiu o CETPP (Centro de Estudos de Testes e Pesquisas). A partir dessa criação, as testagens educacionais passaram a ser desenvolvidas de forma mais ampla e sistemática, consolidando-se como prática relevante no cenário nacional, conforme apresenta Brooke, Alves e Oliveira, (2015).

> Esta pode ser considerada a primeira inciativa relativamente ampla, no Brasil, para verificação de aquisição de conhecimento em sua relação com diferentes variáveis, como sexo, nível socioeconômico, e outro. Nesse Centro desenvolveram-se, ainda cursos de elaboração de provas objetivas, com especialista estrangeiros, e fizeram-se várias publicações sobre temas ligados a avaliação educacional. (Brooke, Alves e Oliveira,2015. p.40)

A criação do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas (CETPP) foi decisiva para institucionalizar práticas avaliativas no Brasil. A oferta de cursos de elaboração de provas objetivas, com a participação de especialistas estrangeiros, revelou um esforço de internacionalização e de busca por metodologias mais rigorosas e padronizadas. Além disso, as iniciativas voltadas para verificar a aquisição de conhecimento, considerando variáveis como sexo e nível socioeconômico, demonstraram uma preocupação inicial em compreender não apenas o desempenho dos alunos, mas também os fatores que o influenciam.

Apesar desses avanços, a avaliação educacional no Brasil percorreu um caminho lento e fragmentado até se consolidar como política nacional. O intervalo entre as primeiras tentativas e a implementação oficial em 1990 evidencia tanto a resistência inicial quanto a relevância da Constituição de 1988, que se tornou um marco para a institucionalização da avaliação externa.

> Não houve, no entanto, nos anos imediatamente subsequentes outras iniciativas com a intenção de avaliações mais abrangentes, embora alguns ensaios localizados tenham sido desenvolvidos. Não se observa, nesse

> período, preocupação de administrações públicas com uma avaliação sistemática do rendimento escolar dos alunos das redes de ensino. Em nível nacional essa preocupação vai aparecer a partir de 1988, com alguns estudos exploratórios, ocorrendo a implementação de um sistema nacional de avaliação da educação básica apenas em 1990. (Brooke, Alves e Oliveira ,2015. p.41)

A ausência de uma avaliação sistemática do rendimento escolar evidenciava uma lacuna na gestão educacional. Sem dados consistentes, era difícil compreender a realidade das escolas e propor melhorias. A partir de 1988, com estudos exploratórios, surgiu uma preocupação nacional mais estruturada, em sintonia com a Constituição Federal, que estabeleceu princípios como qualidade, equidade e direito universal à educação. Em 1990, com a criação do sistema nacional de avaliação da educação básica, houve um ponto de inflexão: a avaliação passou a ser institucionalizada, permitindo diagnósticos mais amplos e subsidiando políticas voltadas para a melhoria do ensino.

Esse movimento nacional refletiu-se também no âmbito escolar, já que a introdução dessa metodologia de avaliação ocorreu de maneira semelhante em nossas instituições e entre os docentes, conforme indica Sousa (2024). Assim, percebe-se que tanto na formação inicial quanto na prática cotidiana, a avaliação externa enfrentou resistências e desafios para se consolidar como parte integrante das políticas educacionais brasileiras:

> A avaliação externa e em larga escala do desempenho dos estudantes tem sido adotada no Brasil como principal mecanismo par aferir qualidade da educação básica. Ele teve início por aqui nos anos 1990, quando foi criada o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, ainda na mesma década, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 1998. (Sousa, 2024.p.66).

Não distante da realidade mundial, os objetivos propostos pelas avaliações externas no Brasil seguem a mesma lógica: aferir a qualidade da educação no país. Para isso, utilizam-se dois instrumentos principais, o SAEB[2] e o ENEM[3]. O ENEM é

[2] **SAEB**, sigla para Sistema de Avaliação da Educação Básica, é composto por dois processos principais: a Avaliação Nacional da Educação Básica e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar. Esta última, por ter caráter universal, é amplamente conhecida e divulgada como Prova Brasil.

[3] **ENEM**, é uma das principais avaliações educacionais do Brasil. Instituído em 1998 pelo Ministério da Educação, seu objetivo inicial era avaliar a qualidade do ensino médio no país. A partir de 2004, passou a ser utilizado como uma das principais portas de entrada para o ensino superior, por meio de programas como o SiSU, ProUni e FIES.

voltado para a avaliação de estudantes que concluem o Ensino Médio, enquanto o SAEB tem como foco a análise dos resultados obtidos por alunos que, periodicamente, são submetidos a essa sistemática de avaliação. No entanto, esta pesquisa concentra sua atenção nos resultados construídos a partir das Provas Padronizadas, realizadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, que têm como objetivo preparar seu alunado para o SAEB, avaliação que examina os resultados provenientes do ensino fundamental no Brasil.

> [...] uma avaliação externa e em larga escala que permite realizar um diagnóstico da educação básica brasileira. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em amostra da rede particular, ele visa identificar níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes no ensino fundamental [...] (Sousa, 2024. p.68)

O SAEB constitui-se como a principal ferramenta de avaliação da qualidade do ensino fundamental no Brasil. Sua obrigatoriedade para o ensino público visa aferir a efetividade do ensino ofertado pelas instâncias governamentais, além de orientar a distribuição de verbas para a educação, atendendo às demandas de cada localidade na busca por uma educação igualitária para todos os estudantes.

Entretanto, dentro da realidade educacional brasileira, essa sistemática de avaliação não é a única existente, mas sim um instrumento nacional de aferição de resultados. Em complemento, os estudantes brasileiros também participam de avaliações externas em nível internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Esse exame tem como finalidade avaliar e comparar o desempenho de estudantes de diferentes nacionalidades, com idade entre 15 e 16 anos, nos componentes curriculares de leitura, matemática e ciências. Criado em 2000, o PISA é conduzido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e aplicado nos países participantes dessa cooperação, além de países convidados, entre os quais se inclui o Brasil (Sousa, 2024).

Nesse cenário, os primeiros estudos abrangentes de rendimento escolar funcionaram como um verdadeiro divisor de águas. Ao revelar fragilidades do sistema, mobilizaram diferentes atores sociais e políticos e criaram as condições necessárias para a institucionalização da avaliação externa por meio do SAEB. Dessa forma, tanto em nível nacional quanto internacional, as avaliações passaram

a desempenhar papel estratégico na construção de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade do ensino.

> As avaliações de rendimento escolar realizadas entre 1988-91 trouxeram o impacto dos baixos resultados médios, muito aquém do esperado, que repercutiram tanto no Ministério, como nas Secretarias de Educação e na mídia, criando nas administrações públicas interesse pelos processos avaliativos. Com os resultados obtidos e dados das escolas, dos professores e dos alunos, dispunha-se de muitas informações, sobre as quais se poderia debruçar, refletir e tirar inferências tanto para políticas dirigidas às redes de ensino como um todo, como para questões da aprendizagem de alunos nas salas de aula. Estes primeiros estudos mais abrangentes de alunos e escolas serviram de base para a implantação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. (Brooke, Alves e Oliveira,2015. p.44).

Pela primeira vez, reuniram-se dados consistentes sobre escolas, professores e alunos, o que possibilitou análises mais detalhadas tanto das redes de ensino quanto da aprendizagem em sala de aula. A repercussão desses resultados despertou o interesse das autoridades educacionais, que passaram a ver a avaliação não apenas como diagnóstico, mas também como instrumento de planejamento e melhoria. Esses estudos iniciais foram essenciais para a criação do SAEB, em 1990, consolidando a prática de medir o desempenho escolar em larga escala e fornecendo informações comparativas que passaram a subsidiar políticas públicas voltadas para a qualidade da educação.

Nesse cenário mais amplo, é importante salientar que o foco central desta pesquisa está nos resultados provenientes das Provas Padronizadas realizadas pelo Município de Teresina. Isso não significa desmerecer os momentos avaliativos de cunho internacional, como o PISA, que também envolvem os estudantes brasileiros, mas sim destacar a relevância das avaliações locais para compreender a realidade específica da rede municipal. Cabe ressaltar, ainda, que as avaliações externas gerenciadas pelo governo brasileiro concentram-se principalmente em dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Esse direcionamento faz com que escolas e instâncias governamentais priorizem práticas voltadas ao fortalecimento desses dois aspectos do ensino. Assim, a Sistemática Nacional de Avaliação se organiza da seguinte forma:

> A criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) acompanha uma agenda internacional de avaliações externas e em larga escala centralizada pelos governos nacionais. O Saeb se realiza a cada dois anos, é composto de testes de múltipla escolha e questionários de

> contextos[...]. Ele é aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Inep. (Sousa, 2024.p.80).

A sazonalidade na aplicação do SAEB leva, inicialmente, Estados e Municípios a buscarem melhores resultados na realização desse teste, visando a uma melhor alocação dos recursos federais destinados ao financiamento da educação. Essa busca contínua por desempenho significativo impulsiona esses entes federativos a desenvolverem suas próprias metodologias de avaliação externa. Ou seja, além das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação (MEC), há aquelas realizadas no âmbito municipal e estadual (Sousa, 2024).

2.3 Teresina: o contexto da Prova Padronizada.

Em vista de atender às demandas provocadas pelo contexto das avaliações externas, em especial a Prova SAEB, a Secretaria Municipal de Educação de Teresina passa a implementar, em sua Rede de Ensino, uma sistemática de avaliação Padronizada, a ser aplicada em toda a Rede Municipal de Ensino Público. Tal ação concretiza-se mediante a adoção da Lei nº 5.200/2018, que institui o Sistema de Avaliação Educacional de Ensino de Teresina (SAETHE)**:**

> Art.2º O SAETHE tem objetivo de promover um diagnostico preciso de realidade educacional das Unidades de Ensino da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina – Pi, possibilitando aos gestores a formulação, monitoramento e reformulação das políticas públicas educacionais. (TERESINA,2018).

O SAETHE tem como primazia a promoção da qualidade educacional, por meio de diagnósticos precisos e estratégias voltadas para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Essa promoção concretiza-se, mais especificamente, com a aplicação da Prova Padronizada, que se propõe a orientar o trabalho do professor em cada bimestre. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de dispor de elementos que possibilitem o redirecionamento do planejamento docente em tempo hábil, permitindo a realização de intervenções adequadas e eficazes no processo de ensino.

Para garantir a efetividade dessa proposta, o setor responsável pelas ações ligadas à Prova Padronizada, dentro da SEMEC, é a Divisão de Avaliação. Esse setor cuida da coleta, análise e divulgação dos resultados, além de participar das

análises pedagógicas, contribuindo para o redirecionamento e o replanejamento do trabalho da rede de ensino, incluindo a formação continuada dos professores.

Os objetivos da SEMEC com a Prova Padronizada podem ser diferentes dos objetivos dos professores e gestores escolares, principalmente quanto ao uso dos resultados. Para a secretaria, um dos principais propósitos é utilizar os dados para orientar e ajustar o planejamento pedagógico das escolas. (Barbosa, 2016).

A Prova Padronizada é uma avaliação diagnóstica e processual (Luckesi, 2014) de Língua Portuguesa e Matemática, aplicada nas turmas do Ensino Fundamental ao final de cada bimestre. Os testes são elaborados por especialistas da SEMEC/Teresina e aplicados pelos próprios professores das turmas, garantindo proximidade com a realidade escolar.

Tradicionalmente, a avaliação da aprendizagem tem caráter seletivo, servindo para classificar e promover o aluno de um ano para outro. Nesse contexto, a Prova Padronizada apresenta uma proposta diferenciada: além de compor a nota para fins de aprovação, funciona como instrumento de diagnóstico, permitindo verificar quais habilidades foram consolidadas e oferecendo subsídios para a elaboração de planos de intervenção voltados à melhoria do processo educacional.

A Prova Padronizada reúne características das três modalidades avaliativas. É diagnóstica, porque identifica as habilidades já adquiridas e aquelas que ainda precisam ser desenvolvidas. É também somativa**,** pois gera uma nota que compõe a média do aluno e é aplicada ao final de cada bimestre. Por fim, apresenta caráter formativo, já que fornece dados que ajudam a reorientar as práticas pedagógicas (Hoffmann, 2003).

A nota obtida pelos alunos na Prova Padronizada integrava a composição da média bimestral, juntamente com as avaliações realizadas pelos professores. Além disso, os resultados são divulgados rapidamente, o que permitia ao docente intervir diretamente no processo de ensino. Dessa forma, é possível propor ações imediatas sempre que se constata a não aquisição de determinada habilidade avaliada, garantindo maior efetividade nas práticas pedagógicas. (Barbosa,2016)

Nesse contexto, a Prova Padronizada não apenas monitora o nível de aprendizagem dos estudantes, mas também busca assegurar uma unidade curricular em toda a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, com o propósito de melhorar o desempenho dos alunos e otimizar o rendimento escolar.

Para alcançar esses objetivos, a Prova Padronizada tem como função principal identificar as dificuldades dos estudantes ao longo do ano e orientar práticas pedagógicas que favoreçam a melhoria contínua do desempenho escolar. A partir dos resultados, procura-se consolidar as habilidades em que os alunos apresentam maior fragilidade. Por isso, torna-se essencial que o planejamento pedagógico seja constantemente revisitado e ajustado conforme as necessidades específicas de cada turma.

Com base nessa perspectiva, a Prova Padronizada cumpre um papel estratégico: não se limita a mensurar resultados, mas também orienta o processo de ensino, fortalece a formação continuada dos professores e assegura que os dados coletados sejam efetivamente utilizados para promover melhorias reais na aprendizagem dos alunos. (Barbosa,2016)

2.4 Sucesso e fracasso escolar: conceitos e teorias.

É necessário reconhecer que a escola desempenha papel essencial na elaboração de estratégias pedagógicas capazes de identificar e suprir tais ausências. O processo de aprendizagem não se limita à transmissão de conteúdo, mas depende da mediação e da adaptação às necessidades específicas de cada estudante. Muitas vezes, a falta das chamadas “condições básicas” não decorre de uma escolha individual, mas de fatores externos, como a desigualdade social, a carência de apoio familiar, questões de saúde ou situações de exclusão cultural, conforme destaca Soares (2000).

> Dessa forma, não seria a escola a responsável pelo fracasso do aluno; a causa estaria na ausência, neste, de condições básicas para a aprendizagem, condições que só ocorreriam na presença de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento daquilo que a escola oferece. (Soares, 2000.p.10)

Soares (2000) apresenta uma reflexão relevante acerca da relação entre escola e aluno no processo de aprendizagem. A autora transfere a responsabilidade pelo chamado “fracasso escolar” da instituição para o estudante, sustentando que o insucesso estaria associado à ausência de condições fundamentais para aprender, como competências cognitivas, sociais e emocionais, que possibilitariam ao aluno usufruir plenamente das oportunidades oferecidas pela escola.

Nesse contexto, ao analisarmos os conceitos obtidos por meio das avaliações escolares, sejam elas internas ou externas, torna-se evidente a grande variação nos julgamentos realizados. Essa diversidade de interpretações reforça a complexidade do fenômeno educacional e amplia a discussão iniciada por Soares (2000). Lahire (2004) contribui para esse debate ao conceituar tal situação de forma esclarecedora, oferecendo uma compreensão mais profunda das dinâmicas envolvidas.

> Na escola sempre existem os primeiros e o últimos, e, segundo o nível médio de cada classe, os primeiros e os últimos considerados não são equivalentes no plano das competências escolares. O aspecto quantitativo da avaliação não significa que duas notas idênticas, produzidas em contextos diferentes (de cada classe para outra, de uma escola para outra), têm exatamente o mesmo sentido[...]. (Lahire,2004. p.48).

A nota, de modo geral, é vista na escola como um divisor de águas: de um lado, estão aqueles que demonstram certo domínio das habilidades exigidas; de outro, os que necessitam de mais atenção, esforço e cuidado por parte da instituição. No entanto, o conceito proveniente da avaliação não garante que o resultado externado seja fiel ao que foi realmente apreendido pelo educando. A avaliação é apenas um momento, uma parte do processo de aprendizagem, e não pode ser tomada como elemento primário para qualificar o ensino.

Essa centralidade atribuída à avaliação contribui para que o aluno tome para si a responsabilidade pelo insucesso, sem problematizar o papel da instituição. Nesse processo, ocorre uma naturalização das desigualdades, em que o fracasso escolar passa a ser interpretado como resultado de uma incapacidade individual, e não como reflexo das limitações estruturais e pedagógicas da escola.

> E de tal forma esse conceito está presente na escola e internalizado nos indivíduos que o aluno sempre culpar a si mesmo pelo fracasso, raramente pondo em dúvida o direito da escola de reprová-lo ou rejeitá-lo, ou a justiça dessa reprovação ou rejeição. Assim, para a *ideologia do dom,* não é a escola que se volta *conta* o povo; é este que se volta contra a escola, por incapacidade de responder adequadamente às oportunidades que lhes são oferecidas. (Soares,2000. p.11).

Soares (2000) critica a ideologia do dom ao mostrar como ela está profundamente enraizada no ambiente escolar, fazendo com que os próprios alunos internalizem a culpa pelo fracasso. Em vez de questionarem a legitimidade da reprovação ou da rejeição, acabam aceitando a ideia de que não conseguiram responder adequadamente às oportunidades oferecidas pela escola.

Como desdobramento dessa lógica, os estudantes oriundos das classes populares são confrontados com padrões culturais que não lhes pertencem, mas que são apresentados como os únicos legítimos. Seus próprios saberes e práticas, por outro lado, tornam-se invisibilizados ou desqualificados, sendo frequentemente considerados “errados” ou “inferiores”.

> A escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes; os teste e provas q que é submetido são culturalmente preconceituosos, construídos a partir de pressupostos etnocêntricos, que supõe familiaridade com conceitos e informações próprias do universo cultural das classes dominantes. (Soares,2000. p.15).

Ainda segundo Soares (2000), o processo avaliativo, por meio de testes e provas, reforça essa exclusão, já que se baseia em pressupostos etnocêntricos que exigem familiaridade com conceitos e informações próprios do universo cultural das elites. Assim, a escola não apenas transmite conteúdos, mas legitima uma hierarquia simbólica que favorece os grupos dominantes e dificulta o reconhecimento das experiências e conhecimentos das classes populares.

Essa lógica, ao responsabilizar o aluno pelo insucesso, também influencia a prática pedagógica, já que os docentes, de modo consciente ou até mesmo inconsciente, tendem a adaptar-se à realidade encontrada em suas salas de aula, ano após ano, ajustando-se às turmas, ao ritmo e ao nível de aprendizagem delas.

Diante desse cenário, a adaptação docente não se limita apenas ao reconhecimento das dificuldades dos estudantes, mas se traduz em estratégias pedagógicas que buscam minimizar os impactos do insucesso escolar. Assim, os professores reconfiguram suas práticas, ajustando metodologias, conteúdos e abordagens de acordo com as especificidades de cada turma, na tentativa de promover melhores condições de aprendizagem.

> A avaliação dos professores é relativa à configuração do grupo-classe, e cada nota só tem sentido se relacionada com o conjunto das outras notas da mesma classe. Segundo as classes, as notas obtidas são reavaliadas ou não, compensadas por outras notas ou não, produzidas em condições de auxílio durante a prova ou não etc. (Lahire, 2004.p.49).

Essa adaptação do docente à sua turma pode ser percebida especialmente no momento da aplicação das avaliações. Se a turma apresenta um bom desempenho ao longo das aulas, a avaliação tende a ser mais exigente; caso contrário, ela costuma ser simplificada, buscando alinhar-se melhor às habilidades e ao domínio dos conteúdos demonstrados pelos alunos. Além disso, dependendo do desempenho apresentado na avaliação, o professor pode recorrer a outras estratégias pedagógicas para compensar os resultados insatisfatórios da turma.

A avaliação ainda é considerada o principal instrumento para quantificar a aprendizagem dos alunos, sendo vista como base para a construção das ideias de “sucesso” e “fracasso” no contexto escolar. No entanto, essas definições vão além do momento de aferição de conhecimento realizado pelo professor, envolvendo uma compreensão mais ampla do processo de aprendizagem e das múltiplas dimensões que o compõem, segundo Lahire (2004), as noções de “fracasso” e “sucesso” escolar não são evidentes por diversas razões, pois representam construções discursivas históricas, originadas de uma configuração específica do sistema educacional e das condições econômicas que o sustentam.

Desse modo, compreende-se o “fracasso” ou o “sucesso” escolar como fenômenos inseridos em um contexto específico, escolar, econômico e histórico, no qual tanto professores quanto alunos estão imersos.

O modo como o professor percebe seus alunos, classificando-os com base em seus pareceres, contribui para que ele realize, ainda que de forma involuntária, uma seleção dentro da conjuntura de sua sala de aula. Esse julgamento de valor fundamenta-se nas ações e comportamentos apresentados pelos discentes, que para Lahire (2004):

> Assim sendo, constroem perfis que acabam por demonstrar harmonias ou contradições entre comportamentos e qualidades morais, por um lado, e resultados escolares e qualidade intelectuais, por outro: existem alunos indisciplinados, instáveis e com desempenho escolares medíocres; alunos disciplinados, atentos e com bom desempenho escolar; mas existem também, ainda que mais raramente, alunos razoavelmente indisciplinados e com bons desempenhos escolares, e alunos relativamente disciplinados com fraco desempenho escolar. (Lahire,2004. p.55).

O pensamento de Lahire (2004) revela a realidade de muitas salas de aula, nas quais a variabilidade de comportamento e aprendizagem dos alunos é uma constante. Sua abordagem também evidencia outra dimensão presente na escola: o

comportamento social do aluno pode, ou não, contribuir para seu “sucesso” ou “fracasso” dentro dos parâmetros estabelecidos pela instituição. Em muitos casos, o silêncio do aluno não representa necessariamente aprendizagem, assim como sua inquietude não deve ser interpretada como desinteresse pelo conteúdo ensinado.

Essa compreensão das causas do fracasso escolar se articula com a própria natureza da instituição escolar, que, além de lidar com o comportamento do aluno, se apresenta como um espaço de ordem e regras, fruto e espelho da sociedade da qual faz parte. Nesse contexto, o respeito, ou o desrespeito, a essa rigidez pode ser tomado como parâmetro para definir o “sucesso” ou o “fracasso” escolar:

> Além da explicação da importância das qualidades comportamentais ou morais através das características sociais do público, é preciso evidenciar o fato de que o curso primário, enquanto primeiro andar do edifício escolar, é indissociavelmente um lugar de vida, com regras explicitas e normas implícitas relativas à vida em comum, à relação com o adulto, à disciplina, um lugar onde são inculcadas novas estruturas mentais, novos saberes e relações com o saber. (Lahire, 2004.p.56/57).

Para além das configurações familiares, a escola, especialmente nos anos iniciais, se apresenta como uma estrutura reguladora do indivíduo, contribuindo para sua socialização. Nela, o respeito às regras e normas é uma premissa fundamental. É nesse espaço que o aluno aprenderá a se portar dentro da dinâmica escolar, o que lhe será útil ao longo de toda a sua trajetória acadêmica.

Essa função socializadora e reguladora da escola se relaciona diretamente com a complexidade observada no cotidiano escolar, que, por sua vez, dialoga com o cenário mais amplo das políticas educacionais da década de 1990. Esse período foi marcado por uma transição significativa: em vez de discutir teoricamente o fracasso escolar, as políticas públicas passaram a investir em ações práticas, como a formação e atualização de professores, numa tentativa de reduzir os índices de reprovação e evasão.

> Finamente, a última década do século 20, ano 90, se caracteriza por um período muito marcado pelas políticas de enfrentamento do fracasso escolar, bem como por investimentos em ações de atualização de professores, do que tentativas de explicação desse fenômeno. As explicações estavam dadas: professores despreparados, alunos pobres diferenciados culturalmente e mecanismos escolares produtores de dificuldades. (Bahia,2012. p.23).

Para Bahia (2012), a década de 1990 constitui um momento histórico importante na educação brasileira, marcada por políticas voltadas ao enfrentamento do fracasso escolar. Nesse período, em vez de se buscar novas explicações para o fenômeno, prevaleceu a ideia de que as causas já estavam identificadas: professores despreparados, alunos pobres e culturalmente diferenciados, além de mecanismos escolares produtores de dificuldades.

Essa compreensão das causas do fracasso escolar se relaciona com a própria natureza da instituição escolar, que não se limita a ser um espaço de aprendizagem. Como lembra Lahire (2004), em sua estrutura estão entrelaçadas relações de poder que influenciam diretamente a formação dos indivíduos. Por ser marcada por normas impessoais, a escola se distingue de formas de autoridade baseadas na vontade ou na inspiração de uma única pessoa.

Nesse sentido, a ideia de que todos têm as mesmas oportunidades reforça uma lógica meritocrática que desconsidera as desigualdades estruturais presentes na sociedade. Na prática, alunos de diferentes contextos sociais não partem do mesmo ponto de partida, o que evidencia que o “sucesso” ou “fracasso” escolar não pode ser explicado apenas pelas características individuais, mas também pelas condições sociais e institucionais que moldam a experiência educativa.

> Eis aí definida a ideologia de dom, segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos: a escola oferece “igualdade de oportunidades”; o bom aproveitamento dessa oportunidade dependerá do *dom* — aptidão, inteligência, talento — de cada um. (Soares,2000. p.10).

Soares (2000) apresenta a chamada ideologia do dom, uma concepção bastante difundida na história da educação. Segundo essa perspectiva, o sucesso ou fracasso escolar não estaria relacionado às práticas pedagógicas ou às condições sociais, mas sim às características individuais dos alunos, como inteligência, talento ou aptidão. A escola, nesse modelo, seria vista como uma instituição que oferece “igualdade de oportunidades”, cabendo ao estudante aproveitar ou não aquilo que lhe é oferecido.

Essa visão, ao atribuir o desempenho escolar às características individuais, dialoga com as compreensões sobre a estrutura de poder presente na escola, que se tornam mais perceptíveis quando o aluno demonstra certa autonomia na realização das atividades propostas pelo professor. Como destaca Lahire (2004),

tais dinâmicas revelam que o sucesso ou fracasso não depende apenas de dons naturais, mas também das relações sociais e das normas que regulam o espaço escolar.

> Autonomia vista como autodisciplina corporal (saber conter os desejos, porta-se bem, ficar calmo, escutar, levantar a mão antes de falar, começar a trabalhar sem que o professor tenha de intervir, imprimir regularidade ao trabalho, ao esforço, ser ordenado...) e com autodisciplina mental (saber fazer um exercício sozinho, sem ajuda do professor, sem perguntar nada, fazer um leitura silenciosa e resolver por si mesmo um problema, saber se virar sozinho ao fazer um exercício escolar somente como as indicações escritas...). O termo "autonomia" parece cristalizar um conjunto de características valorizadas do ponto de vista escolar. (Lahire, 2004.p.58-89).

Segundo Lahire (2004), o conceito de "autonomia" escolar está mais ligado à disciplina exigida pela instituição do que a uma liberdade plena do aluno, o que reflete a realidade das salas de aula atuais. A autonomia e o respeito às regras da escola são fatores que diferenciam quem terá sucesso de quem enfrentará o fracasso. Para obter êxito, o estudante precisa se organizar, cumprir suas tarefas e compreender as normas escolares; caso contrário, tende ao fracasso.

A autonomia seria, portanto, o eixo central da aprendizagem, a partir do qual o aluno teria maiores chances de alcançar o "sucesso" escolar. Essa premissa torna-se ainda mais evidente em escolas localizadas nas regiões mais pobres das cidades, que atendem majoritariamente filhos das classes trabalhadoras, sobre esse aspecto, Lahire (2004) afirma que não,

> é por acaso, portanto, que os professores que ensinam em meios populares se queixam ritualmente da ausência de autonomia de seus alunos. Uma análise de juízo feita em relação aos alunos de classe de recuperação mostra essa crítica de não-autonomia, de dispersão. De fato, uma vez que a criança formou, sobretudo na interdependência com seus pais, um conjunto de disposições e de competências, escolarmente adequadas, pode enfrentar "sozinha" as exigências escolares. (Lahire,2004. p. 65).

Na escola, os alunos considerados indisciplinados são aqueles que apresentam maior dificuldade em realizar as tarefas e respeitar as regras impostas pela instituição. São eles os que têm maiores chances de fracassar diante das propostas escolares. Essas probabilidades se acentuam, principalmente, pelo fato de serem dispersos e prestarem pouca atenção às orientações dadas pelo docente ao longo das aulas. No entanto, essa postura não pode ser vista apenas como uma

situação restrita ao ambiente escolar; se o aluno se comporta dessa forma, é provável que também o faça em outros meios sociais dos quais faz parte.

Essa interpretação do comportamento dos estudantes conecta-se diretamente à ideologia do dom, que atribui o fracasso escolar às características individuais, sem considerar os fatores sociais, econômicos e culturais que influenciam a aprendizagem. Nesse sentido, tanto a indisciplina quanto o insucesso acabam sendo vistos como responsabilidade exclusiva do aluno, o que reforça desigualdades e oculta o papel da escola na produção e manutenção dessas dificuldades, segundo Soares (2000):

> Assim sendo, seria natural que os alunos provenientes das classes dominadas tivessem maior probabilidade de fracasso na escola: pertencentes a essas classes exatamente por serem menos dotados, menos aptos, menos inteligentes. Quando bem-dotados e inteligentes, não fracassariam, e teriam fácil acesso às classes dominantes. (Soares,2000. p.12).

Para Soares (2000), a ideologia do dom articula-se com a lógica social e escolar, reforçando desigualdades. Nessa perspectiva, o fracasso escolar dos alunos das classes dominadas seria considerado “natural”, como consequência de uma suposta falta de aptidão ou inteligência. Em contrapartida, aqueles que demonstrassem talento ou capacidade teriam acesso facilitado às classes dominantes.

No mesmo movimento, encontram-se os alunos que conseguem responder de maneira adequada às exigências da escola e dos professores. Em geral, esses estudantes são oriundos de ambientes familiares nos quais a autonomia e a autogestão são incentivadas, o que lhes permite reproduzir esse comportamento no contexto escolar e, assim, atender às expectativas institucionais.

Embora o aluno apresente certo grau de autonomia, a presença do professor continua sendo fundamental para a organização das atividades propostas. Cabe ao docente o cuidado com a estruturação e o planejamento da rotina didática, bem como a supervisão e orientação do aluno diante das ações desenvolvidas, mesmo quando este demonstra elevado nível de independência.

> É necessário ficar atento para que os alunos comecem bem as lições, prestem atenção, escutem, é preciso controla-los, lembra-lhes as instruções, estar constantemente ao lado deles, responder às suas múltiplas solicitações. Eles não sabem se cuidar, ocupar o tempo sozinhos, fazer os exercícios sozinhos, se virar, começar a estudar por iniciativa própria, e daí

> por diante. De repente, todos os métodos (tais como o trabalho em grupo) que requerem um mínimo de autonomia demonstram ser dificilmente aplicáveis a estes alunos. (Lahire, 2004.p.65).

Os alunos, em geral, não desenvolvem de forma satisfatória a autonomia necessária para auto gerenciar seus estudos, especialmente os do ensino fundamental. Por isso, torna-se indispensável a presença do professor para guiá-los, orientá-los e conduzir o trabalho pedagógico em direção a uma aprendizagem significativa.

Mesmo aqueles que demonstram bom desenvolvimento, organização e facilidade diante das tarefas propostas ainda necessitam de supervisão e orientação, sobretudo nos momentos iniciais das atividades didáticas.

Se até mesmo os alunos que demonstram certa autonomia em relação às exigências escolares necessitam de vigilância e orientação, sendo considerados propensos ao “sucesso” escolar, aqueles que não compreendem plenamente a rotina da escola e suas regras precisam ser constantemente lembrados dos motivos que justificam tais normas e fiscalizações. Esses estudantes, por sua vez, tendem a ser mais vulneráveis ao chamado “fracasso” escolar. Lahire (2004), esclarece que:

> os alunos menos autônomos exigem que as regras sejam explicitamente lembradas, que haja uma intervenção direta, considerada mais “tradicional” pelos professores (“Será que devemos domá-los mais ou é preciso controlá-los mais?”), pedem que se chame sua atenção o tempo todo, que sejam controlados diretamente, e tornam difíceis os novos tipos de exercícios que necessitam de um mínimo da famosa “autonomia” [...](Lahire, 2004,p.68).

Alunos indisciplinados precisam de supervisão constante, não apenas por apresentarem comportamentos de insubordinação, mas principalmente porque o espaço escolar é regido por regras e normas. Para que haja um bom desenvolvimento, é essencial que os alunos compreendam e respeitem essas diretrizes.

No entanto, isso não significa que um aluno considerado indisciplinado esteja impedido de alcançar êxito na escola. Da mesma forma, um estudante que compreende e segue as normas vigentes pode, ainda assim, enfrentar dificuldades no processo de aprendizagem.

Essa constatação dialoga com a análise crítica de Soares (2000)**,** ao evidenciar que o fracasso escolar das classes dominadas costuma ser explicado por uma visão deficitária, que atribui a responsabilidade ao contexto cultural e familiar

dos alunos. Nesse sentido, tanto a indisciplina quanto as dificuldades de aprendizagem são interpretadas como problemas individuais, ocultando os fatores sociais e institucionais que contribuem para a produção do insucesso escolar.

> [...] o fracasso escolar das classes dominadas não critica a estrutura social responsável pala desigualdade social, pela existência de classes dominantes e dominadas; as diferenças entre grupos socioeconomicamente favorecidos e grupos socioeconomicamente desfavorecidos não são vista como antagônicas, muitos menos como resultado de relações sociais injustas assimétricas. Ao contrário, os partidários dessa explicação defendem uma “superioridade” do contexto cultural das classes dominantes, em confronto como a “pobreza cultural’’ do contexto em que vivem as classes dominadas. (Soares,2000. p.13).

A noção de “superioridade” das classes dominantes em relação à “pobreza cultural” das classes dominadas sustenta uma hierarquia simbólica. Ao assumir essa lógica, a escola passa a valorizar os saberes e práticas das elites, relegando a segundo plano os conhecimentos e experiências das classes populares.

Soares (2000) apresenta uma análise crítica ao mostrar que o fracasso escolar das classes dominadas costuma ser explicado por uma visão deficitária, que atribui a responsabilidade ao contexto cultural e familiar dos alunos.

> Assim, o que propõe como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que esses alunos apresentariam desvantagens ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico — daí a privação alimentar, a submissão, que teriam consequências sobre sua capacidade de aprendizagem— mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiencias variadas, pobre em situações de interações e comunicação. Com consequência, a criança proveniente desse meio apresenta deficiência afetiva, cognitiva e linguística, responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar. Portanto, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de que o aluno provém, em seu meio social e familiar, que fariam dele um “carente”, um “deficiente”. (Soares,2000. p.13).

Fica evidente que os alunos das classes populares são frequentemente interpretados como portadores de “déficits” ou “carências” culturais, afetivas e cognitivas. Essa visão reduz a complexidade do processo educativo e atribui o insucesso apenas ao indivíduo e ao seu contexto social. Ao vincular o fracasso à chamada “pobreza cultural”, oculta-se o papel da escola e da própria estrutura social

na reprodução das desigualdades. Dessa forma, a exclusão escolar passa a ser vista como consequência inevitável das condições de origem dos estudantes. Tal explicação exerce uma função ideológica, pois legitima a suposta superioridade das classes dominantes e desqualifica os saberes e experiências das classes populares.

2.5 Fracasso escolar em meios populares brasileiros.

Nos anos 1980, o cenário da educação brasileira apresentava altas taxas de reprovação e evasão escolar. Tal situação demonstrava o fracasso do processo de escolarização da nossa população. Essa realidade, extremamente grave, era apenas o reflexo de décadas anteriores, que também apresentavam um quadro igualmente preocupante.

Dentro desse mesmo contexto, o Segundo Plano Nacional de Desenvolvimento (1975–1979) estabeleceu como meta que 90% das crianças em idade escolar estivessem frequentando o primeiro grau. No entanto, em meados da década de 1970, os índices de escolarização de crianças e jovens entre sete e catorze anos eram de apenas 67,4%, o que representava cerca de 7.100.000 estudantes fora das salas de aula. (PATTO, 2022).

Os percentuais de matrículas registrados nesse período demonstravam a incapacidade do nosso sistema educacional de manter os alunos matriculados, evidenciando uma retenção sistemática de boa parte do nosso alunado. Tal realidade demonstra que a tão sonhada promessa política de uma educação para todos, algo considerado progressista, sobretudo para as camadas mais populares da nossa população, permanece, ainda nos dias atuais, apenas como um sonho utópico.

Em suma, a situação do nosso sistema educacional revela uma constatação: o fracasso escolar se apresenta como algo permanente. No entanto, suas origens não estão propriamente nas salas de aula ou nas escolas (Patto, 2022). É justamente nesse ponto, compreender como o fracasso escolar se manifesta e como ele se consolidou ao longo da construção do nosso sistema educacional e da nossa sociedade, que se concentra o objetivo deste momento da elaboração do trabalho.

O século XIX foi fortemente marcado por duas grandes revoluções: a industrial e a política, as quais mudaram drasticamente o modo de pensar e agir das sociedades modernas, reformulando, assim, a organização da vida social da época.

> A passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista não se faz sem grandes convulsões sociais, que culminaram de 1789 - 1848; em termos sociais e políticos, o advento do capitalismo mudou gradual mas inexoravelmente a face do mundo até o final do século XIX praticamente varreu da face da terra a monarquia como regime político dominante, destituiu a nobreza e o clero do poder econômico e político , inviabilizou a relação servo-senhor feudal enquanto relação de produção dominante, empurrou grandes contingentes das populações rurais para os centros industriais [...].(Patto,2022.p.46).

As mudanças nas configurações sociais, que já não eram muito favoráveis aos mais pobres, agravaram-se com essas duas grandes revoluções. As cidades não tinham estrutura para garantir condições mínimas de sobrevivência a um contingente tão grande de pessoas; muitas viviam em situação de miséria, sem acesso a serviços básicos, e sobreviviam quase exclusivamente do trabalho braçal, exercido em condições precárias. Diante dessa realidade, as preocupações com a escolaridade das novas gerações eram praticamente inexistentes, pois o grupo familiar precisava, antes de tudo, se concentrar na própria sobrevivência e sustento.

No entanto, a necessidade de industrialização e consumo, advinda com o surgimento do capitalismo, promoveu uma nova revolução, agora no contexto dos trabalhadores pobres e pequenos artesãos, que lutavam por melhores condições de vida e trabalho. Esse momento de insatisfação popular ocorreu durante a transição do sistema feudal para o capitalismo.

> Mas na transição do modo de produção feudal para o capitalismo, os antigos artesões e camponeses vão perdendo suas condições anteriores de produtores independentes e de agricultores que ocupavam e cultivam a gleba; destituídos de seus instrumentos de produção, de sua matéria-prima e da terra par cultivar, suas condições de vida tornaram-se insustentáveis; a peste e eventos climáticos contribuíram para tornar o quadro mais dramático. São eles que vão integrar os grandes contingentes famintos que se acumulavam nas cidades e que vieram a construir um tipo de trabalhador inédito na história da humanidade: o trabalhador assalariado, que vende no mercado de trabalho o único bem que lhe resta, a energia de seus músculos e cérebro. (Patto, 2022.p.50).

Esse é o grande grupo da população, tanto naquela época quanto nos dias atuais, que é submetido a regimes de trabalho em troca de salários baixos. São eles que formam a massa que movimenta a indústria e o capitalismo, em condições de trabalho alienantes. Submetem-se a esse sistema quase exclusivamente por necessidade de sobrevivência, operando as máquinas que sustentam as grandes manufaturas, de forma praticamente incessante.

O capitalismo traz, como um de seus frutos, o trabalhador que, em condições miseráveis de vida e trabalho, vende sua força de trabalho, pois é o único bem de que dispõe. Essa força torna-se essencial também para a sobrevivência do novo sistema que surge e está em processo de consolidação. Sem o trabalhador assalariado, o capitalismo não teria condições de se sustentar; e, da mesma forma, o trabalhador, caso não colocasse sua força de trabalho a serviço do capitalismo, também estaria fadado ao fracasso social.

> O trabalho alienado tem suas origens no momento em que o produtor começa a ser destituído dos meios de produção e começa a produzir para outrem e os homens começam a dividir-se em proprietários exclusivos das máquinas e da matéria-prima e trabalhadores que não a possuem. As relações de produção que assim se estabelecem fazem parte da própria natureza do modo de produção que começa a vigora. (Patto, 2022.p.52).

Alienar o trabalhador não apenas dos processos de produção e dos frutos de seu trabalho, mas também socialmente, através das condições às quais está, e continua sendo submetido, coloca-o em uma posição de vulnerabilidade. Assim, torna-se fácil de ser dominado e menos propenso a questionar o sistema vigente. A alienação no trabalho transfere-se para a vida social, exigindo que o trabalhador se sacrifique cada vez mais para ter acesso aos meios de sobrevivência impostos pelo capitalismo.

Essa lógica de exploração não se limita ao trabalho, mas também aparece na educação. Soares (2000) critica como o capitalismo organiza a sociedade e, por isso, influencia a escola, que reproduz desigualdades e reforça a posição dos grupos dominantes.

> É óbvio que tal concepção não resiste à mais elementar análise social, política e econômica. Nas sociedades capitalistas, a divisão do trabalho; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro. (Soares,2000. p.37).

A autora afirma que o fracasso escolar não se explica apenas por fatores individuais ou culturais, pois é preciso considerar aspectos sociais, políticos e econômicos. Nesse cenário, a escola contribui para manter desigualdades ao legitimar os grupos dominantes e naturalizar a exclusão dos dominados.

Essa dinâmica educacional está diretamente relacionada à estrutura social mais ampla, marcada pela alienação do trabalhador. Como beneficiária desse processo, a burguesia usufrui da condição de domínio, já que detém os meios de produção aos quais o trabalhador se submete, vendendo sua força de trabalho. Essa relação, desde sua origem, carrega profundas injustiças.

> A sociedade colimada era o reino da igualdade de oportunidade a todos os cidadãos, da melhoria das condições de vida que o liberalismo econômico supostamente viabilizava; a sociedade real foi a do triunfo da alta burguesia, à custa do sacrifício das classes trabalhadoras, que através de seu esgotante trabalho cotidiano produziam a sua própria miséria e o enriquecimento crescente dos empresários.(Patto, 2022.p.54).

A falsa ideia de melhores condições de vida e de trabalho, assim como a liberdade de concorrência, provenientes do capitalismo, não passou de uma falácia. Desde suas origens, aqueles que detêm os meios de produção, a burguesia, fortalecem-se e enriquecem explorando o trabalho daqueles que apenas têm isso a oferecer. Dessa forma, constroem a própria miséria e o empobrecimento de grande parte da população.

Essa relação de dominação, exploração e enriquecimento se estabeleceu tanto entre indivíduos quanto entre nações. Dessa forma, a economia capitalista sustenta-se sobre a máxima dos vencedores e vencidos, dos dominantes e dos dominados.

> A supremacia econômica, tecnologia e consequentemente militar de estados da Europa central e do norte e de países fundados em outros continentes por seus imigrantes, especialmente os Estados Unidos, tonar-se um fato neste período. Embora poucos países restantes se tenham tornado colônias desses estados, economicamente todos estavam a mercê. (Patto, 2022.p.55).

O processo exploratório, conduzido por países onde o capitalismo já estava mais consolidado, ocorreu tanto pela necessidade de novos mercados consumidores quanto pela exploração de matérias-primas e mão de obra barata. Esse mecanismo estabeleceu-se de cima para baixo, dos países situados acima da linha do Equador para aqueles abaixo dela.

A instabilidade e a insegurança eram dois fatores marcantes na vida do trabalhador no século XIX. Somadas ao profundo abismo social da época, essas

dificuldades eram agravadas pelo tamanho das famílias, especialmente pela quantidade de filhos, que dependiam exclusivamente dos frutos do trabalho paterno para sobreviver. Com o passar dos anos, esses trabalhadores já não eram tão bem remunerados e tornavam-se facilmente descartáveis pelo sistema capitalista, como aponta Patto (2022):

> A maioria das famílias operárias com filhos ainda pequenos para o trabalho, mesmo que trabalhasse no limite de suas possibilidades durantes anos especialmente favoráveis ao comércio, não podia esperar mais do que viver abaixo da linha divisória da miséria. Aos quarenta anos o trabalhador braçal via sua capacidade de produção decair e com ela o seu nível de vida. (Patto, 2022.p.57).

As condições insalubres de vida e as péssimas condições de trabalho, aliadas às longas e exaustivas jornadas laborais, esgotavam fisicamente o trabalhador. Além disso, merecem destaque os baixos salários, que o levavam a uma vida de miséria. O sonho de uma vida melhor nas cidades ia, aos poucos, se desfazendo, dando lugar a uma realidade marcada por poucas, ou quase nenhuma, melhorias. Somado a isso, a expectativa de vida produtiva diminuía com o passar dos anos e o avanço da idade.

Mesmo diante dessa realidade agravante na vida do trabalhador, o sistema capitalista, ainda em seus passos iniciais, não se sustentaria, e tampouco se sustenta, sem a força de trabalho operário. Aliada à necessidade de dispor de mão de obra qualificada para suprir as exigências do sistema econômico, surge também a aspiração pela soberania nacional e pela escolarização das camadas mais pobres da sociedade. Nesse contexto, consolida-se a necessidade de escolarização com uma perspectiva redentora, entendida como instrumento de transformação da sociedade da época, conforme aponta Patto (2022).

> Daí para a concepção da escola como instrumento “redentora da humanidade” foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenha assumido proporções significativas de imediato; ao contrário, do final do século XVIII até meados do século seguinte, a presença social da escola é muito mais intenção de um grupo de intelectuais da burguesia do que realidade.(Patto, 2022.p.62).

Embora houvesse o desejo, e também a necessidade, a instituição escolar, como a conhecemos hoje, era ainda apenas uma aspiração de parcela da burguesia. Essa elite compreendia a importância de preparar e qualificar a mão de

obra trabalhadora com os conhecimentos mínimos necessários para que ela pudesse atuar na produção. Além disso, educar o trabalhador significava, antes de tudo, libertá-lo de suas amarras, o que representava uma ameaça à estrutura vigente. Alinhado a esse pensamento burguês, destaca-se ainda o desinteresse, ou mesmo a inexistência de interesse, por parte dos trabalhadores em relação à educação, o que contribuiu significativamente para sua efetivação tardia.

A inexistência efetiva de políticas públicas voltadas para a consolidação da escola como ação de governo deve-se, inicialmente, à baixa demanda por qualificação de mão de obra e, também, ao fato de a escola não ser vista como um instrumento governamental estratégico. Soma-se a isso a fraca, e muitas vezes inexpressiva, mobilização das classes populares em prol da escolarização de seus filhos.

> Quanto a relação entre escola e capital, fontes históricas disponíveis não autorizam a conclusão de que, de 1780 até pelo menos 1870, a escola tenha sido uma instituição necessária à qualificação das classes populares para o trabalho que movia os setores primários da economia capitalista. (Patto, 2022.p.63).

A escola da época não era vista como uma possibilidade de construção cidadã, como ocorre nos dias atuais. As poucas instituições escolares existentes limitavam-se quase que exclusivamente à preparação da mão de obra para inserção na indústria capitalista. O foco estava em capacitar o trabalhador para atender às demandas do sistema produtivo. Essa força de trabalho era composta, majoritariamente, por pessoas oriundas do campo, que, para serem inseridas no ambiente industrial, precisavam de uma qualificação mínima, oferecida, ainda que de forma precária, pela escola daquele período.

Ainda dentro desse contexto, a escola era vista como uma instituição fundamental para a domesticação dos camponeses, possibilitando sua integração à vida urbana e ao novo modo de vida social. Naquele período para Patto (2022):

> a escola também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade, sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência explorada, também era dispensável num momento em que esta ainda não se construíra como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel de justificador das desigualdades existentes. (Patto,2022. p. 65).

Sendo a escola uma instituição por meio da qual se poderia dominar o trabalhador, instruindo-o com as ferramentas mínimas necessárias para sua inserção no setor produtivo, a escolarização tinha como único propósito preparar mão de obra. À Igreja cabia a função de inculcar no trabalhador a aceitação das desigualdades sociais e financeiras às quais este estava submetido.

Tendo como função primária a preparação da mão de obra, a escolarização já carregava consigo a possibilidade de mudanças no status social daqueles que, de alguma forma, a possuíam, especialmente entre os indivíduos oriundos das camadas mais populares. Trata-se de uma situação bastante semelhante à que ainda se observa nos dias atuais.

O desejo de ascensão social integrava fortemente o ideal igualitário e libertário daquele período. As poucas vias que permitiam aos mais pobres se aproximarem, ainda que parcialmente, das classes mais abastadas, eram justamente aquelas associadas ao prestígio, embora não à riqueza, como o sacerdócio, o magistério e a burocracia. Com o aumento da máquina estatal, crescia também a demanda por funcionários públicos, sendo atribuída à escola a responsabilidade por prepará-los. No entanto, grande parte da população não tinha acesso a esses cargos, que conferiam certo prestígio, ocupando geralmente posições de menor escalão no serviço público, o que, ainda assim, já era suficiente para abandonarem a condição de trabalhadores braçais. (Patto, 2022).

Nesse período, consolida-se, ainda que de forma discreta, a escola pública, entre cujos principais objetivos podemos destacar:

> Se a precária rede de ensino público fundamental existente nesta primeira metade do século teve alguma função social, esta foi a de preparar este pequeno contingente de funcionários públicos de médio e baixo escalão requerido pelo desenvolvimento do estado moderno. (Patto, 2022. p. 66).

Como já mencionado anteriormente, a escola não surge, inicialmente, com o propósito de atender às necessidades das camadas sociais mais pobres, tampouco com o intuito de formar o cidadão. Ela nasce com o objetivo de suprir as demandas do grupo social dominante à época, a burguesia, que necessitava de mão de obra para o trabalho em suas indústrias. Da mesma forma, o Estado também demandava pessoas qualificadas para atender à crescente burocratização que nele se instalava.

No entanto, essa visão reduzida da escola e de seu papel dentro da sociedade predominava, sobretudo, nos países explorados pelas grandes nações

capitalistas dominantes. Já nos países ricos e de economia estável, a percepção sobre a escola havia passado por uma transformação considerável.

> É somente nos países capitalistas liberais, estáveis e prósperos, que, a partir de 1848, a escola adquire significado diferente para grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupava nas relações de produção. Neles, a escola é valorizada como instrumento de real ascensão e de prestígio socias pelas classes médias e pelas elites emergentes. (Patto,2022. p.67).

Em países com economia estável, a escola passou a ser vista como um verdadeiro instrumento de ascensão social. Nesses contextos, a escolarização tornou-se um elemento de melhoria de vida, especialmente para aqueles que já possuíam uma boa condição financeira. Além disso, a escola nesses países também passou a preparar os trabalhadores para enfrentar as crises que o capitalismo viria a atravessar no futuro.

Ainda considerando os países com economia mais estável, a educação e a escola assumiam funções distintas daquelas observadas nas nações de economia dependente. A maneira de compreender a educação refletia uma dualidade: uma visão voltada para os que exploram e outra para os que são explorados. Na perspectiva das nações dominantes, a educação tinha como finalidade, segundo os ideólogos dos Estados-nação, a padronização cultural, defendia-se a existência de uma única língua e de um sistema oficial de instrução. Assim, a escola assumia como missão principal a unificação linguística, dos costumes e a construção de uma consciência nacional, no contexto capitalista do século passado. (Patto, 2022).

Entretanto, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, entre 1914 e 1918, a visão da escola como instrumento de progresso social tornou-se distante. Os países, imersos no conflito, relegaram a educação a um papel secundário, e a crença no poder transformador da escola foi severamente abalada. O século XX teve início desmentindo a ideia de que a obrigatoriedade e gratuidade da escola seriam suficientes para redimir a humanidade da ignorância e da opressão. (Patto, 2022).

Passado esse momento da história da humanidade, a escola ressurge com uma nova forma de compreender sua atuação. Observa-se o abandono das imposições e a ruptura com os dogmas tradicionais que anteriormente orientavam suas práticas. A escola passa, então, por uma reelaboração em sua maneira de atuar e de preparar os indivíduos.

> À pedagogia da imposição deveria se opor uma pedagogia calcada nos conhecimentos acumulados pela psicologia nascente a respeito da natureza do desenvolvimento infantil que substituísse o verbalismo do professor pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. (Patto, 2022. p.70).

Nesse ponto, ocorre uma ruptura na estrutura da escola: a voz do professor ainda se sobressai, mas o aluno passa a ser também ouvido. A educação deixa de atender exclusivamente às necessidades de um grupo social ou às exigências do mercado, passando a promover o convívio social, com respeito ao desenvolvimento integral do aluno. Abandona-se a visão tradicional de ensino e renova-se o ato educativo, impulsionado pelo movimento escolanovista.

2.5.1 Escolarização de massa: as necessidades das classes populares.

O século XVII foi marcado, principalmente em seus primeiros cinquenta anos, pela forte crença no surgimento de uma nova sociedade pautada na liberdade, igualdade e fraternidade, sem considerar os privilégios de nascimento e combatendo o trabalho de servidão e a exploração econômica dos dominantes sobre os dominados. Tendo como principal meio dessa revolução social o surgimento da escola, como aponta Patto (2022).

> A escola inicialmente imposta com instrumento de unificação nacional passa a ser desejada pela classe trabalhadora quando de alguma forma se apercebem da desigualdade embutida na nova ordem e tentam escapar, pelos caminhos socialmente aceito, da miséria de sua condição. (Patto, 2022.p.71).

A escola, tal como na atualidade, surgiu como uma forma de reverter a situação de favorecimento de poucos. Ela nasceu do desejo da classe trabalhadora de conquistar melhores condições de vida, permitindo uma fuga dos caminhos traçados pela miséria em que estavam inseridos. Essa instituição representa uma porta para uma vida melhor, promovendo uma mudança de paradigma na trajetória dos trabalhadores envolvidos.

Nesse processo histórico, a escola pública consolidou-se como resultado da mobilização das camadas populares pela democratização do conhecimento. Assim,

não pode ser entendida como uma concessão, mas como uma conquista coletiva, construída de maneira gradual e contínua.

> A escola pública não é, como erroneamente se pretende que seja, uma boa ação do Estado ao povo; ao contrário, ela é uma progressiva e lenta conquista das camadas populares em sua luta pela democratização do saber, através da democratização da escola. (Soares,2000. p.9).

A escola pública, portanto, não deve ser entendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdo, mas como fruto de disputas sociais e políticas que expressam a busca por justiça e igualdade. Em resumo, Soares (2000) evidencia que ela representa uma conquista histórica das classes populares, resultado de sua luta por direitos e pela democratização do conhecimento, e não uma simples concessão do Estado.

Nesse mesmo contexto, a ideologia do dom (Soares,2000), que defendia o sucesso ou fracasso escolar como resultado de talentos naturais, mostrou-se frágil. Com a entrada das camadas populares na escola, tornou-se evidente que as diferenças não se limitam ao plano individual, mas se manifestam de forma estrutural entre diferentes grupos sociais.

> Embora a *ideologia do dom* esteja até hoje muito presente na educação, a cientificidade de seus pressupostos foi irremediavelmente abalada quando se evidenciou, sobretudo a partir da ampliação do acesso das camadas populares à escola, que as “diferenças naturais” não ocorriam, na verdade, apenas entre *indivíduos:* entre os grupos desfavorecidos, entre pobres, entre as classes dominantes e as classes dominadas. (Soares,2000. p.11).

Assim, a ideia do dom natural perde força, pois ignora as desigualdades sociais, econômicas e culturais que afetam o desempenho escolar. A autora mostra que a escola não é neutra, mas uma instituição que reforça os privilégios das classes dominantes e dificulta o reconhecimento das capacidades dos grupos desfavorecidos.

À luz dessa compreensão, o processo de escolarização passa a configurar-se como uma luta, seja individual ou coletiva, pela melhoria das condições de vida dos trabalhadores, especialmente daqueles que conseguiram compreender a realidade que os cercava e buscaram transformá-la por meio do acesso ao saber.

> A expansão do funcionalismo público e privado faz com que os descendentes de camponeses nos centros urbanos aspirem à ascensão social através da integração a seus quadros. Neste sentido, nas últimas décadas do século XIX e nas primeiras do século XX, as pressões populares por educação desempenham um papel importante na expansão da rede escolar nos países capitalista centrais. (Patto, 2022. p.72).

O desejo de melhoria nas condições de vida, especialmente para as novas gerações, leva os trabalhadores a se organizarem e exercerem pressão pela criação de escolas. No entanto, esse movimento não ocorre de forma unificada, manifestando-se primeiramente nas regiões dominantes do capitalismo central, enquanto as regiões dominadas e exploradas permanecem à margem desse processo. Toda essa mobilização é acompanhada pela expansão do funcionalismo público e pela necessidade do Estado de contar com mão de obra qualificada para lidar com os processos decorrentes da burocratização estatal.

Porém, toda essa movimentação não alcançava as classes mais baixas da sociedade da época, pois muitos intelectuais acreditavam na desigualdade racial, e suas teorias recaíam principalmente sobre os membros das camadas mais pobres da população.

> Na França, A. Comte afirmava, em torno de meados do século, que a elite ou vanguarda da humanidade era constituída pela raça branca da Europa ocidental; o autor da filosofia positivista reconhecia somente três raças distintas: a branca, à qual atribuía a inteligência, a amarela, portadora dos dons da atividade, e a negra, movida principalmente pela afetividade.(Patto,2022.p.78).

O pensamento de A. Comte expressa a discriminação racial presente na sociedade burguesa, dominada por uma elite branca detentora dos meios de produção, que subjugava aqueles em condição de servidão, especialmente os negros, que constituíam a grande maioria da população trabalhadora e marginalizada da época, assim como ocorre ainda nos dias atuais. Essa massa popular não tinha acesso às condições adequadas de escolarização ou de vida; e, quando o tinha, era em condições precárias.

Agregadas a essas teorias, que diferenciavam os indivíduos por raça e os classificavam conforme suas aptidões, tais ideias ganharam força ao se aliarem às teorias sociais de diferenciação entre pessoas, fundamentadas na suposta evolução de grupos. Essa perspectiva baseava-se, principalmente, na transposição das teorias de Darwin para o meio social, como destaca Patto (2022):

> A teoria de Darwin (1809-1822) foi assimilada e transformada pelos intelectuais da burguesia na formulação do *darwinismo social* e colocada a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operara no interior da nova ordem social. Darwin não formulou o evolucionismo biológico tendo em vista justificar o racismo ou desigualdades sociais. (Patto, 2022.p.80).

Fica perceptível a distorção da teoria de Darwin com o objetivo de justificar a dominação da burguesia europeia sobre os povos dominados. Essa dominação se apoiava em hierarquias sociais que colocavam determinados grupos como mais “evoluídos” que outros, legitimando, assim, a exploração do trabalho. A ideia era de que esses grupos seriam naturalmente superiores e, portanto, detentores de condições que lhes permitiriam explorar os povos considerados menos evoluídos. Dessa forma, o branco era colocado na posição de dominante, enquanto os demais, especialmente os negros, eram relegados à servidão dentro da estrutura social.

O pensamento social sobre a diferenciação dos grupos sociais e sua evolução percorre as interpretações das teorias de A. Comte, passando pelas distorções da teoria biológica de Darwin, até chegar às compreensões sociais de Durkheim. No entanto, em sua abordagem, Durkheim apresenta uma visão voltada para a reestruturação da sociedade.

> Durkheim é o mais difundido representante desta forma de entender a vida social; preocupado com a instabilidade da sociedade produzida pelo capitalismo liberal, propôs reformas sociais que harmonizassem as partes em conflito, acreditando estar assim contribuindo para a instalação de uma sociedade justa na qual as distribuições das pessoas por classes sociais se fizesse com base apenas na capacidade pessoal, tida por ele como natureza constitucional.(Patto, 2022.p.82).

Durkheim contrapõe-se às teorias vigentes ao posicionar-se contrário à estrutura social exploratória da sociedade. Em sua perspectiva, o indivíduo possui a possibilidade de mobilidade social, considerando suas aptidões pessoais. Além disso, o autor demonstra preocupação com as questões sociais, especialmente quanto à divisão de classes oriunda do capitalismo e os conflitos que essa segregação pode provocar no seio da sociedade.

No entanto, o que foi apresentado até aqui trata das desigualdades e diferenciações dentro do contexto de grupos sociais e da sociedade. Há, porém, teorias que se propõem a explicar as diferenças entre indivíduos, tentando apontar os motivos pelos quais alguns se destacam e têm melhores oportunidades de vida

em comparação a outros. Tais teorias baseiam-se em diversas abordagens que buscam compreender o fracasso escolar dos indivíduos.

> No entanto, seu objetivo principal era medir a capacidade intelectual e comprovar a sua *determinação hereditária*. Um dos mais conhecidos adeptos da teoria de Darwin, Galton foi o primeiro a fazer o transplante dos princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o escuto das capacidades humanas. (Patto, 2022.p.84).

Dentro dessa interpretação da teoria de Darwin, os indivíduos nascidos em meios sociais desenvolvidos seriam, por consequência, mais desenvolvidos intelectualmente. Já aqueles gerados em contextos sociais mais precários teriam menor capacidade intelectual, sendo destinados às atividades mais braçais da sociedade, visto que não disporiam das habilidades cognitivas necessárias para exercer outras funções sociais. Para Galton, a evolução do grupo social ao qual o indivíduo pertencia era determinante para seu desenvolvimento e, consequentemente, para seu sucesso no meio social.

As pressões sociais por uma escolarização de massa, voltada para atender às necessidades das classes populares, cresceram principalmente nos países onde o capitalismo já se encontrava mais estabilizado, assim como nos países da América. Tal situação traz consigo dois grandes entraves, como aponta Patto (2022):

> O aumento da demanda social por escola nos países industriais capitalistas da Europa e da América e a consequente expansão dos sistemas nacionais de ensino trouxeram consigo dois problemas para os educadores: de um lado, a necessidade de explicar as diferenças de rendimento escolar; de outro, a de justificar o acesso desigual desta clientela aos graus escolares mais avançados. Tudo isso sem ferir o princípio essencial da ideologia liberal segundo o qual *o mérito pessoal* é o único critério legítimo de seleção educacional e social. (Patto, 2022.p.88).

A escola da época, e seus pensadores, ainda não haviam formulado teorias e conceitos que justificassem o retrocesso e as dificuldades de aprendizagem enfrentadas por muitos alunos, principalmente os oriundos das classes mais populares da sociedade. Além da pobreza à qual esses estavam submetidos, esse pensamento contrariava, de forma contundente, o princípio do mérito pessoal, segundo o qual os indivíduos deveriam ter as mesmas condições de acesso aos benefícios sociais produzidos pelo capitalismo.

Embora ainda não houvesse teorias plenamente consolidadas que explicassem de forma clara as razões do fracasso escolar de muitos alunos, no meio acadêmico voltado ao campo da educação já despontavam algumas abordagens teóricas que se propunham a discutir o tema. Essas teorias ganhavam força e destaque, merecendo atenção especial.

> A explicação das dificuldades de aprendizagem escolar articulou-se na confluência de duas vertentes: das ciências biológicas e da medicina do século XIX recebe a visão organicista das aptidões humanas, carregada, como vimos, de pressupostos racistas; da psicologia e da pedagogia da passagem do século herda uma concepção menos heredológica de conduta humana — isto é um pouco mais atenta ás influências ambientais — e mais comprometidas com as ideias liberais democráticas.(Patto, 2022.p.88-89).

A compreensão do fracasso escolar ainda não possuía definições bem estabelecidas. Dessa forma, buscava-se explicar esse fenômeno sob diferentes óticas. Duas concepções merecem destaque: a concepção biológica, segundo a qual o desenvolvimento da aprendizagem depende de fatores biológicos com os quais o indivíduo já nasce, e que determinariam seu sucesso ou fracasso ao longo do percurso escolar; e a concepção racista, que atribuía maior facilidade de sucesso acadêmico às pessoas de pele clara, enquanto indicava maiores dificuldades para indivíduos de pele escura. Embora ambas concepções apresentem uma visão preconceituosa sobre a aprendizagem humana, não se pode deixar de reconhecê-las como reflexos do pensamento da sociedade de sua época, pensamentos que não se alinham com a forma como a educação é concebida nos dias atuais.

Esse dualismo será uma das características marcantes do fracasso escolar e estará presente ao longo de todo o século XIX. No entanto, foi nesse período que os primeiros estudos voltados à compreensão desse fenômeno começaram a surgir e se desenvolver, evoluindo posteriormente para o campo da psicologia educacional.

> Os primeiros especialistas que se ocuparam de casos de dificuldade de aprendizagem escolar foram os médicos. O final do século XVIIII e o século XIX foram de grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da psiquiatria. Datam desta época as rígidas classificações dos “anormais” e os estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria conduzidos em laboratório anexos a hospícios. (Patto, 2022.p.89).

As primeiras compreensões a respeito do fracasso escolar, suas origens e fatores, não estavam inicialmente relacionadas às dimensões escolares, tampouco aos aspectos sociais e econômicos. A busca por seu entendimento partiu, em um primeiro momento, das ciências biológicas e, posteriormente, da psicologia e suas variantes. A tentativa de enquadrar os sujeitos que, por diversos motivos, não alcançavam êxito na escola era a premissa desses primeiros estudos, muitos deles desenvolvidos em hospitais. Aqueles que não obtinham sucesso escolar eram tratados como doentes, e o fracasso escolar era encarado como algo patológico, os que sofriam desse mal eram considerados “anormais”.

Em consonância com o pensamento de Patto (2022), a escola passou a colaborar com esse entendimento, aliando-se aos instrumentos trazidos pela psicologia, os quais, em determinados momentos, poderiam definir quais indivíduos possuíam, ou não, aptidões para alcançar sucesso no processo de aprendizagem.

> Da sua raiz psicopedagógica mais tardia, plantada em laboratórios de psicologia muitas vezes anexos a estabelecimentos de ensino, as explicações do rendimento escola desigual receberam com principal contribuição os instrumentos de avaliação das aptidões. Medir as aptidões naturais torna-se o grande desafio que os psicólogos se colocavam na virada do século. (Patto,2022. p.90).

A psicologia colaborou com a ideia de inaptidão para a educação ou dificuldade de desenvolvimento, principalmente por meio dos testes de aptidão, com os quais se buscava verificar as habilidades e potencialidades individuais. Assim, determinava-se se o indivíduo teria, ou não, condições de prosseguir nos estudos, contribuindo, dessa forma, para uma segregação ainda maior dos alunos no contexto escolar da época.

Além de contribuir para a segregação do alunado, a psicologia da época também buscava identificar os indivíduos que mais se destacavam. Essa busca ocorreu, inclusive, dentro dos centros acadêmicos mais renomados daquele período. A tentativa de determinar quem seriam os mais capazes acabou servindo como instrumento para a criação de classes especiais nos primeiros anos da educação escolar.

> É neste contexto ideológico reformista que, na última década do século XIX, se verifica nos meios universitários de países capitalistas europeus e norte – americanos uma verdadeira cruzada em busca de instrumentos de medida de diferenças individuais. Logo em seguida, a partir dos primeiros

> anos do século passado e em especial durante e após a primeira grande guerra, vários países engajam-se numa nova epopeia: a identificação dos super e dos subdotados na população infantil, de modo a lhes oferecer condizentes educação escolar. (Patto,2022. p.92-93).

Essa incessante busca por determinar quais indivíduos tinham mais aptidões, e quais não as possuíam, em nada colaborou com o crescimento da escola. Serviu apenas como instrumento de segregação entre os considerados aptos e os não aptos, distinguindo, assim, o processo de escolarização de cada grupo. Essa prática fortaleceu ainda mais a ideia de dualismos na educação, percebida até hoje dentro do nosso sistema educacional.

Todas essas diferenciações ocorriam, ainda que de forma rudimentar, nos campos da biologia e da psicologia educacional. Os testes psicológicos, especialmente os de QI, exerceram grande influência no processo de identificação dos considerados superdotados, assim como na classificação daqueles tidos como incapazes ou “anormais”.

> A consideração da influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade nos primeiros anos de vida e a importância atribuída à dimensão afetiva-emocional na determinação do comportamento e seus desvios provocou uma mudança terminológica no discurso da psicologia: de *anormal*, a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escola passou a ser designada com *criança problema*. (Patto,2022. p. 93).

No momento em que a psicologia, enquanto ciência, passa a compreender que não apenas os fatores biológicos influenciam o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, e que os testes de QI, por si só, já não são tão eficazes para determinar esse desenvolvimento, muda-se, então, a forma de compreender e nomear esses sujeitos. Ao incorporar a esse processo a compreensão de que situações afetivo-emocionais interferem diretamente na aquisição do conhecimento, os indivíduos antes considerados “anormais” passam a ser tratados como “crianças-problema”, dando uma nova dimensão aos motivos pelos quais esses sujeitos não teriam alcançado o sucesso escolar.

Com a ampliação dessa nova forma de designar os indivíduos com dificuldades de aprendizagem, expande-se também o espectro de possíveis causas que supostamente explicam seu insucesso escolar. Essas causas passam a incluir aspectos físicos, emocionais, de personalidade e intelectuais. (Patto, 2022).

Há neste momento uma ampliação na compreensão dos fatores que contribuem para o fracasso escolar de um aluno. Muito além dos aspectos biológicos ou hereditários, passa-se agora a reconhecer que fatores sociais e emocionais também exercem influência sobre o desenvolvimento acadêmico dos indivíduos, especialmente nos primeiros anos de escolarização.

2.5.2 O contexto brasileiro da escola e do fracasso escolar.

O debate acerca da educação popular no Brasil antecede à Proclamação da República, o que demonstra sua relevância histórica. Em 1882, Rui Barbosa já apontava a precariedade do ensino destinado ao povo, identificando a exclusão educacional como um problema estrutural da sociedade brasileira (Soares, 2000).

> No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnostico da realidade brasileira da época, denuncia a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresenta proposta de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa do ensino. (Soares,2000. p.8).

A partir de um diagnóstico detalhado da realidade da época, ficou evidente a necessidade urgente de ampliar o número de escolas e elevar a qualidade do ensino oferecido. Esse posicionamento revela que a luta pela democratização da educação não é algo recente, mas integra um processo histórico contínuo, marcado pelas reivindicações das camadas populares por acesso ao conhecimento e por condições mais justas de formação.

Nesse percurso histórico, os anos 1920 podem ser considerados uma das décadas mais relevantes para o sistema educacional brasileiro. Após a Proclamação da República, houve uma expansão significativa do pensamento educacional. No entanto, esse período também foi marcado por grandes entraves que dificultaram a difusão desse pensamento a todos os cidadãos, especialmente àqueles pertencentes às camadas populares, conforme aponta Patto (2022).

> A década de 1920 é um marco na história da educação brasileira, menos pela ocorrência de mudanças qualitativas ou quantitativa dignas de nota no sistema educacional do que pela intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino que a caracterizou e que exerceu decisiva influência sobre os rumos da educação no país nas décadas subsequentes. (Patto,2022. p. 107).

Com o advento da República, surge também o desejo por melhores condições de vida, o que impulsiona a busca pela escolarização. Esse anseio não é exclusivo das classes populares; a elite intelectual também o compartilha, compreendendo que um país democraticamente evoluído necessita de uma população escolarizada. Esse movimento contribui para o aumento significativo da demanda por educação e da quantidade de escolas em nosso país, ampliando o sistema educacional e delineando os rumos que a educação brasileira passaria a trilhar no futuro.

Nesse contexto de expansão e valorização da escolarização, Soares (2000) evidencia como o discurso em defesa da democratização da educação se consolidou no Brasil como uma pauta histórica e recorrente. As expressões “igualdade de oportunidades educacionais” e “educação como direito de todos” tornaram-se parte do vocabulário político e social, ainda que muitas vezes não se traduzissem em práticas efetivas.

> Assim, as expressões “igualdade de oportunidade educacionais” e “educação como direto de todos” tornaram-se, no Brasil, lugares-comuns, num repetido discurso em favor da democratização do ensino, discurso que não foi interrompido nem mesmo durante os regimes autoritários, antiliberais e antidemocráticos dos períodos 1937-1945(Estado Novo) e 1964-1985. (Soares,2000. p.8).

A autora destaca que o discurso em defesa da educação persistiu mesmo durante regimes autoritários, como o Estado Novo (1937-1945) e a ditadura militar (1964-1985), períodos marcados por restrições à liberdade e à democracia. Isso evidencia que, apesar das limitações impostas por governos antiliberais, a reivindicação da educação como direito universal manteve-se ativa, reafirmando sua força como bandeira de luta das camadas populares e como elemento central na busca por justiça social e igualdade.

Contudo, a permanência desse discurso não significou sua concretização imediata. Diversas dificuldades se impuseram à implantação de um sistema educacional capaz de atender de forma coerente às necessidades da população. Além das ideias já mencionadas, esse processo esteve permeado pela diferenciação entre os indivíduos e pelos distintos resultados de êxito ou fracasso no contexto escolar.

> É nesta época, portanto, que se encontra uma das raízes nacionais da maneira dominante de explicar as diferenças entre raças e grupos e, por

> extensão, as diferenças de rendimento escolar presentes entre as classe sociais: a crença de que o abolido o trabalhador escrava e inaugura a categoria social do trabalhador livre numa sociedade capitalista criam-se as condições para que a distribuições social do individuo seja pautada apenas por suas *aptidões naturais.* Não por acaso, portanto, à entrada do ideário político liberal no país, corresponde, pouco depois, o ingresso de sua contrapartida cientifica, a *psicologia das diferenças individuais* que, aliada aos princípios da Escola Nova, transplantou para os grande centros urbanos brasileiros a preocupação em medir esta diferenças e implantar uma escola que as levasse em consideração.(Patto, 2022.p.108).

Tal como ocorria em outros países, no Brasil também predominava, inicialmente, uma visão de escolarização baseada nas diferenças individuais, em que as aptidões ganhavam mais relevância do que a capacidade de aprender. Para atender a essas diferenças, entendia-se que a escola deveria ser organizada segundo tais critérios. Nesse cenário, destacava-se o trabalhador livre, anteriormente escravizado, que, inserido em uma nova condição social, vendia sua força de trabalho. Contudo, iniciava sua trajetória como trabalhador sem ter tido acesso aos meios mínimos de escolarização, e, quando o acesso existia, seu insucesso era frequentemente usado como justificativa para reforçar sua exclusão.

Com a instalação da República, surgiu também o desejo de escolarizar a população. Diante dessa necessidade, torna-se fundamental compreender as relações entre escola e sociedade no início do século, assim como entender como a legislação da época se organizava para viabilizar a concretização dessa relação. É necessário investigar os caminhos legais que foram traçados para tornar esse desejo social uma realidade, nas palavras de Patto (2022):

> Sabemos que a adoção dos ideais da Revolução Francesa é anterior à República e data do movimento pela Independência; ainda no Império, vários princípios da Declaração dos Direitos do Homem faziam eco no corpo das leis: a constituição de 1824 transcrevia vários deles em seu artigo 179 garantia formalmente a gratuidade do ensino primário a todos os cidadãos. Poucos anos depois (1827), uma lei determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades, vilas e lugarejos. (Patto,2022. p. 109).

O desejo pela escolarização da população brasileira veio acompanhado de ideias revolucionárias inspiradas na Revolução Francesa. No entanto, é preciso compreender que, sendo a França um país onde os princípios da revolução capitalista já estavam bem estabelecidos, ao contrário do Brasil, as questões sociais já se encontravam em um nível de discussão muito mais elaborado.

Aliado a isso, o anseio da população brasileira da época por uma escola que atendesse à formação primária da época estava entrelaçado com as obrigatoriedades impostas pela legislação nacional. Compreende-se que, juntamente com a organização do Sistema Educacional promovida por essa legislação, havia também a necessidade de oferecer aos trabalhadores os requisitos mínimos para o ingresso no mundo industrial, que começava a dar seus primeiros passos em nosso país.

Diante do anseio da população e das exigências impostas pela legislação nacional, o Sistema Educacional Brasileiro não se desenvolveu, inicialmente, de forma uniforme, tampouco conseguiu atender integralmente os cidadãos. Havia inúmeras contradições na educação, refletindo as próprias desigualdades estruturais da sociedade. No campo educacional, o cenário espelhava com coerência a realidade brasileira da época: a escolarização era um privilégio restrito a poucos. Por ocasião da Proclamação da República, menos de 3% da população frequentava a escola em qualquer nível de ensino, e cerca de 90% dos adultos eram analfabetos (Patto, 2022).

Com a compreensão dos números apresentados pela autora, percebe-se o insucesso do sistema educacional brasileiro, que atingia apenas uma parcela muito reduzida da população. A educação vigente era voltada principalmente para aqueles com condições financeiras de acessá-la, enquanto a maioria dos brasileiros permanecia excluída, à sombra do analfabetismo, uma situação contraditória para um país que aspirava integrar o grupo das nações capitalistas e industrializadas.

O desejo crescente por uma escolarização que atendesse de forma integral à nossa população não partia apenas da classe trabalhadora. Políticos e empresários e educadores progressistas, cada grupo com seus motivos específicos, também buscavam a popularização da educação. Para Patto (2022) os políticos e empresários estão,

> [...] dissidentes do jogo em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral mas também enveredar por uma política que catalisasse vontade popular enquanto estratégia de tornada do poder: os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuídos das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma

> sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente. (Patto,2022. p.113/114).

O movimento contrário à manipulação eleitoral buscava formar minimamente o eleitorado; no entanto, essa formação visava apenas aumentar o número de eleitores e, assim, conduzi-los de modo a atender aos anseios da classe política pela tomada do poder. Em contrapartida, os educadores progressistas viam na educação de massa a possibilidade de melhorias sociais e de uma industrialização mais eficaz para o país. Esse pensamento se alia ao da classe trabalhadora, quando esta se mostra desejosa por uma educação que pudesse oferecer condições de vida mais adequadas para os seus.

No entanto, toda essa movimentação em torno da educação não provocou mudanças significativas no panorama do Sistema Educacional Brasileiro, pois, na prática, o acesso à educação continuava sendo privilégio de poucos. A última década da Primeira República tampouco trouxe transformações imediatas nesse cenário. Apesar das diversas reformas empreendidas ao longo das quatro décadas desse período, as oportunidades de acesso à escolarização para as classes populares permaneceram extremamente limitadas. (Patto,2022).

Embora o anseio por uma educação de massa fosse evidente em várias camadas da sociedade da época, na prática, a educação não correspondia a esse desejo, pois a escola ainda se mantinha como uma instituição social excludente, destinada a poucos, principalmente àqueles que tinham condições de acesso. Mesmo sob a tutela do Estado Brasileiro, a educação não alcançava de forma integral todos os cidadãos, especialmente os oriundos das classes populares.

Ainda que o crescimento de uma rede pública de ensino só tenha se concretizado a partir dos anos 1930, é importante lembrar que sua construção foi fortemente influenciada pelas ideias e pelas lutas travadas na década anterior (Patto,2022), o crescimento do Sistema Educacional Brasileiro, ocorrido na primeira década dos anos 1930, foi significativo. Dessa forma, os ideais educativos da década de 1920 já não atendiam às necessidades educacionais de uma população urbana em constante expansão.

Essa reformulação do sistema educacional brasileiro, conhecida como Escola Nova, tinha como premissa o rompimento com o Ensino Liberal, que até então predominava como princípio metodológico nas escolas. Essa nova abordagem passou a entender o fracasso escolar não como uma falha do educando, mas como

uma fragilidade do método utilizado, voltando o olhar pedagógico para o sujeito da aprendizagem.

> Os precursores da Escola Nova preocupavam-se com o individuo no processo de aprendizagem somente na medida em que atender para os processos individuais facilitava uma tarefa pedagógica que se propunha a desenvolver o máximo as potencialidades humanas através do trabalho que acompanhasse o curso natural do seu desenvolvimento ontogenético ao invés de contrariá-lo.(Patto,2022.p.117).

A compreensão da educação voltada para atender às necessidades do indivíduo transformou não apenas os modelos educacionais, como também levou a uma reestruturação da forma de entender o insucesso escolar. Passou-se a acreditar que as falhas nos métodos de ensino aplicados até então negligenciavam as potencialidades individuais. Dessa forma, o fracasso do aluno na escola passou a ser interpretado como resultado das limitações de um sistema que não buscava atender às suas demandas específicas, mas sim enquadrá-lo às regras impostas pelos métodos pedagógicos.

Bahia (2012) aponta que, nos anos 1990, o debate sobre o fracasso escolar deixou de focar apenas em explicações individuais e passou a considerar também a má qualidade do ensino e as políticas educacionais e sociais do período.

> [...] na década de 90 as reflexões sobre fracasso escolar ampliaram-se em discursões mais profundas sobre a má qualidade do ensino, ligando-se às reflexões sobre exclusão escolar e exclusão social como consequência de uma política neoliberal excludente, a que nos submeteram. Assistimos à passagem de um período em que as atenções estavam muito mais voltadas para as explicações mais pontuais em relação ao fracasso escolar, para um período emergente de críticas às políticas educacionais e sociais ineficientes [...]. (Bahia,2012. p.23).

Essa ampliação do olhar revelou que o fracasso escolar não poderia ser entendido apenas como resultado de dificuldades pessoais dos estudantes, mas como expressão de um processo de exclusão escolar e social, vinculado às políticas neoliberais excludentes que marcaram o período. Assim, emergiram críticas mais consistentes às políticas educacionais e sociais, denunciando sua ineficiência e apontando para a necessidade de compreender a escolarização como parte de um contexto estrutural de desigualdades.

Apesar dessas críticas e da maior consciência sobre os limites estruturais da educação, a visão sobre o sucesso escolar das crianças oriundas das camadas populares permaneceu praticamente inalterada. Esses estudantes continuavam

apresentando baixo rendimento, e os fatores associados a essa precariedade educacional eram múltiplos, abrangendo desde aspectos psicológicos até questões raciais, além de condições sociais e familiares adversas.

> A atenção detida na criança “escorraçada”, aliada à importância dada à constelação familiar, à ideia de “pais problema” e à visão estereotipada das relações familiares nas classes pobres – “ de um lado a criança mimada, superprotegida, de outro a criança do morro, da favela, do barracão em vida promíscua”, dicotomizava ele – levaram-no a relatar, [...] voltados para a análise do “escorraçamento”, seguidos de casos nos quais desajustes de família pertencentes às classes populares eram responsabilizados pelo baixo rendimento escolar. (Patto, 2022.p.151).

Mesmo em um momento histórico distinto, com novos direcionamentos para a educação, persistia no Sistema Educacional a visão de que os mais pobres não alcançavam êxito nos estudos. No entanto, essa perspectiva passou a considerar, com maior ênfase, os fatores sociais, como as condições de vida e a estrutura familiar, para diagnosticar o fracasso escolar desses indivíduos. As condições precárias enfrentadas por alunos oriundos das camadas mais populares que conseguiam acessar a escola passaram a ser vistas como um fator relevante para seu desenvolvimento educacional, aproximando-se da perspectiva que temos hoje sobre o tema.

Nos anos 1990, as desigualdades sociais passaram a ser vistas como fatores que influenciam o desempenho escolar. Nesse período, a influência neoliberal afetou fortemente a educação brasileira, e as escolas adotaram critérios mais excludentes, com conteúdo difíceis e exigentes, voltados para atender às demandas de um mercado competitivo.

> Estamos agora diante de discussões que apontam para uma sociedade competitiva que desencadeou, na escola, critérios ainda mais excludentes, através de conteúdos sofisticados e exigentes para atender a um mercado seletivo, impregnado pela influência neoliberal que prega uma reforma do papel do Estado por meio de uma política sistematizada de privatizações, fortemente inicial no governo Collor(1990-1992), que pregava, sobretudo, um projeto de desenvolvimento e modernização diante da era da globalização. (Bahia,2012. p.24).

Esse movimento esteve diretamente ligado ao projeto de reforma do Estado, sustentado por políticas de privatização e modernização, especialmente durante o governo Collor (1990-1992), em um contexto de inserção do país na era da

globalização. Dessa forma, a educação foi atravessada por interesses econômicos e políticos, reforçando desigualdades e limitando seu papel como instrumento de inclusão social.

Além desses condicionantes estruturais, há um último ponto que merece ser compreendido na visão sobre o fracasso escolar da época: o distanciamento existente entre professor e aluno, considerado um dos fatores que mais influenciam no sucesso ou insucesso dos estudantes.

> Desta perspectiva, o comportamento do professor na relação com o aluno era tida como consequência de seus problemas emocionais familiares atuais ou passados: ora o professor estava projetando nos alunos seus próprios complexos, refletindo nesta relação os desajustamentos emocionais, conjugais, econômicos, socais de seu ambiente doméstico, ora repetindo no trato com as crianças suas próprias experiências decorrentes de uma educação equivocada ou sofrida. (Patto, 2022. p.153).

Como a construção da aprendizagem do aluno se dá pelas mãos do professor, essa relação deve ter bases sólidas para que seja frutífera. Conforme a visão apresentada acima, é possível compreender que a forma como o professor foi educado influencia diretamente em seu trabalho pedagógico. Não apenas sua formação profissional exerce impacto, mas também toda a sua trajetória enquanto sujeito social. No entanto, mostra-se incoerente quando o docente projeta nos alunos o fracasso educacional apenas com base em sua própria visão, reproduzindo os mesmos moldes educativos pelos quais ele próprio foi formado.

Essa postura docente, somada às limitações estruturais do sistema, contribui para que muitos estudantes permaneçam na escola sem acesso efetivo ao conhecimento. Tal situação evidencia tanto a fragilidade das práticas pedagógicas quanto a falha de um modelo educacional que não garante inclusão. Nesse sentido, o fracasso escolar deixa de ser visto como responsabilidade individual e passa a ser compreendido como resultado das deficiências da própria instituição, que, ao não atender às necessidades dos alunos, aprofunda desigualdades e compromete sua função social (Bahia, 2012).

> [...] por muito anos assistimos à imensa evasão dos alunos de nossa escola, hoje, a parcela dos alunos marcada pelo fracasso permanece nela. A situação deste, que permanecem na escola, mas não aprendem — *a exclusão na escola* — nos parece igual à situação em que os alunos a abandonam — *a exclusão da escola*— do ponto de vista da negação de direitos, porque permanecer e continuar excluído dos saberes e dos

> conhecimentos demonstra inadequação e incompetência de um sistema de ensino. (Bahia,2012. p.30).

A permanência do aluno na escola sem acesso efetivo ao conhecimento revela tanto a fragilidade das práticas pedagógicas quanto a insuficiência de um sistema educacional incapaz de assegurar inclusão real. Dessa forma, o fracasso escolar deixa de ser entendido como responsabilidade individual e passa a ser reconhecido como consequência das limitações estruturais da própria instituição, que, ao não atender às demandas dos estudantes, aprofunda desigualdades e compromete sua função social.

2.6 A cultura do teste: contexto história e terminologia.

A proposta das Provas Padronizadas, que avaliam os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de sua trajetória escolar, não é uma exclusividade brasileira. Diversos países adotam essa prática, e há, inclusive, instrumentos internacionais que servem como parâmetros para comparações entre os níveis de aprendizagem dos estudantes em diferentes nações, como é o caso da prova PISA.

Seguindo essa mesma lógica, nos Estados Unidos houve iniciativas voltadas à melhoria da qualidade do ensino público, tendo como referência as avaliações em larga escala. O então presidente Norte-americano George W. Bush destacou a importância e os princípios dessas avaliações como instrumentos para monitorar e promover avanços na educação.

> [...] primeiro, que toda criança deveria ser testada em cada ano da terceira à oitava série, usando teste estaduais, não um teste nacional; segundo, que as decisões sobre como reformar as escolas seriam feitas pelos Estados, não por Washington; terceiro, que as escolas de baixa performance receberiam ajuda para melhorar; e quarto, que os estudantes presos em escolas muito perigosas ou que estivessem fracassado poderiam ser transferido para outras escolas.(Ravitch,2011.p.114).

Nota-se que, dentro da Sistemática Educacional Norte-americana, há uma responsabilização mais acentuada dos Estados e, em certos casos, até mesmo dos indivíduos. Ao traçarmos uma linha paralela e comparativa, percebe-se que muitos

dos conceitos desenvolvidos nos Estados Unidos foram adaptados à realidade educacional brasileira.

No Brasil, os Estados passaram a assumir a responsabilidade pela implementação de suas próprias metodologias de avaliação padronizada, uma vertente que, embora latente, ganhou força em nosso país. O Sistema Brasileiro, contudo, aprofundou-se ainda mais nessa perspectiva: além dos Estados, os Municípios também passaram a adotar avaliações de rede, com o objetivo de mensurar o nível de desenvolvimento dos alunos e prepará-los para as avaliações nacionais, dentro desse contexto, o município de Teresina não ficou de fora, haja vista também ter desenvolvido suas metodologias próprias de avaliações, as Provas de Rede.

O ponto que distingue a metodologia brasileira da norte-americana é a participação efetiva do Governo Federal na elaboração e implementação dessas estratégias de avaliação, o que confere ao modelo brasileiro uma dimensão mais centralizada e coordenada.

Em ambas as realidades, o currículo a ser trabalho, ano após ano, nas escolas também passou por profundas modificações à medida que os professores dedicavam mais tempo à preparação dos alunos para os testes padronizados, o currículo escolar acabava sendo reduzido. Disciplinas como ciências, estudos sociais e artes eram frequentemente deixadas em segundo plano, cedendo espaço para atividades voltadas exclusivamente ao desempenho nas avaliações. (Ravitch, 2011).

Por si só, a uma preocupação excessiva com a testagem dos alunos e com os resultados obtidos nessas avaliações acaba direcionando, ao longo dos períodos letivos, uma atenção maior ao que será cobrado nos testes. Na realidade brasileira, isso se traduz em uma ênfase especial nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em detrimento das demais áreas do conhecimento, que acabam sendo negligenciadas por não integrarem os componentes curriculares avaliados.

Essa prática não deve obscurecer a importância das outras disciplinas na formação cognitiva dos alunos, pois elas desempenham um papel fundamental na construção de habilidades como a compreensão e a interpretação das realidades, competências essas amplamente exigidas nas avaliações externas e nas provas aplicadas pelas redes de ensino.

As sistemáticas de Avaliação Externa adotadas em nosso país, especialmente em Teresina, estão tão alinhadas ao modelo Norte-americano que até mesmo as terminologias utilizadas para classificar os alunos apresentam semelhanças. Como aponta Ravitch (2011), essa aproximação revela influências diretas na forma como se concebe e se aplica a avaliação educacional.

> A avaliação federal faz referência à quatro níveis de resultados. O nível mais baixo é “abaixo do básico”, que significa que o estudante não é capaz de atingir o padrão para sua série. O próximo nível é o “básico”, que significa que o estudante dominou parcialmente as expectativas da sua série. Então há o “proficiente” indicando que o estudante dominou completamente o padrão para a série. E no topo dos níveis de performance estão os “avançados”, que representa um resultado verdadeiramente superior. (Ravitch, 2011.p.123).

O ponto de maior relevância, quando se trata dos termos utilizados para classificar os alunos, manifesta-se no momento em que a Rede Municipal de Ensino Teresina adota as mesmas terminologias empregadas pelo sistema educacional Norte-americano para categorizar sua clientela. Essa escolha revela não apenas uma aproximação conceitual entre os dois modelos, mas também uma tentativa de alinhar práticas avaliativas locais a padrões internacionais de mensuração da aprendizagem.

Além disso, a adoção dessas terminologias pode contribuir para a construção de indicadores educacionais mais precisos, que possam dialogar com métricas globais e favorecem a comparação entre diferentes realidades educacionais. É fundamental que esse alinhamento não se restrinja à nomenclatura, mas venha acompanhado de uma reflexão crítica sobre os contextos socioculturais distintos, garantindo que as práticas avaliativas respeitem as especificidades locais e promovam a equidade no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Ravitch (2011) as testagens tornaram-se uma verdadeira obsessão. A busca constante por resultados relevantes gerou práticas de obstinação, nas quais o treino e a preparação para os testes passaram a ocupar o centro do processo de ensino-aprendizagem. Como consequência, observa-se uma predominância das disciplinas de leitura e matemática, em detrimento dos demais componentes curriculares.

> A leitura e a matemática eram os únicos temas que contavam no cálculo do progresso anual adequado da escola, mesmo nesses tópicos o ensino deu

> lugar a uma preparação intensiva para os testes. Os escores nos testes se tornaram uma obsessão. Muitos distritos escolares investiam pesadamente em matérias e atividades preparatórias para os testes. Os professores usavam os testes de anos anteriores para preparar seus alunos, e muitas das questões apareceram no mesmo formato a cada ano, algumas vezes exatamente as mesmas questões reapareceram nos testes estaduais. Em escolas urbanas, onde há muitos estudantes de baixa performance, o treino repetitivo se tomou uma parte significativa da rotina diária. (Ravitch, 2011.p.126).

A cultura da testagem tornou-se tão presente em nas realidades educacionais que o valor da aprendizagem efetiva do aluno passou a ocupar um segundo plano. O foco principal passou a ser o resultado obtido no momento da avaliação. O preparo dos discentes para essas testagens baseia-se em um treino constante das habilidades que serão mensuradas, fazendo com que a ação docente se volte quase exclusivamente para o treinamento dos alunos visando à execução da prova.

Diante disso, o aluno precisa ser preparado para o teste, sendo treinado de forma obstinada a responder questões de múltipla escolha. Aprende a eliminar as alternativas improváveis e a focar em sua melhor performance, contribuindo para os resultados da escola e de seu município, elevando, assim, os índices educacionais do país. No entanto, princípios básicos da formação são deixados de lado, como aponta Ravitch (2011):

> Mas quando os estudantes da décima primeira série tinha que escrever uma resposta curta sobre um texto que eles receberam para ler, metade deles ficava paralisado. Seja em distritos de baixa performance ou nos de bons resultados, os estudantes eram incapazes de escrever uma resposta refletida para uma questão que pediu a eles que apresentassem evidências do que leram. Eles haviam dominado a arte de preencher os círculos nos testes de múltiplas escolhas, mas não conseguiam se expressar, particularmente quando uma questão requeria que eles pensassem e explicassem o que haviam acabado de ler. (Ravitch, 2011.p.129).

A autora apresenta uma realidade não muito distante da brasileira. A preocupação excessiva com os resultados obtidos nos testes faz com que se deixe de lado o trabalho com disciplinas que despertam nos alunos o senso crítico e promovem o desenvolvimento de outras habilidades essenciais para sua formação. É necessário, sim, ter uma preocupação com a qualidade do ensino nas escolas, e as testagens são importantes nesse processo, as avaliações não podem ser o foco central de todo o processo de ensino-aprendizagem. A formação cultural dos alunos é fundamental, e só ocorre de maneira significativa quando se proporciona o contato

com as diversas áreas do conhecimento, incluindo, mas não se limitando ao domínio da linguagem e da matemática.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.

A partir deste ponto da investigação, voltamos o olhar para a metodologia utilizada na realização deste estudo. Serão apresentados os elementos constitutivos da pesquisa, bem como a funcionalidade de cada um dentro do processo de construção deste trabalho acadêmico. Sendo assim, faz-se necessário recorrer às palavras de Mattar (2021)**,** para que possamos compreender melhor as distinções entre metodologia e método**.**

> É comum diferenciar os significados de metodologia e método. Consideramos, [...]o conceito de metodologia como mais amplo do que o de método. As metodologias, mais vinculadas ao planejamento da pesquisa, orienta sua organização geral, funcionando como uma bússola, enquanto os métodos, mais veiculados á execução da pesquisa[...]. (Mattar, 2021.p.117).

A metodologia constitui o elemento norteador de um trabalho acadêmico, razão pela qual deve ser elaborada de forma clara, explicativa e objetiva. É a partir dela que se delineiam a execução e a estruturação da pesquisa. Sua principal premissa é orientar o pesquisador quanto aos caminhos que a investigação pode seguir ao longo do processo de construção científica do trabalho.

Contudo, a metodologia não pode ser construída no vazio; exige-se, portanto, um alinhamento entre todos os componentes da investigação: tema, referencial teórico, problema, objetivos, questão norteadora e hipóteses (Mattar, 2021). Em virtude dessa articulação com os elementos da pesquisa, a metodologia torna-se um componente essencial, pois é ela que indica os caminhos que o pesquisador deve seguir desde a concepção do estudo até os momentos de coleta de dados, análise e conclusão do trabalho.

Nesse sentido, o método adotado no estudo em questão configura-se como estatístico, uma vez que está em consonância com o pensamento de Mattar (2021). Isso porque se baseia na transformação de números em informações relevantes, facilitando a identificação de padrões e correlações. Para que os resultados sejam representativos, é essencial realizar uma amostragem bem planejada, com a escolha criteriosa dos participantes. Além disso, a análise estatística se beneficia do uso de softwares como SPSS e Excel, que tornam o processo mais ágil e preciso, minimizando a ocorrência de erros manuais.

3.1 Natureza da pesquisa.

Quanto a esse aspecto, considera-se a pesquisa em questão como sendo de natureza aplicada**,** pois, segundo Mattar (2021, p. 118), “a maioria das pesquisas em educação, mesmo nessas áreas, é aplicada, tendo compromisso com a aplicação do conhecimento”. Compreendemos a pesquisa como um processo construtivo de saberes essenciais à vida acadêmica, os quais, por sua vez, viabilizam uma melhor compreensão da realidade educacional na qual nossa sociedade está inserida.

Dentro deste contexto, concordamos também com Gil (2008), quando este apresenta sua compreensão do que seja pesquisa aplicada:

> A pesquisa aplicada, por sua vez, apresenta muitos pontos de contato com a pesquisa pura, pois depende de suas descobertas e se enriquece com o seu desenvolvimento; todavia, tem como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial. (Gil, 2008.p.27).

A natureza desta pesquisa direciona-se à aplicação de conhecimentos válidos, com o objetivo de elucidar problemas diretamente relacionados à realidade estudada, bem como compreender seus efeitos, causas e possíveis soluções.

Além disso, entende-se que a pesquisa apresenta caráter único e está direcionada a um estudo que se propõe a examinar o percurso escolar de alunos que apresentaram desempenho Abaixo do Básico em provas padronizadas, realizadas no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no período de 2018 a 2023.

Compreende-se o estudo aqui apresentado como uma pesquisa de natureza descritiva, uma vez que tem como primazia a descrição de fenômenos no contexto de um determinado grupo de indivíduos a serem pesquisados, conforme aponta Gil (2008)**.**

> As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativa está na utilização de técnicas padronizada de coletada de dados. (Gil, 2008.p.28).

Ao considerar esse aspecto da pesquisa, torna-se evidente que seu enquadramento, dentro dessa perspectiva, é sensato**.** O estudo em questão

incorpora elementos que se alinham de forma precisa às definições apresentadas pelo autor. A base empírica da pesquisa é constituída pelo agrupamento de indivíduos que compartilham a característica comum de apresentarem desempenho Abaixo do Básico em provas padronizadas.

3.2 Abordagem.

Para uma melhor compreensão do trabalho acadêmico aqui desenvolvido, é fundamental ter clareza quanto à perspectiva na qual ele está alicerçado. Considerando a natureza da construção da pesquisa em questão, esta pode ser facilmente enquadrada no âmbito da pesquisa quantitativa, uma vez que a estruturação dos dados que compõem sua base empírica está moldada segundo os princípios dessa abordagem. Conforme destaca Richardson (2012), o método quantitativo é amplamente utilizado na condução de pesquisas científicas.

> [...] o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análises e interpretações, possibilitando, consequentemente, uma margem de segurança quanto às interferências. É frequentemente aplicado nos estudos descritivos, naqueles que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis, bem como nos que investigam a relação de causalidade entre fenômenos. (Richardson,2012. p.70).

O pensamento apresentado pelo autor evidencia que, para que uma investigação seja considerada quantitativa, é necessário levar em conta um conjunto de elementos, os quais podem ser identificados ao longo deste trabalho. A pesquisa aqui proposta parte da análise de dados obtidos a partir do universo de alunos que apresentam desempenho abaixo do básico nos processos de aferição da aprendizagem promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), dentro do recorte temporal em que este estudo se desenvolve. Deste modo, tais elementos não são os únicos que caracterizam a natureza quantitativa da pesquisa. Inclui-se, ainda, o cruzamento de variáveis, que permite compreender a eficácia das ações implementadas pela SEMEC/Teresina na busca pela melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

A presença das variáveis é considerada uma característica essencial da pesquisa quantitativa, exercendo papel central na organização e na análise dos dados, conforme destacado por Mattar (2021).

> As pesquisas quantitativas lidam com variáveis, que podem assumir diferentes características e classificações. As variáveis são fatores, efeitos, características ou comportamentos que variam e podem ser mensurados. A pesquisa quantitativa requer, portanto, que conceitos sejam convertidos em variáveis operacionalizadas. (Mattar, 2021. p. 133).

Mais do que objetivos previamente definidos, a pesquisa quantitativa fundamenta-se na análise e compreensão das variáveis, bem como na forma como esses elementos influenciam os resultados obtidos. Por isso, tais componentes não podem ser minimizados na construção de um trabalho dessa natureza. A análise e a interpretação desses indicadores contribuem significativamente para a compreensão da realidade estudada, além de fortalecerem o desenvolvimento e a consistência do estudo proposto.

Nesse contexto, o estudo aqui apresentado pode ser caracterizado como uma pesquisa descritiva que, segundo Mattar (2021), tem como principal objetivo retratar as características de uma população ou fenômeno, sem interferir ou manipular variáveis. Ainda de acordo com o autor, esse tipo de pesquisa baseia-se em dados numéricos obtidos por meio de instrumentos padronizados, como questionários, testes ou bancos de dados institucionais. Essa abordagem é eficaz para identificar padrões, comportamentos, tendências e possíveis relações entre variáveis, embora não permita estabelecer vínculos de causa e efeito.

3.3 Tempo.

Tomando por base esse aspecto da pesquisa, podemos considerar o fator tempo dentro de duas premissas, como aponta Creswell (2010, p. 79): “[...] o levantamento será de corte transversal, com os dados coletados no momento do tempo, ou será longitudinal, com os dados coletados no decorrer do tempo”. Portanto, compreendemos que o trabalho em questão trata-se de um estudo longitudinal, tendo em vista que os dados que fundamentam este estudo foram coletados considerando o recorte temporal de 2018 a 2023**.**

Em consonância com essa perspectiva, é possível agregar as contribuições de Mattar (2021), que ressalta a importância das pesquisas de caráter longitudinal:

> Os estudos longitudinais procuram realizar as coletas em diferentes momentos tempo-reais para apreender e registra acontecimentos, fatos e eventos vividos, o que o tempo vivido e o tempo da coleta se conectam (...). Uma pesquisa longitudinal observa e compara participantes e variáveis em diferentes momentos do tempo, ou seja, coleta dados repetidamente durante um período que pode variar de algumas semanas a vários anos. (Mattar, 2021. p. 120).

Segundo o autor, esse tipo de investigação permite acompanhar fenômenos ao longo do tempo, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das transformações e tendências observadas, o que enriquece significativamente a análise dos dados e a consistência dos resultados. Nesse contexto, vale destacar que os dados coletados jamais podem ser dissociados do tempo em que são produzidos, pois carregam marcas da realidade vivida e refletem a forma de pensar e agir dos sujeitos envolvidos em sua construção. A pesquisa em questão busca analisar esses dados, seus elementos mensuráveis e as múltiplas formas de inter-relação entre eles, considerando o recorte temporal previamente citado, bem como os comportamentos, evoluções e retrocessos dos sujeitos pesquisados.

3.4 Fontes.

No âmbito das pesquisas científicas, podemos classificá-las quanto à utilização das fontes, bem como em referência ao ambiente no qual os dados foram coletados. De posse dessas premissas, compreendemos, inicialmente, que o trabalho em questão realiza um estudo bibliográfico, pois, como propõe Ruíz (2002):

> Qualquer espécie de pesquisa, em qualquer área, supõe e exige pesquisa bibliográfica prévia, quer à maneira de atividade exploratória, quer para o estabelecimento do *status quaetionis*, quer para justificar os objetivos e contribuições da própria pesquisa. (Ruíz, 2002.p.57).

Para que um trabalho acadêmico tenha maior validade, deve-se apoiar em estudos construídos anteriormente. Por meio da leitura e da compreensão de textos produzidos antes do estudo, é possível obter uma visão ampla sobre o tema a ser pesquisado. Esses estudos prévios colaboram significativamente para a estruturação da investigação pretendida.

A pesquisa com característica documental pode ser utilizada como única técnica de coleta de dados ou mesmo em combinação com outras técnicas de pesquisa. Documentos públicos, em geral, estão à disposição de forma gratuita, e não exigem grande esforço para serem acessados (Mattar, 2021). Nesse sentido, também entendemos o estudo aqui apresentado como uma pesquisa documental, a qual se baseia em documentos públicos, os registros de desempenho dos alunos nas avaliações da Rede, dentro do recorte temporal já citado anteriormente.

Sendo assim, acreditamos ser necessário prestar maiores esclarecimentos acerca do que sejam registros públicos**.** Para isso, tomaremos as palavras de Mattar (2021)**,** quando este propõe:

> Registro públicos são um dos tipos mais comuns de documentos utilizados em pesquisas educacionais. Podem incluir: dados estatísticos; documentos legais, com leis, decretos e resoluções, documentos governamentais e corporativos documentos de planejamento de escolas e instituição de ensino superior, programas e cursos[...]. (Mattar, 2021.p.125).

Compreendemos como documentos públicos todos e quaisquer documentos produzidos e disponibilizados por órgãos e instituições da administração pública, dentro do contexto das três esferas de poder: Federal, Estadual e Municipal. Sendo assim, os dados, fontes e bases para as análises e construção desta pesquisa foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina, por meio do peticionamento eletrônico nº 00044.011794/2024-84 (em anexo), e também por meio do Ofício SEMEC/TERESINA/Teresina nº 1255/2024 (em anexo), assinado pelo então Secretário de Educação na data de 20 de agosto de 2024, em conformidade com a Lei de Acesso à Informação (LAI) nº 12.527/2011.

Além dos dados disponibilizados pela SEMEC/TERESINA, a pesquisa apoia-se em informações coletadas por meio digital na Rede Mundial de Computadores (Internet), as quais, na visão de Mattar (2021), também se configuram como fontes válidas de pesquisa. Nesse sentido, este estudo considera:

> A pesquisa na internet pode ser considerada pesquisa documental, pois lida também com documentos, agora disponíveis on-line. Mas pode também ser considerada pesquisa de campo digital, um campo agora virtual, on-line ou digital. A internet oferece uma imensidão de fontes, tipos de documentos e "espaços", tornando um desafio identificar e sistematizar todos. (Mattar, 2021.p129).

Considera-se a internet uma fonte quase inesgotável de informações; por isso, o pesquisador deve agir com cuidado e cautela ao utilizar esses dados. Este estudo também recorreu a informações provenientes da internet, classificadas como dados secundários**.** Para que esses dados fossem incorporados à construção do trabalho, foi necessário realizar uma análise criteriosa, a fim de verificar sua validade e relevância dentro do contexto da pesquisa.

3.5 Objetivos.

Quanto aos objetivos de uso em pesquisas científicas, em uma visão mais ampla do trabalho acadêmico, é comum classificá-las como exploratórias, descritivas ou explicativas. Considera-se, ainda, a possibilidade de um estudo apresentar mais de um desses objetivos. Sendo assim, a pesquisa em questão enquadra-se na perspectiva exploratória do trabalho acadêmico, pois, como coloca Gil (2008)**:**

> Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis. (Gil, 2008.p.27).

Portanto, considerando que a pesquisa em questão tem como finalidade apresentar uma visão geral dos resultados aferidos nas Provas Padronizadas, realizadas no período de 2018 a 2023, no contexto da Educação Pública Municipal de Teresina, bem como analisar o progresso dos alunos que apresentaram rendimento Abaixo do Básico, é possível classificá-la como uma pesquisa de caráter exploratório. Ao observar suas finalidades e objetivos, nota-se que estes se enquadram adequadamente nessa abordagem, conforme os princípios que regem o labor acadêmico.

Podemos ainda considerar a pesquisa aqui proposta como sendo um estudo de caráter descritivo, pois tinha por finalidade o estudo das características de um determinado grupo de indivíduos, no caso, alunos que apresentaram resultados Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas realizadas no ano de 2018.

Além disso, devemos também considerar o pensamento de Gil (2008)**,** quando este aponta:

> As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser

> classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados. (Gil, 2008.p.28)

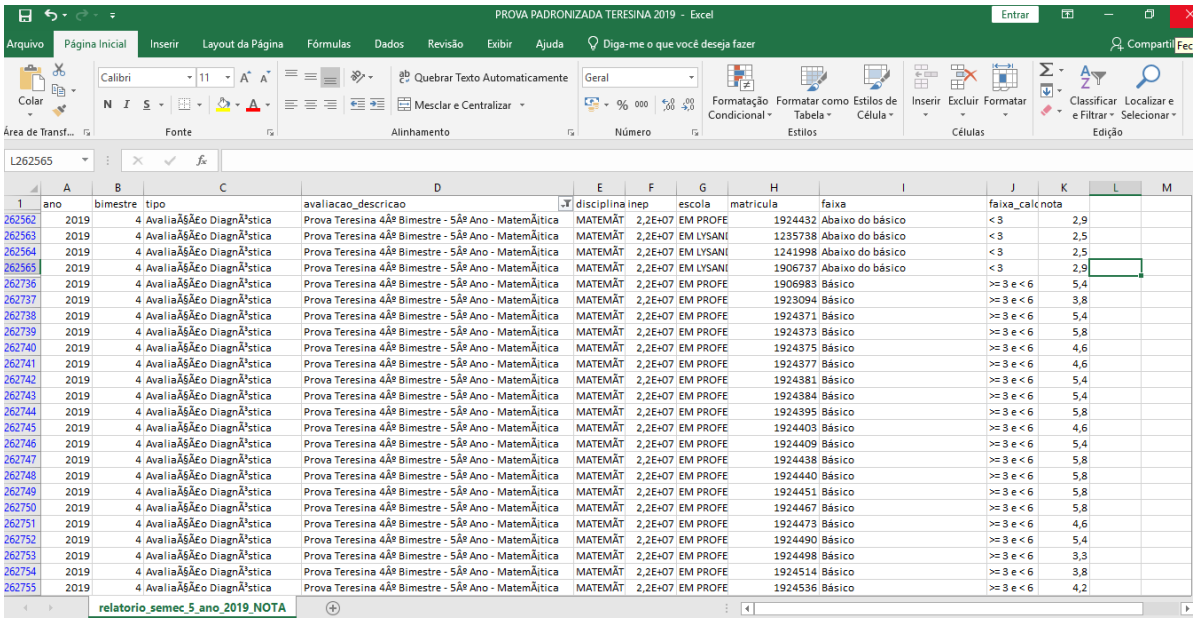
Gil (2008) destaca que o estudo de um determinado grupo de indivíduos e suas relações com as variáveis é responsabilidade do pesquisador, assim como o entendimento e a compreensão dessas relações. Para isso, é necessário utilizar dados e técnicas que ofereçam suporte à análise e permitam uma interpretação consistente da realidade investigada.

3.6 Procedimento (instrumentos) de coleta de dados.

Inicialmente, os dados foram solicitados junto à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC/TERESINA) e recebidos em formato bruto, exigindo tratamento prévio para que as informações pudessem ser exploradas adequadamente. Em um primeiro momento, os dados foram reformatados utilizando o programa *Excel*, sendo organizados em colunas, o que possibilitou uma compreensão mais clara e uma análise mais eficiente.

Visando colaborar com o entendimento do processo realizado, a Imagem 1 apresenta o modo como os dados foram inicialmente recebidos.

Imagem 1 – Dados Brutos



	ano	bimestre	tipo	avaliacao_descricao	disciplina	inep	escola	matricula	faixa	faixa_calc	nota
262562	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924432	Abaixo do básico	< 3	2,9
262563	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM LYSAN(	1235738	Abaixo do básico	< 3	2,5
262564	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM LYSAN(	1241998	Abaixo do básico	< 3	2,5
262565	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM LYSAN(	1906737	Abaixo do básico	< 3	2,9
262736	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1906983	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262737	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1923094	Básico	>= 3 e < 6	3,8
262738	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924371	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262739	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924373	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262740	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924375	Básico	>= 3 e < 6	4,6
262741	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924377	Básico	>= 3 e < 6	4,6
262742	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924381	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262743	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924384	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262744	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924395	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262745	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924403	Básico	>= 3 e < 6	4,6
262746	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924409	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262747	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924438	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262748	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924440	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262749	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924451	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262750	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924467	Básico	>= 3 e < 6	5,8
262751	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924473	Básico	>= 3 e < 6	4,6
262752	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924490	Básico	>= 3 e < 6	5,4
262753	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924498	Básico	>= 3 e < 6	3,3
262754	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924514	Básico	>= 3 e < 6	3,8
262755	2019	4	AvaliaÃ§Ã£o DiagnÃ³stica	Prova Teresina 4Âº Bimestre - 5Âº Ano - MatemÃ¡tica	MATEMÃT	2,2E+07	EM PROFE	1924536	Básico	>= 3 e < 6	4,2

Fonte: SEMEC/TERESINA, 2024.

Como os dados ainda continham uma grande quantidade de informações, muitas das quais não seriam utilizadas no desenvolvimento da pesquisa, foi necessário realizar um processo de filtragem. No momento do recebimento, foram disponibilizados os resultados de todas as Provas Padronizadas e Simulados aplicados na Rede Municipal de Teresina, no período de 2018 a 2023, bem como os desempenhos dos alunos em todos os componentes curriculares. Diante disso, tornou-se necessário isolar apenas os resultados referentes às Provas Padronizadas e, posteriormente, desmembrar os dados relativos aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática**.**

Optamos por esses dois componentes Curriculares por Compreendermos que eles constituem a base para a aferição dos resultados provenientes da Prova SAEB. No entanto, foi necessário realizar uma triagem mais aprofundada, uma vez que os dados disponibilizados apresentavam o desempenho dos alunos ao longo das quatro avaliações padronizadas aplicadas pela Rede durante os anos letivos. Assim, para fins desta pesquisa, optamos por utilizar apenas os resultados aferidos ao final de cada ano letivo, ou seja, aqueles obtidos na prova padronizada aplicada no quarto bimestre. Tal escolha se justifica pelo entendimento de que os resultados desse período expressam, de forma mais fidedigna, a aprendizagem construída pelos alunos ao longo do ano letivo.

É importante salientar que, ao longo dos anos e das mudanças nas gestões municipais, a sistemática de avaliação da Rede se manteve constante, sendo considerada um verdadeiro termômetro da aprendizagem dos alunos, além de funcionar como metodologia preparatória para as avaliações nacionais, como o SAEB e o IDEB. No decorrer do recorte temporal analisado, as nomenclaturas atribuídas às avaliações sofreram alterações: até o ano de 2016, utilizava-se o termo Prova Padronizada; de 2017 a 2020, passou a ser denominada Prova Teresina; de 2021 a 2024, adotou-se o nome Prova de Rede; e, em 2025, houve o retorno à nomenclatura Prova Teresina. Porém, para facilitar o entendimento do estudo aqui realizado, optar-se-á pela nomenclatura Prova Padronizada ao se referir a essa sistemática avaliativa.

Deve-se salientar que a Prova Padronizada, aplicada pela Rede Municipal de Ensino Público de Teresina, é elaborada por técnicos do Setor de Avaliação da própria Rede. Em sua maioria, são profissionais especializados nas áreas para as quais se propõem a desenvolver as provas. Ou seja, as metodologias e os itens das

Provas Padronizadas são pensados e organizados por profissionais com formação específica nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, os alunos são classificados segundo padrões de desempenho padronizados, conforme os critérios: Abaixo do Básico: alunos com nota até 2,9 pontos percentuais; Básico: alunos com nota entre 3,0 e 5,9 pontos percentuais; Adequado: alunos com nota entre 6,0 e 7,9 pontos percentuais e Avançado: alunos com nota igual ou superior a 8,0 pontos percentuais.

Após essa etapa inicial, os dados a serem analisados ainda continham informações que poderiam ser descartadas, por não serem relevantes aos objetivos da pesquisa ou por não pertencerem ao grupo focal do estudo. Dessa forma, os resultados dos alunos foram novamente filtrados, sendo selecionados apenas aqueles que apresentaram desempenho Abaixo do Básico. Esse grupo constitui o ponto de partida da investigação proposta.

Com o intuito de facilitar e enriquecer as análises, o grupo de alunos, agora selecionado com as características e especificidades definidas por esta pesquisa, foi classificado segundo o sexo (masculino e feminino) assim como também os resultados obtidos nas Provas Padronizadas aplicadas nos anos subsequentes.

O ponto de partida adotado foi o ano de 2018, quando esse grupo cursava o 4º ano do Ensino Fundamental, estendendo-se até 2023, ano em que os alunos deveriam ter concluído, ou concluíram, o Ensino Fundamental, cursando o 9º ano. Para a construção do percurso de cada um dos sujeitos, a partir de 2018, considerou-se apenas o resultado apresentado na última Prova Padronizada do referido ano. Já para os anos subsequentes, foram considerados todos os alunos da Rede Pública Municipal de Ensino. Assim, a identificação dos sujeitos ao longo dos demais anos foi feita com base em dois elementos: primeiro, o número de matrícula que cada aluno recebe ao ingressar na Rede Pública Municipal de Ensino; e segundo, a sua designação pessoal, o nome, embora seja importante ressaltar que este último elemento, em nenhum momento da pesquisa, será exposto ou mencionado.

Visando facilitar a compreensão, apresentamos, a seguir, o Organograma, que resume o processo de tratamento dos dados:

Imagem 2 – Organograma do processo de tratamento dos dados.



Fonte: Próprio autor, 2025.

Passada essa fase do tratamento dos dados, estes foram convertidos para o software SPSS**.** Optamos pela utilização desse software durante a construção do tratamento e análise dos dados devido à sua forma simplificada de uso, à objetividade no cruzamento entre variáveis e aos motivos apresentados por Agresti (2012)**.**

> O SPSS par Windows tem uma interface gráfica de tornar a utilização dos procedimentos estatísticos bastante simples. Nesse ambiente o SPSS fornece menus e caixas de diálogos para evitar que você tenha que utilizar códigos para realizar uma análise. (Agresti, 2012.p.601).

A simplicidade e a facilidade de manipulação do SPSS foram fatores determinantes na escolha desse software para o tratamento dos dados que serviram de base às análises desta pesquisa. Com uma linguagem acessível e de fácil compreensão, o funcionamento do SPSS torna o processamento de dados uma atividade quase intuitiva, permitindo ao pesquisador operacionalizar as ações de forma clara e autoexplicativa.

Agresti (2012) ainda destaca que:

> Os arquivos de dados têm forma de planilhas, cada coluna contém uma variável, e cada linha, a observação de um sujeito em particular. Você pode entrar com um conjunto de dados enquanto estiver rodando o SPSS ou você pode, simplesmente, carregar dados já existente. (Agresti, 2012.p.602).

Para além da facilidade de uso do SPSS, destaca-se também a simplicidade na leitura das informações contidas no software. Cada linha, no contexto desta pesquisa, representa um indivíduo a ser analisado, o que facilitou significativamente o acompanhamento dos resultados dos estudantes ao longo dos anos. Esse formato contribui para uma visualização clara e organizada dos dados, favorecendo a análise longitudinal proposta pelo estudo.

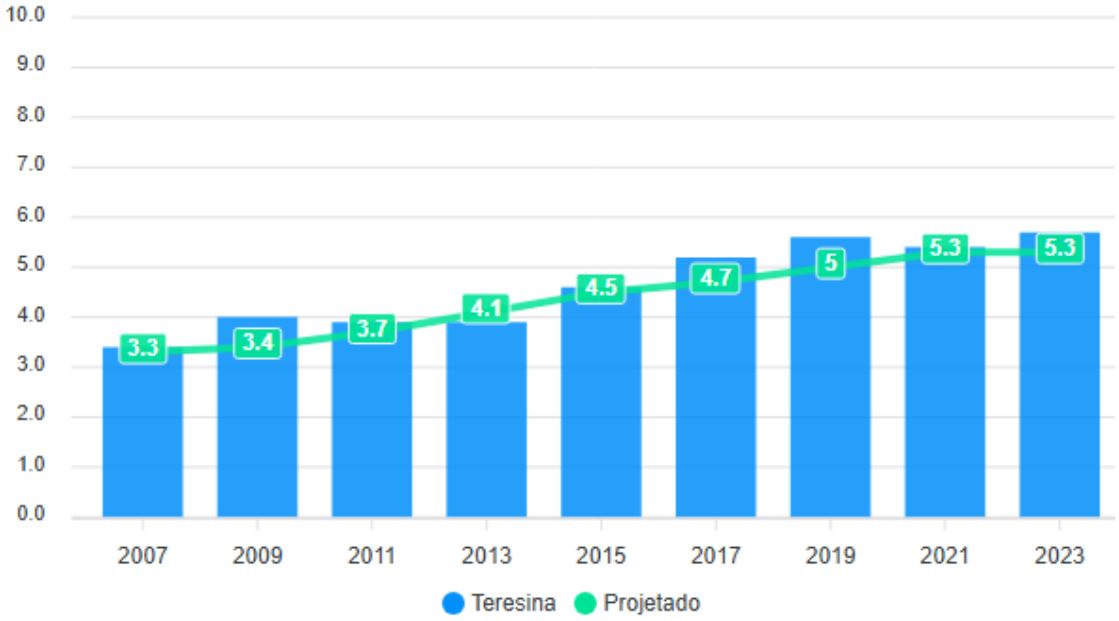
O software SPSS também permite a realização de correlações entre variáveis, o que possibilita a construção de tabelas capazes de oferecer uma visão holística do comportamento do grupo pesquisado, considerando a interdependência das características apresentadas pelos sujeitos. As relações estabelecidas entre essas variáveis constituíram fontes primárias para as análises desenvolvidas ao longo deste estudo.

3.7 Características da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Compreende-se que o ensino público municipal ofertado pela SEMEC/Teresina foi, por um período considerável, referência nacional em qualidade dos serviços prestados. Considerando a implementação da Prova Brasil, no ano de 2005, e a efetivação das práticas do SAEB, em 2007, o município de Teresina destacou-se pela qualidade do ensino, especialmente no ano de 2015, quando obteve resultados expressivos.

Em 2017**,** o trabalho da SEMEC/Teresina ganhou destaque nacional, alcançando as melhores notas no IDEB entre as capitais brasileiras, superando cidades como Curitiba/PR e São Paulo/SP. Já em 2019**,** a capital do Piauí manteve bons resultados, destacando-se novamente entre as capitais do país, com notas de 7,4 nos anos iniciais e 6,3 nos anos finais do Ensino Fundamental. No ano de 2023, os bons resultados foram observados apenas nos anos finais.

Gráfico 1 – Evolução do IDEB do Município de Teresina 2007/2023.



Fonte: IDEB. 2023, INEP.

Essa trajetória de sucesso, mesmo no ano de 2021, marcado pela pandemia, foi uma das justificativas para o interesse em pesquisar os resultados obtidos pelos alunos que apresentaram desempenho Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas realizadas pela SEMEC/TERESINA**.** Como já mencionado anteriormente, essas sistemáticas podem ser consideradas um verdadeiro termômetro da aprendizagem dos alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Porém, dentro dessa realidade de avanços no ensino, é necessário fazer uma ressalva: no ano de 2021, não foram realizadas, por parte da SEMEC/Teresina, nenhuma das sistemáticas de avaliação, como simulados ou Provas Padronizadas. Esse ano corresponde ao período pandêmico, no qual a população mundial foi impactada pela pandemia da COVID-19. Durante esse período, as atividades ofertadas pela SEMEC/Teresina ocorreram de forma remota, com aulas ministradas on-line, em razão da necessidade de distanciamento social imposta pela crise sanitária. Diante dessa circunstância, não foi possível realizar as avaliações padronizadas promovidas pela Rede Municipal de Ensino de Teresina.

Mesmo diante da situação que assolou a população global, o IDEB do Município de Teresina manteve-se dentro do esperado em relação à nota projetada, que era de 5,4, tendo alcançado o resultado de 5,3, apenas um décimo abaixo do previsto. Esse desempenho é especialmente significativo quando se consideram os desafios impostos pela crise de saúde pública e pelas condições de ensino decorrentes do cenário global vivenciado.

Ao analisarmos o quantitativo de alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino, apresentamos o número de matrículas efetivas dentro do recorte temporal de 2008 a 2023, período no qual esta pesquisa se fundamenta.

Tabela 1 - Distribuição dos alunos por etapa escolar - censo 2018 a 2023.

ETAPA DE ENSINO	MATRÍCULA					
	2018	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**	**2023**
1 - Educação Infantil – Creche	8.430	8.598	7.015	6.997	6534	8.212
2 - Educação Infantil - Pré-escola	14.395	15.131	15.891	15.600	15113	15.318
3 - Educação Infantil – Unificada		22	22		25	39
56 - Educ infa e ensino fund de 9 anos – multietapa						0
14 - Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	6.622	6.705	7.226	7.718	7407	6.854
15 - Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	6.250	6.647	6.854	7.393	7317	7.101
16 - Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	6.805	6.484	7.039	7.063	7161	7.247
17 - Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	**6.520**	6.566	6.751	7.213	6833	6.666
18 - Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	6.185	**6.167**	6.885	6.855	7018	6.495
19 - Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	5.370	5.873	**6.247**	6077	5822	5.667
20 - Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	5.264	5.087	5.850	**6.144**	5967	5.372
21 - Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	4.467	5.072	4.667	5698	**5938**	5.446
22 - Ensino Fundamental de 9 anos – Multi	58	62	76	39	33	0
23 - Ensino Fund de 9 anos - Correção de Fluxo	935	1.207				0
41 - Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	4.053	3.733	4.837	4.193	5294	**4.792**
69 - EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais	750	661	1.492	292	245	279
70 - EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais	2.320	1.886	457	902	646	654
65 - EJA - Ensino Fundamental - Projovem						0
TOTAL URBANA	**78.424**	**79.901**	**81.309**	**82.184**	**81353**	**80.142**
1 - Educação Infantil – Creche	481	658	466	534	550	694
2 - Educação Infantil - Pré-escola	1.395	1.526	1.562	1.438	1572	1.706
3 - Educação Infantil – Unificada	135	23	82	165	91	0
56 - Educ infa e ensino fund de 9 anos – multietapa			23			0
14 - Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	705	693	721	624	807	772
15 - Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	706	638	665	557	754	819
16 - Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	837	753	744	609	772	846
17 - Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	**743**	692	748	564	721	736
18 - Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	668	**832**	727	693	805	826
19 - Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	914	869	**924**	829	877	865
20 - Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	894	828	875	**916**	857	882
21 - Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	837	865	776	875	**891**	833
22 - Ensino Fundamental de 9 anos – Multi	759	686	623	558	493	392
23 - Ensino Fundl de 9 anos - Correção de Fluxo	13	57				0
41 - Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	752	660	839	703	847	**773**
69 - EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais	142	138	256	66	67	106
70 - EJA - Ensino Fundamental - Anos Finais	381	342	82	205	159	194
65 - EJA - Ensino Fundamental - Projovem						
TOTAL RURAL	**10.362**	**10.260**	**10.113**	**9.336**	**10263**	**10.444**
TOTAL GERAL	88.786	90.161	91.422	91.520	91616	90.586

Fonte: INEP/CENSO, Teresina, 09 de janeiro de 2024

A Tabela 1 revela informações importantes que merecem consideração. Inicialmente, no contexto desta pesquisa e considerando-se o recorte temporal, observa-se uma queda significativa no número de alunos matriculados. Em 2018, havia 6.520 alunos cursando o 4º ano do Ensino Fundamental. Comparando com o número de alunos matriculados no 9º ano em 2023, que era de 4.792, dentro do contexto da zona urbana, essa constatação é relevante, pois espera-se que os alunos iniciem e concluam o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino**.**

Nesse intervalo, houve uma perda de 1.728 alunos. O período mais crítico foi entre os anos de 2022 e 2023, quando se registrou uma redução de 1.146 alunos, justamente entre o 8º e o 9º anos, etapa em que os estudantes estão em transição para a conclusão do Ensino Fundamental. (Silva,2023)

Ao observarmos o quantitativo de alunos matriculados nas unidades da zona rural, a realidade se apresenta de forma distinta. É perceptível um aumento no número de alunos nos anos de 2022 e 2023, período em que a pandemia ainda apresentava impactos significativos. Comparando com o ano de 2018, quando havia 743 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, nota-se um salto expressivo em 2021, com 916 alunos cursando o 7º ano, período mais crítico da pandemia de COVID – 19.

Ao somar o número de alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Ensino no ano de 2018, observa-se um total de 6.520 matrículas na zona urbana e 743 na zona rural, totalizando 7.263 matrículas. Realizando o mesmo cálculo para o ano de 2023, os números são 4.792 matrículas na zona urbana e 773 na zona rural, resultando em um total de 5.565 matrículas.

Com base nesses dados, é possível calcular a diferença no número de matrículas entre 2018 e 2023, que corresponde a 1.698 alunos a menos. Essa redução representa uma queda de aproximadamente 30% no total de matrículas da Rede Pública Municipal de Ensino ao longo do período analisado, evidenciando uma perda significativa no número de estudantes atendidos.

Essa movimentação no quantitativo de alunos matriculados desperta o interesse em analisar como a Rede Pública Municipal de Teresina conseguiu manter resultados positivos dentro do recorte temporal no qual esta pesquisa está inserida. Deve-se ainda considerar o grupo de sujeitos estudados, que, em 2018, estavam no 4º ano do Ensino Fundamental, participaram das avaliações nacionais

nos anos seguintes, em 2019, cursando o 5º ano, e em 2023, já no 9º ano. Ou seja, esse grupo de alunos realizou as provas do SAEB/IDEB ao final dos anos iniciais e ao final dos anos finais do Ensino Fundamental, momentos em que as aprendizagens consolidadas em cada ciclo são avaliadas de forma mais expressiva.

3.8 Análise dos dados.

De posse dos dados, procede-se ao tratamento e à análise preliminar dos mesmos. Um exame mais aprofundado torna-se necessário, pois somente por meio deste estudo será possível chegar às construções que poderão fortalecer ou refutar os objetivos nos quais este trabalho acadêmico está sustentado. Sendo assim**,** Gil (2008) apresenta:

> Após a coleta de dados, a fase seguinte da pesquisa é a da análise e interpretação. Estes dois processos, apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamento relacionados. A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de forma tal que possibilite o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. (GIL, 2008. p.156).

Como aponta o autor, a análise de dados oferecerá ao pesquisador as possíveis respostas relacionadas ao problema de pesquisa, bem como as elucidações necessárias aos objetivos do estudo. Esses objetivos serão construídos com base nas interpretações que o pesquisador fará dos dados analisados.

As estatísticas provenientes das análises que fundamentam esta pesquisa podem ser facilmente enquadradas como estatísticas descritivas, conforme destaca Mattar (2021)**:**

> A análise pautada na estatística descritiva tem a função de descrever os dados. Para tanto, utiliza-se de alguns recursos e medidas que sustentam os dados para caracterizar o fenômeno investigado. De modo geral, a coleta de dados é feita em um momento específico do tempo para descrever fenômenos complexo. (Mattar, 2021.p.293).

Compreendemos a pesquisa dentro dessa perspectiva, pois o trabalho tem como foco analisar, de forma geral, o desempenho dos alunos que, em 2018, apresentaram resultados Abaixo do Básico em Provas Padronizadas, e sua evolução até alcançarem o 9º ano, em 2023. No contexto da análise dos dados, foi

necessário realizar a tabulação dos mesmos. Essa ação, segundo Gil (2008), pode ser entendida com

> Tabulação é o processo de agrupar e contar os casos que estão nas várias categorias de análise. Pode haver tabulação simples e cruzada. A tabulação do primeiro tipo, que também é denominada marginal, consiste na simples contagem das frequências das categorias de cada conjunto. A tabulação cruzada, por sua vez, consiste na contagem das frequências que ocorrem justamente em dois ou mais conjuntos de categorias[...] (Gil, 2008, 159).

Dado que esta pesquisa apresenta, em seu contexto, características marcantes de um estudo quantitativo e utiliza dados numéricos como fonte de análise, é possível compreender, em sua conjuntura, a aplicação tanto da tabulação simples, utilizada para dados apresentados em sua forma bruta e direta, quanto da tabulação cruzada, empregada à medida que outras informações foram obtidas por meio do cruzamento de variáveis.

Gil (2008) ainda contribui para o entendimento da tabulação eletrônica, ao descrevê-la em seus estudos da seguinte forma:

> O processamento por computador é muito útil quando se trabalha com grande volume de dados, como no caso de levantamentos, que envolvem amostras numerosas. Também é útil mesmo quando se trabalha uma quantidade menor de dados, mas cujo análise requer o uso de técnicas estatísticas mais sofisticadas, que geralmente envolvem cálculos numerosos e complexos. (Gil, 2008. p. 160).

O emprego do computador para a tabulação foi necessário, principalmente devido ao grande volume de dados a serem analisados. Foram observados os resultados apresentados pelos alunos que estavam abaixo do nível básico, dentro de um recorte temporal considerável **(**2018–2023**).** Sem a utilização da máquina e de seus softwares, em especial o *SPSS*, o exame dessa quantidade significativa de dados não seria viável.

Ainda dentro do contexto da análise de dados, esta foi construída a partir das interpretações oriundas de tabelas geradas com base no levantamento dos dados fornecidos pela SEMEC/TERESINA/Teresina. A relevância desses recursos está, principalmente, na facilidade de compreensão das informações neles contidas. Diante do volume significativo de dados, as análises adotaram como premissa a generalização das informações e das características do grupo de

alunos pesquisado, destacando-se a funcionalidade das tabelas como instrumento de organização e síntese dos resultados. Mattar (2021) aponta:

> Nas tabelas, temos a possibilidade de acessar de forma clara e objetiva as análises e distribuições das frequências. Na interpretação, o pesquisador pode destacar alguns pontos da tabela que ajudam a responder às questões de pesquisa ou aos objetivos da coleta de dados. Não é necessário fazer a descrição de toda a informação; porém, é preciso interpretar os resultados que constam na tabela, normalmente chamando a atenção para os maiores ou menores frequência registrada, podendo-se agrupar dados, combinando o resultado de células, para dar uma visão mais ampla dos resultados e tendências mais gerais. (Mattar, 2021.p.301).

A funcionalidade das tabelas**,** na construção da pesquisa, está na objetividade com que permitem extrair e interpretar as informações nelas contidas. Por meio do agrupamento de características comuns aos sujeitos pesquisados, foi possível observar o comportamento do grupo ao longo dos anos que fundamentam esta investigação, bem como analisar as evoluções e retrocessos vivenciados durante o período.

Deste modo, as informações presentes nas tabelas não precisam, necessariamente, ser analisadas em sua totalidade. Optou-se pelo estudo das ideias de maior ou menor relevância contidas nelas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.

A partir deste ponto da pesquisa, nos debruçaremos especificamente sobre os dados utilizados na construção deste trabalho, bem como sobre a realidade que eles representam. No entanto, antes de avançarmos, faz-se necessário apresentar alguns esclarecimentos que consideramos fundamentais para o pleno entendimento do estudo.

Inicialmente, é importante destacar que, para as análises realizadas neste estudo, foram considerados apenas os resultados das Provas Padronizadas referentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa escolha se justifica pelo fato de esses Componentes Curriculares serem os utilizados nas avaliações externas, sejam elas em âmbito Nacional, Estadual ou Municipal.

Cabe ainda ressaltar que essas disciplinas estão presentes desde o início da implementação das metodologias de avaliação externa, o que as torna as únicas que permitem uma análise consistente ao longo de uma série histórica.

Cabe ainda destacar que, no ano de 2021, em decorrência da pandemia global de Covid-19, não houve aplicação de Provas Padronizadas nem de qualquer outra metodologia avaliativa de caráter externo. Essa ausência se deve, principalmente, à necessidade de isolamento social imposta pela situação sanitária, bem como ao fato de as atividades escolares estarem sendo realizadas de forma remota.

É relevante destacar que todos os dados estudados e analisados nesta pesquisa referem-se exclusivamente às turmas regulares, não sendo considerados os dados oriundos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), das turmas de Correção de Fluxo ou das Classes Multisseriadas. Tal delimitação se justifica pelo fato de que essas modalidades não participam das avaliações externas, especialmente aquelas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As metodologias avaliativas adotadas incidem especificamente sobre as turmas regulares, cujos alunos apresentam pouca ou nenhuma distorção entre idade e série.

A análise dos dados está estruturada em quatro momentos. Inicialmente, serão apresentados os dados e as análises referentes aos aspectos gerais da Rede. Em seguida, serão abordados os resultados específicos dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e, posteriormente, os de Matemática. Por fim,

será apresentada, em forma de tabela, a síntese comparativa dos achados nas duas análises temáticas (Língua Portuguesa e Matemática).

4.1 Aspectos Gerais da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Considerando o recorte temporal de 2018 a 2023, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina contava, no ano de 2018, com um total de 7.263 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, número obtido a partir da soma dos estudantes das zonas urbana e rural do município. Dentre esse total, 441 alunos, o que representa 6,0%, apresentavam desempenho classificado como Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas aplicadas pela rede naquele ano.

Ao final do recorte temporal pesquisado, no ano de 2023, momento em que os alunos atingiriam o 9º ano do Ensino Fundamental, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina contava com 5.565 alunos matriculados nesse nível de ensino. Ao calcular a diferença entre o número de alunos matriculados no 4º ano, em 2018, e aqueles matriculados no 9º ano, em 2023, observa-se uma redução de 1.698 estudantes. Isso indica que, ao longo desse período, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina perdeu uma quantidade expressiva de alunos, evidenciando uma queda de aproximadamente 30,0% no número de matrículas dentro do recorte temporal considerado.

Os fatores que contribuíram para essa diminuição são diversos e complexos, porém não constituem objeto de análise desta pesquisa. O ponto de partida deste trabalho são os 441 alunos que, em 2018, apresentaram desempenho classificado como Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas aplicadas pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Cabe ressaltar que os resultados considerados se referem exclusivamente às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática**,** obtidos ao final do 4º bimestre do referido ano. As Provas Padronizadas são consideradas avaliações externas que, conforme a definição de Sousa (2024), que têm por objetivo aferir o desempenho dos estudantes e das instituições de ensino, geralmente por meio de instrumentos aplicados em larga escala. Os responsáveis por essas avaliações podem estar vinculados ao Ministério da Educação, às Secretarias Estaduais ou às Secretarias Municipais de Educação.

Dos estudantes que, em 2018, apresentaram desempenho classificado como Abaixo do Básico nas Provas Padronizadas, 247 estavam nessa condição em Língua Portuguesa e 194 em Matemática.

Tabela 2 – Alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática/2018.

Alunos abaixo do básico nos dois Componentes Curriculares		
Componente Curricular	Valores	%
Língua Portuguesa	247	56,0%
Matemática.	194	44,0%
Total	441	100%

Fonte: Próprio autor, 2025.

Do total de sujeitos analisados pela pesquisa, verifica-se que 56,0% apresentavam resultados classificados como Abaixo do Básico no componente curricular de Língua Portuguesa, enquanto 44,0% se enquadravam nessa mesma classificação em Matemática, conforme os parâmetros estabelecidos pela Prova Padronizada aplicada pela SEMEC/Teresina no ano de 2018.

Entretanto, é importante destacar que há um grupo de 46 alunos que se encontra na interseção entre os dois Componentes Curriculares, ou seja, apresentaram desempenho Abaixo do Básico simultaneamente em Língua Portuguesa e Matemática. A tabela a seguir apresenta os dados referentes ao gênero desses estudantes, permitindo uma análise mais detalhada sobre esse segmento específico da amostra.

Tabela 3 – Alunos abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática por sexo/2018.

Distribuição		
sexo	Valores	%
Meninas	21	45,6
Meninos	25	54,3
Total	46	100

Fonte: Próprio autor, 2025.

Dentre o grupo de alunos analisado, constatou-se inicialmente que apenas 46 apresentaram rendimento abaixo do esperado nos dois Componentes Curriculares avaliados, o que corresponde a 10,4% do total. Nesse grupo, verificou-se que 45,6% eram do sexo feminino, enquanto 54,3% eram do sexo masculino.

A respeito dessa constatação, é pertinente considerar o pensamento de Brooke e Soares (2008), segundo o qual a diferença na proporção entre meninos e meninas pode influenciar o comportamento dos estudantes, resultando em baixo

desempenho escolar e em problemas de conduta. Os autores observam que os meninos tendem a apresentar mais dificuldades comportamentais do que as meninas, o que contribui para um desempenho inferior em determinadas áreas cognitivas, quando se realiza a comparação entre os grupos.

4.2 Desempenho Escolar dos alunos - Língua Portuguesa.

Dos 7.263 alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Teresina, 247 apresentaram desempenho classificado como Abaixo do Básico no ano de 2018. Esse número representa apenas 3,4% do total de estudantes, uma quantidade considerada baixa em relação ao número de alunos matriculados na rede naquele ano. Durante esse período, é notória a preocupação com a preparação dos alunos para as avaliações externas, com foco principal nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Os demais componentes curriculares acabam sendo colocados em segundo plano, e, diante disso, os esforços concentram-se apenas nos conteúdos que serão abordados nos testes. (Ravitch, 2011).

Dessa forma, a distribuição deste grupo entre meninos e meninas se apresenta da seguinte maneira:

Tabela 4 – Distribuição dos alunos por sexo que apresentam rendimento Abaixo do Básico em Língua Portuguesa/2018.

Distribuição		
Sexo	Valores	%
Meninas	82	33,1
Meninos	165	66,8
Total	**247**	**100**

Fonte: Próprio autor, 2025.

Os dados demonstram que o índice de meninos no nível abaixo do básico (66,8%) é o dobro do registrado pelas meninas (33,1%). Essa disparidade reforça a percepção de que problemas comportamentais costumam ser mais frequentes entre os meninos, refletindo-se, possivelmente, em um rendimento cognitivo abaixo do esperado em áreas específicas. (Brooke e Soares, 2008). Essa tendência pode ser observada não apenas na análise dos resultados obtidos nas Provas Padronizadas, mas também em outros indicadores educacionais.

Para facilitar as análises, esse mesmo grupo foi subdividido em dois segmentos: o primeiro, composto por 113 indivíduos que concluíram os estudos na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, representando 46,0% do total; e o segundo, formado por 134 indivíduos que deixaram a Rede ao longo dos anos de 2018 a 2023, correspondendo a 54,0%. Os resultados educacionais desse segundo grupo também foram considerados na análise**.** O percentual de alunos evadidos da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina é considerável, o que implica diretamente nos resultados apresentados durante a aplicação de Provas Padronizadas. Isso ocorre porque esse índice interfere no quantitativo de matrículas ao longo do período analisado. No contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, entende-se por Avaliação Externa aquelas realizadas por agentes externos à Rede, em âmbito Nacional, Estadual e Municipal, por meio de equipes coordenadas pelo Ministério da Educação (MEC) ou Secretarias de Educação. Essas avaliações são compreendidas como de larga escala, uma vez que alcançam toda a Rede em sua totalidade e extensão. (Sousa, 2024).

Com o objetivo de facilitar a compreensão sobre a trajetória dos 113 alunos que compõem este primeiro grupo, ao longo do período analisado, apresentamos a tabela 5 que registra os conceitos alcançados por aquele grupo que concluiu o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino, ao final do 9º ano, no ano de 2023, no componente curricular de Língua Portuguesa.

Tabela 5 - Conceitos dos alunos em Língua Portuguesa/2023.

Conceito – concludentes na rede		
Conceito	Valores	%
Abaixo do Básico	12	10,6
Básico	42	37,2
Adequado	17	15,0
Avançados	9	8,0
Sem dados	33	29,2
Total	113	100,0

Fonte: Próprio autor, 2025.

Dos alunos que permaneceram e concluíram o Ensino Fundamental na Rede, a realidade ao final do 9º ano foi a seguinte: 10,6% do total mantiveram o conceito Abaixo do Básico. Já 37,2% conseguiram avançar, superando a situação inicial e concluindo com o conceito Básico. Essa constatação pode estar relacionada à tensão existente entre a linguagem valorizada pela escola, voltada às

classes mais privilegiadas, conforme aponta Soares (2000), e a linguagem das camadas populares, frequentemente censurada e estigmatizada.

Além desses resultados, verificou-se que 15,0% do grupo concluíram o ano de 2023 com o conceito Adequado, quando avaliados nas Provas Padronizadas. Dentre eles, apenas 8% alcançaram o nível Avançado ao término do período analisado. Por outro lado, chama atenção o quantitativo de estudantes para os quais não há registros: aqueles que não participaram da Prova Padronizada realizada no último semestre do ano em questão. Esse grupo representa 29,2% dos indivíduos analisados e foi classificado como Sem Dados, o que evidencia uma lacuna significativa nas informações disponíveis.

Somando-se a esse cenário, há ainda os 134 (54,2%) indivíduos que se evadiram ao longo do recorte temporal. Embora não seja possível determinar com exatidão os motivos e fatores que os levaram a deixar a Rede, é viável mensurar a situação acadêmica desses sujeitos, especialmente no que se refere à quantidade de reprovações apresentadas. Esse dado complementa a análise, reforçando a complexidade dos desafios enfrentados no processo de escolarização.

Tabela 6 – Situação dos alunos evadidos dentro do recorte temporal – Componente Curricular Língua Portuguesa/2018 a 2023.

Situação dos alunos evadidos no período		
Conceito	Valores	%
Aprovados	32	23,9
Transferidos	61	45,5
1 Reprovação	23	17,7
2 Reprovações	14	10,0
3 Reprovações	2	1,5
Desistente	2	1,5
Falecidos	0	0
Total	134	100

Fonte: Próprio autor, 2025.

Dos alunos classificados como Abaixo do Básico em Língua Portuguesa, 134 foram perdidos pela Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina ao longo do período analisado, representando 54,2% dos sujeitos pertencentes a esse grupo. No momento de sua saída da Rede, 23,9% desses estudantes estavam aprovados, apresentando médias satisfatórias para prosseguir nos estudos e tendo concluído o ano letivo na própria Rede.

Entre os demais, 45,5% saíram com status de transferidos, não concluindo o ano letivo dentro da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, e não foi possível identificar o ano em que ocorreu sua saída. Já 17,7% evadiram-se da Rede após uma reprovação, situação que, por si só, ainda não configura distorção idade/série.

Na perspectiva de Soares (2000), um dos fatores que contribuem para os baixos resultados é a dificuldade dos alunos com a linguagem. Esses estudantes apresentam vocabulário limitado e cometem muitos erros gramaticais, especialmente de concordância, o que compromete o aprendizado e dificulta o acompanhamento das atividades propostas em sala de aula.

Essa limitação linguística reflete-se também nos índices de evasão e reprovação. Aqueles que deixaram a Rede após duas reprovações representam 10,0%, enquanto os que abandonaram os estudos após três reprovações correspondem a 1,5%. Esses casos podem ser considerados dentro dos índices de distorção idade/série. Para Soares (2000), alunos das camadas populares enfrentam maiores dificuldades de aprendizagem, fracassam e, muitas vezes, abandonam os estudos logo no início da escolarização obrigatória.

Esse cenário conecta-se diretamente à forma como o sucesso ou fracasso escolar é interpretado. Frequentemente, ele é visto como resultado apenas das características individuais do aluno, como inteligência, talento ou aptidão, transferindo a responsabilidade da escola e do sistema educacional. Embora se fale em igualdade de oportunidades, essa igualdade é apenas aparente, já que os estudantes chegam com condições sociais, econômicas e culturais distintas, que influenciam diretamente seu desempenho. Ao atribuir o resultado ao dom, a escola acaba legitimando desigualdades, transformando diferenças estruturais em supostas limitações pessoais (Soares, 2000).

No período sobre o qual esta pesquisa construiu suas análises, a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina apresentou um percentual de 1,5% de alunos desistentes, o que equivale a dois estudantes dentro do grupo estudado. Por fim, não foram registrados óbitos entre os alunos que apresentavam conceito.

4.3 Desempenho Escolar dos alunos - Matemática.

Para as análises referentes ao componente curricular de Matemática, seguiremos a mesma lógica adotada para Língua Portuguesa. Dos 7.263 alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Teresina, no recorte temporal de 2008 a 2023, constatou-se que, no início desse período, 194 indivíduos, número que representa 3,0% dos alunos, apresentavam conceito Abaixo do Básico nesse componente curricular.

Seguindo a lógica da análise, o referido grupo de alunos foi classificado de acordo com o sexo, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 7 – Distribuição dos alunos por sexo que apresentam rendimento Abaixo do Básico em Matemática/2023.

Distribuição		
Sexo	Valores	%
Meninas	89	46,0
Meninos	105	54,0
Total	**194**	**100**

Fonte: Próprio autor, 2025.

As constatações observadas na análise dos percentuais de desempenho em Língua Portuguesa também se repetem em Matemática. O número de alunos do sexo masculino que se enquadram no conceito Abaixo do Básico permanece mais expressivo, representando 54,0% do total. Em comparação, o percentual de alunas corresponde a 46,0%.

O constante foco da Rede nos dois Componentes Curriculares centrais da Prova SAEB faz com que professores e alunos se organizem prioritariamente para o momento da Avaliação Externa. Como resultado, há abundância de informações sobre esses dois componentes, enquanto os demais acabam sendo deixados de lado nas avaliações externas (Ravitch, 2011).

Assim como na análise de Língua Portuguesa, os alunos classificados nesse grupo foram subdivididos em dois segmentos: aqueles que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, alcançando o 9º ano em 2023, totalizando 81 estudantes, o que corresponde a 41,7% dos indivíduos do grupo, e aqueles que, ao longo do recorte temporal (2018 a 2023), deixaram a Rede, somando 113 alunos, equivalentes a 58,2% dos sujeitos analisados.

A partir desses dados, compreende-se que o percentual de alunos que deixam a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina durante o período estudado também é considerável, constatação já perceptível na análise do componente curricular de Língua Portuguesa.

Com o objetivo de facilitar a compreensão sobre a evolução desse grupo de alunos ao longo do período analisado, apresenta-se a Tabela 8 que registra os conceitos alcançados pelos estudantes que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, ao final do 9º ano, em 2023, no componente curricular de Matemática.

Tabela 8 - Conceitos dos alunos em Matemática/2023.

Conceito – concludentes na rede		
Conceito	Valores	%
Abaixo do Básico	32	39,5
Básico	22	21,2
Adequado	6	7,4
Avançados	3	3,7
Sem dados	18	22,2
Total	81	100

Fonte: Próprio autor, 2025.

Do grupo de alunos que, em 2018, apresentavam o conceito Abaixo do Básico enquanto cursavam o 4º ano e que alcançaram o 9º ano em 2023, totalizando 81 indivíduos, observa-se o seguinte panorama: 39,5% não apresentaram evolução, permanecendo com o mesmo conceito. Para 21,2% dos estudantes, houve uma leve melhora, com avanço para o conceito Básico. Mesmo diante desse progresso, esses alunos ainda demonstram dificuldades na disciplina de Matemática, uma vez que esse componente curricular, segundo Moraes (2012), apresenta os maiores índices de reprovação e é frequentemente percebido como um dos maiores desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, os alunos que conseguiram atingir o conceito Adequado representam uma parcela pouco expressiva: apenas 7,4% do grupo. Já aqueles que alcançaram o conceito Avançado podem ser considerados inexpressivos em termos estatísticos, visto que apenas 3,7% atingiram esse patamar.

Assim como na análise de Língua Portuguesa, o número de alunos sem dados registrados também é significativo. Dentro desse grupo, 22,2% foram

classificados como Sem Dados, indicando que não participaram da Prova Padronizada realizada ao final do ano letivo de 2023.

Além disso, dos 113 alunos (58,2%) que se evadiram ao longo do período analisado, não foi possível determinar com precisão os motivos que levaram à sua saída da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. No entanto, é viável mensurar a situação escolar desses indivíduos no momento da evasão, considerando os conceitos atribuídos e o número de reprovações registradas.

Tabela 9 – Situação dos alunos evadidos dentro do recorte temporal – Componente Curricular Matemática/2018 a 2023.

Situação dos alunos evadidos no período		
Conceito	Valores	%
Aprovados	31	27,4
Transferidos	49	43,4
1 Reprovação	26	23,0
2 Reprovações	5	4,4
3 Reprovações	0	0
Desistente	1	0,88
Falecidos	1	0,88
Total	113	100

Fonte: Próprio autor, 2025.

Desse grupo, 27,4% dos alunos deixaram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina ao longo do período estudado na condição de aprovados. Conclui-se que esses estudantes saíram da Rede ao final do ano letivo, tendo concluído a respectiva série dentro da instituição no momento de sua saída.

Já 43,4% dos alunos deixaram a Rede Municipal de Ensino ainda durante o ano letivo, estando registrados na condição de transferidos.

Quanto aos percentuais de reprovação, observa-se a seguinte realidade: 23,0% dos alunos tiveram duas reprovações. Cinco estudantes, que representam 4,4% do grupo, também se enquadram nessa condição. Assim, os alunos com uma ou duas reprovações somam 27,4% dos sujeitos analisados. No caso de três reprovações, o percentual registrado foi de 0%.

Durante o período analisado, constatou-se que apenas um indivíduo saiu da Rede na condição de desistente, representando 0,88% do grupo. No mesmo intervalo, houve o registro de um falecimento, o que também corresponde a 0,88% dos sujeitos.

4.4 Comparativos entre os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática.

Realizadas as análises individuais de cada Componente Curricular e constatada a situação dos alunos que, no ano de 2018, encontravam-se com conceito Abaixo do Básico no 4º ano, observou-se a trajetória desses estudantes ao longo do Ensino Fundamental. Essa trajetória culminou nos achados de 2023, quando os mesmos alunos estavam no 9º ano.

A partir disso, será feita uma análise comparativa entre as realidades dos dois Componentes Curriculares, Língua Portuguesa e Matemática, avaliados pela Prova Padronizada. Para tal, utilizaremos a Tabela 10, que permite a comparação dos resultados obtidos ao longo desse período.

Tabela 10 - Comparativos entres os componentes curriculares/ 2018 à 2023.

Comparativos entres os componentes curriculares avaliados no SAEB				
	PORTUGUÊS		**MATEMÁTICA**	
	TOTA DE ALUNOS: 247		TOTA DE ALUNOS: 194	
CONCEITOS	**QUANTIDADE**	**%**	**QUANTIDADE**	**%**
CONCLUIRAM NA REDE	113	45,7	81	41,7
SAIRAM DA REDE	134	54,2	113	58,25
CONCLUIRAM NA REDE	**113**		**81**	
Abaixo do básico	12	10,6	32	39,5
Básico	42	37,7	22	21,2
Adequado	17	15,0	6	7,4
Avançado	9	7,9	3	3,7
Sem dados	33	29,2	18	22,2
TOTAL	**113**	**100**	**81**	**100**
SAIRAM DA REDE	**134**		**113**	
Aprovados	32	23,8	31	27,4
Transferidos	61	45,5	49	43,4
1 reprovação	23	17,2	26	23,0
2 reprovações	14	10,4	5	4,4
3 reprovações	2	1,5	0	0
Desistentes	2	1,5	1	0,88
Falecidos	0	0	1	0,88
TOTAL	**134**	**100**	**113**	**100**

Fonte: Próprio autor, 2025.

De início, compreende-se que o grupo de alunos que se encontrava no conceito Abaixo do Básico em Língua Portuguesa era composto por 53 sujeitos a mais do que o grupo correspondente em Matemática, considerando o início do

recorte temporal. Ao final desse período, o grupo de Língua Portuguesa contava com 113 alunos que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de Teresina, enquanto o grupo de Matemática totalizava 81 alunos, reduzindo a diferença entre os dois grupos para 32 sujeitos.

Ao longo do período analisado, ambos os Componentes Curriculares registraram perdas significativas. Dos alunos inicialmente classificados como Abaixo do Básico em Língua Portuguesa, 134 saíram da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, o que representa uma evasão de 54,2% dos sujeitos. Já no grupo de Matemática, que em 2018 era composto por 194 alunos, apenas 81 (41,7%) concluíram o percurso, indicando uma evasão de 58,2% (113 alunos). Esse dado revela um aumento pequeno, porém significativo, na taxa de evasão em Matemática.

Analisando os dois grupos de alunos que conseguiram alcançar o 9º ano ao final de 2023, observa-se que 45,7% pertenciam ao grupo de Língua Portuguesa e concluíram o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. Em relação à Matemática, o percentual foi um pouco mais elevado, atingindo 41,7%.

Embora o quantitativo de alunos em Matemática seja ligeiramente superior, isso não implica, necessariamente, em uma melhora nos resultados desse grupo em relação ao componente curricular. A diferença numérica entre os grupos de alunos classificados como Abaixo do Básico em Língua Portuguesa e Matemática não representa avanços significativos no desempenho escolar. Torna-se, portanto, necessário aprofundar a análise qualitativa dos resultados obtidos em ambas as situações, a fim de compreender melhor os fatores que influenciam o rendimento dos estudantes.

Ao realizar a somatória dos conceitos básico, adequado e avançado nos dois Componentes Curriculares, observa-se que os alunos do grupo de Língua Portuguesa apresentaram desempenho superior em comparação aos do grupo de Matemática. Um dos fatores que pode contribuir para esse distanciamento é a forma como o componente curricular de Matemática ainda é apresentado aos estudantes, por meio de metodologias distantes de suas vivências e de modelos de aprendizagem pouco compatíveis com a realidade dos alunos (Moraes, 2012).

Dos estudantes de Língua Portuguesa que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, 60% conseguiram

avançar, saindo do conceito Abaixo do Básico e alcançando os demais níveis ao final do ano de 2023.

Por outro lado, a realidade em Matemática se mostra distinta. Dos alunos que concluíram o Ensino Fundamental na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, apenas 32,0% conseguiram superar a condição inicial e atingir os níveis superiores ao final do 9º ano. Constata-se, portanto, uma melhora mais significativa nos percentuais de desempenho em Língua Portuguesa, quando comparados aos resultados obtidos em Matemática. Essa diferença pode estar relacionada às metodologias utilizadas no ensino da Matemática, que costumam ser conduzidas com foco excessivo no conteúdo e por meio de uma prática docente estruturada, vinculando cada novo assunto apenas ao que foi aprendido anteriormente (Moraes, 2012).

Ao analisar os percentuais de alunos que deixaram a Rede na condição de transferidos, observa-se que o grupo de Língua Portuguesa perdeu mais alunos em comparação ao grupo de Matemática. A Língua Portuguesa contava com 134 alunos, enquanto a Matemática tinha 113. Ao longo do período, 45,5% dos alunos do grupo de Língua Portuguesa deixaram a Rede por transferência, enquanto no grupo de Matemática esse percentual foi de 46,4%.

Embora percentualmente o componente curricular de Matemática tenha registrado uma perda maior, numericamente o grupo de Língua Portuguesa apresenta um resultado mais expressivo. No entanto, é importante lembrar que o número total de indivíduos que compõem o grupo de Língua Portuguesa é superior ao de Matemática, o que justifica essa diferença quantitativa.

Na comparação sobre reprovações, Língua Portuguesa apresenta situação mais grave que Matemática. Entre os alunos que abandonaram a Rede, 29,1% acumularam uma, duas ou três reprovações em Língua Portuguesa, enquanto em Matemática esse percentual foi de 27,4%. Esses resultados refletem as dificuldades com a linguagem, já que muitos estudantes possuem vocabulário limitado e cometem erros gramaticais frequentes, especialmente de concordância, o que compromete o aprendizado e confirma os achados de Soares (2000).

Em Matemática, a realidade não é muito diferente. Dos 113 alunos que deixaram a Rede e que apresentavam resultados Abaixo do Básico em 2018, 31 sujeitos, o equivalente a 27,4%, também se evadiram ao longo do período. Nota-se, portanto, que houve uma perda maior, tanto em termos numéricos quanto

percentuais, no grupo de alunos vinculados ao componente curricular de Língua Portuguesa.

Ao comparar os percentuais de alunos desistentes nos dois grupos, observa-se que, em Língua Portuguesa, esse grupo representa 1,5% dos alunos. Já em Matemática, os desistentes correspondem a 0,88%. Além disso, dentro do grupo de Matemática, foi constatado o falecimento de um dos alunos, o que também representa 0,88% dos indivíduos desse grupo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este estudo teve como finalidade analisar a trajetória escolar dos alunos do 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, no ano de 2018, que apresentaram baixo desempenho (classificados no nível Abaixo do Básico) nas Avaliações Padronizadas da Rede Pública Municipal de Ensino. Inicialmente, é importante destacar que, dentro dessa perspectiva, foi possível identificar dois grupos distintos de estudantes: aqueles com rendimento Abaixo do Básico no componente curricular de Língua Portuguesa e aqueles que apresentaram o mesmo nível de desempenho em Matemática.

Compreender essa realidade exige uma reflexão mais ampla sobre o próprio ato de avaliar. Avaliar é uma ação natural do ser humano, presente desde a infância e em diversas situações do cotidiano. Seja ao escolher produtos, julgar comportamentos ou tomar decisões, a avaliação ocorre de forma consciente ou inconsciente. Ela não se limita a ambientes formais, como escolas ou empresas, mas está integrada à vida social, sendo essencial para a aprendizagem, adaptação e convivência. Nesse sentido, como destaca Hoffmann (2003), avaliar é, acima de tudo, um processo contínuo de interpretação e construção de sentido sobre o mundo. Essa compreensão amplia o olhar sobre os resultados obtidos nas Provas Padronizadas, permitindo que sejam analisados não apenas como números, mas como expressões de trajetórias de aprendizagem que exigem atenção e intervenções pedagógicas significativas.

Dentro do contexto escolar, avaliar resultados, mais especificamente por meio de Provas Padronizadas, está diretamente relacionado à aferição da qualidade dos serviços oferecidos, ou seja, à efetividade do que a escola se propõe a ensinar aos alunos. A Avaliação Externa não deve ser vista como uma apontadora das fragilidades do ensino, mas sim como uma aliada que contribui para alcançar o principal objetivo da escola: a aprendizagem dos alunos.

Sendo assim, as avaliações externas trazem consigo diversos benefícios, pois é por meio delas que se podem aferir resultados numéricos, especialmente em relação ao trabalho realizado pelos Governos, secretarias de Educação e Escolas. Elas permitem ter uma visão clara sobre se o que foi planejado está gerando resultados significativos e sobre quais aspectos precisam ser repensados nas práticas tanto governamentais quanto docentes. Nesse mesmo sentido, as

Avaliações Externas também servem como parâmetro para que os pais ou responsáveis tenham dimensão do que está sendo ensinado na escola e se seus filhos conseguem acompanhar e compreender o conteúdo proposto.

Avaliar o aprendizado dos alunos de uma rede de ensino não é uma tarefa confortável, especialmente para aqueles que estão na posição de avaliados. Diante do desconforto provocado pelas Avaliações Externas, especialmente o SAEB, a Rede Municipal de Ensino Público de Teresina adota, como estratégia para preparar seus alunos para esse momento, a aplicação de Provas Padronizadas. Bimestralmente, toda a Rede é avaliada com o objetivo de identificar quais pontos precisam ser revistos no conteúdo ensinado nas escolas municipais.

Como o foco das Avaliações Externas está nos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, as Provas Padronizadas aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina seguem a mesma linha, concentrando-se nesses dois domínios. Dessa forma, a Rede dispõe de um volume significativo de informações relacionadas a esses Componentes, o que permite uma análise mais precisa do desempenho dos alunos e das práticas pedagógicas adotadas.

Neste ponto, evidencia-se uma contradição, pois a tão almejada formação cidadã (Freire, 2013), defendida por diversos autores e presente nos documentos oficiais que regem a educação em nosso país, pressupõe a aquisição de saberes que vão além do domínio da Língua Portuguesa e da Matemática. É inegável que o domínio desses dois Componentes Curriculares é essencial para a formação dos educandos; no entanto, eles não são os únicos que contribuem para esse processo. A compreensão e valorização de outras áreas do conhecimento também são fundamentais. Apesar disso, a maioria das Avaliações Externas, incluindo as Provas Padronizadas, tende a restringir-se a esses dois campos (Ravitch, 2011), desconsiderando a complexidade e a integralidade que a formação cidadã exige.

Ainda assim, mesmo dentro dos limites impostos pelas avaliações externas, especialmente pelas provas padronizadas, é possível identificar avanços significativos. Ao compararmos o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática de um mesmo grupo de alunos entre o 4º ano (2018) e a conclusão do Ensino Fundamental (2023), observa-se uma evolução consistente nos componentes mais exigidos nessas avaliações. Esses dados, embora restritos,

revelam que parte considerável dos estudantes conseguiu superar barreiras iniciais e progredir em sua trajetória escolar.

Essa tendência de superação torna-se ainda mais evidente ao analisarmos, especificamente, os 113 alunos da Rede Pública Municipal de Teresina que, em 2018, apresentavam desempenho Abaixo do Básico em Língua Portuguesa. Ao final do ciclo, em 2023, os resultados revelaram uma transição notável: 37,2% desses discentes avançaram para o nível Básico, 15% alcançaram o nível Adequado e 8% atingiram o patamar Avançado. Ao todo, 60% do grupo conseguiu romper com a condição inicial, progredindo de forma sólida entre os níveis de proficiência.

No entanto, esses avanços devem ser analisados à luz das diretrizes que regem a educação brasileira, especialmente no que diz respeito à organização por ciclos de aprendizagem. De acordo com essa política, a retenção dos alunos é permitida apenas ao final de cada ciclo, caso não tenham atingido os critérios mínimos. Desse modo, os estudantes não são retidos no 1º e 2º anos, podendo sofrer reprovação somente ao final do 3º ano, período considerado ideal para a conclusão do processo de alfabetização (Soares, 2020). Além disso, a legislação prevê outros três momentos passíveis de reprovação: ao término do 5º, 7º e 9º anos.

É justamente sob a lógica de progressão por ciclos que os resultados obtidos em Matemática ganham relevância ainda maior. Ao observar os 81 alunos que iniciaram o percurso no nível Abaixo do Básico em 2018 e concluíram o Ensino Fundamental em 2023, nota-se que 31 deles demonstraram progresso efetivo nas avaliações padronizadas. Desse grupo, 21,2% avançaram para o nível Básico, indicando uma evolução gradual; 7,4% atingiram o nível Adequado e 3,7% alcançaram o patamar Avançado. No total, os estudantes que progrediram em Matemática correspondem a 38,1% do grupo analisado, revelando uma trajetória de aprendizagem positiva, ainda que menos expressiva quando comparada ao desempenho observado em Língua Portuguesa.

Esses dados permitem afirmar que houve avanços, ainda que modestos, entre os alunos pesquisados, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, conforme os resultados das Provas Padronizadas. Tais resultados evidenciam que, mesmo diante de condições socioeconômicas adversas, indivíduos pertencentes às camadas populares conseguem alcançar sucesso escolar, corroborando os

estudos de Lahire (2004). Contudo, é necessário reconhecer que esse tipo de discurso pode contribuir para a legitimação das desigualdades, já que estudantes oriundos de diferentes contextos sociais não dispõem das mesmas oportunidades de aprendizagem. Essa interpretação aproxima-se da chamada ideologia do dom (Soares, 2000), segundo a qual o sucesso escolar é atribuído a talentos individuais, desconsiderando os fatores sociais, econômicos e culturais que exercem influência direta sobre o desempenho.

Por fim, essa constatação não pode ser dissociada do trabalho realizado pelos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino. É graças ao esforço contínuo e à dedicação diária desses profissionais que muitos alunos conseguem se desenvolver e aprender de forma significativa, demonstrando que o papel da escola e de seus agentes é fundamental na construção de trajetórias de sucesso escolar.

A Educação Pública Municipal de Teresina, que já foi e continua sendo referência em qualidade, reafirmou esse status em 2023 ao atingir os seguintes resultados: Língua Portuguesa (Anos Iniciais) 6,5; Matemática (Anos Iniciais) 6,43. Ambos os resultados superaram a meta projetada para o IDEB/2023 dos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), que era de 6,4. Nos Anos Finais (6º ao 9º ano), a meta era de 5,7, e o município alcançou 5,79, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. Esses resultados evidenciam avanços importantes e reforçam o papel fundamental dos professores da SEMEC/Teresina, cuja atuação em sala de aula é decisiva para a manutenção da qualidade na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Esses dados, portanto, dialogam diretamente com o Objetivo Geral foi analisar o percurso acadêmico dos estudantes matriculados no 4º ano da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina em 2018, que foram classificados com baixo desempenho (Abaixo do Básico) nas Provas Padronizadas, realizadas pela Rede de Ensino Municipal Público de Teresina. Diante disso, pode-se considerar que o objetivo foi concretizado, pois foi possível reconstruir o percurso de cada um dos sujeitos participantes da pesquisa. Com isso, tornou-se viável visualizar suas trajetórias escolares, identificando avanços, retrocessos ou até mesmo a saída da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina.

Em consonância com esse propósito, os Objetivos Específicos também foram contemplados, destacando-se, entre eles: I) descrever os padrões de desempenho do grupo considerado, composto por indivíduos que realizaram as

Provas Padronizadas no último ano do período analisado (2023). Para esse objetivo, pode-se considerar que houve êxito, uma vez que foi possível caracterizar os padrões de desempenho dos dois grupos analisados, alunos que apresentavam resultados Abaixo do Básico em Língua Portuguesa e Matemática, descrevendo cada um desses padrões à luz da teoria apresentada por Ravitch (2011). Segundo essa autora, os alunos, dentro do contexto das avaliações externas, o que também se aplica às Provas Padronizadas, podem ser classificados nos seguintes níveis: Abaixo do Básico*,* Básico*,* Adequado *e* Avançado. Essa classificação foi aplicada com base nos resultados das Provas Padronizadas realizadas bimestralmente pela SEMEC/Teresina.

Complementando esse primeiro objetivo, o segundo também foi plenamente atendido: identificar os padrões de desempenho alcançados pelos estudantes investigados ao longo do período selecionado, que concluíram o Ensino Fundamental em 2023, na Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina. A pesquisa permitiu descrever, ano após ano, os resultados obtidos por cada aluno dentro do recorte temporal que se estendeu de 2018, quando os estudantes estavam no 4º ano do Ensino Fundamental, até 2023, ano em que o grupo deveria chegar ao 9º ano. Com isso, foi possível apresentar o desempenho individual de cada sujeito participante, evidenciando como cada um se comportou ao longo dos anos analisados.

Na mesma direção, o terceiro e último objetivo específico: III) calcular o percentual de alunos que se evadiram, foram reprovados ou transferidos ao final de 2023, também foi alcançado com êxito. A pesquisa apresentou os percentuais de alunos que deixaram a Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina ao longo dos anos estudados, de 2018 a 2023. A mesma lógica aplica-se aos alunos transferidos ou reprovados, uma vez que, para cada um desses itens, foram apresentados os respectivos dados numéricos, evidenciando o quantitativo de estudantes que a rede perdeu ao longo do período estudado.

De modo geral, o trabalho atingiu seus objetivos e respondeu satisfatoriamente às questões levantadas. Porém, este estudo não encerra as possibilidades de investigação sobre o tema. Pelo contrário, deve ser sucedido por outras pesquisas, já que aqui se realizou apenas uma análise quantitativa da realidade mostrada pelas Provas Padronizadas.

6 REFERÊNCIAS

AGRESTI, Alan. **Métodos estatísticos para as ciências sócias.** 4.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

BAHIA, Norinês Panicassi. **O fracasso e a reclusão dos excluídos.** São Paulo: Alexa Cutural,2012.

BARBOSA, Giovanna Saraiva Bezerra. **Uma proposta de consolidação da prova padronizada na rede municipal de Teresina**. 2016. Dissertação - Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 1996.** Brasília: Subsecretaria de Edições Técnicas. 1997.

BRASIL. **Lei nº 12.527.** Lei que regula o acesso a informações. Brasília: Casa Civil. 2011.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Portaria nº 931.** Instituir o sistema de avaliação da educação básica-SAEB**.** Diário Oficial da União. 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Evolução do IDEB do Município de Teresina.** https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso: 25/Nov./2024.

BRASIL. Qedu: Portal de dados educacionais. **Nota Projetada par o IDEB de Teresina/2023.** https://qedu.org.br/brasil/ideb/estado. Acessado: 02/Nov./2025.

BROOKE, Nigel e SOARES, José Francisco (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza Gonzaga; OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita(org.). **A avaliação da Educação Básica: experiência Brasileira.** 1.ed. Belo Horizonte/MG: Fino Traço,2015.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto.** Porto Alegre: Artemed, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra.2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6.ed. São Paulo: Atlas,2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares.** São Paulo: Editora Ática,2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo. Cortez. 2014.

MATTAR, João. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativa, quantitativa e mista.** São Paulo: Edições, 2021.

MORAES, César Augusto do Padro. **Avaliação em Matemática: Pontos de Vistas dos Sujeitos Envolvidos na educação básica.** Jundiaí: Pacto Editorial: 2012.

PATTO, Maria Helena Souza(org.). **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 2022.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano:** como os teste padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHARDSON, Roberto Jerry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3.ed. São Paulo: Atlas,2012.

RUÍZ, João Álvaro: **Metodologia cientifica: guia para eficiência nos estudos.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SAVIANI, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SILVA, Ludmila Maria da. **Transição no Ensino Fundamental: a perspectiva de gestores, professores e alunos.** Ouro Preto, MG: Editora UFOP, 2023.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola uma perspectiva social.** 17º ed**.** São Paulo/SP: Ática. 2000.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

SOUSA, Sandra Zákia. **Avaliação educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala.** São Paulo: Contexto, 2024.

TERESINA**.** Prefeitura Municipal**. Lei nº 5.200**. Instituído o Sistema de Avaliação Educacional de Teresina-PI – SAETHE. Diário Oficial do Município. 2018.

TERESINA. **Diretrizes Educacionais da Rede Municipal da Teresina.** Prefeitura Municipal de Teresina. 2023. Disponível em: https://pmt.pi.gov.br. Acesso em:15/Set./2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO SEMEC/TERESINA Nº 1308/2024

ESTADO DO PIAUÍ
Prefeitura Municipal de Teresina
SEMEC/TERESINA - Secretaria Municipal de Educação

Ofício SEMEC/TERESINA Nº 1308/2024

Teresina, 05 de setembro de 2024.

A Sua Senhoria

Prof. Dr. Luís Carlo Sales

Orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI Assunto: **Resposta à Solicitação de Autorização de Pesquisa.**

Senhor Orientador,

Com os nossos cumprimentos e em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do Processo acima referenciado, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **"O Percurso Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Teresina dentro do Recorte Temporal de 2018 a 2023",** do mestrando **Hilton Batista da Costa,** do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Piauí, sob a vossa coordenação, no contexto da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina, desde que ***se restrinja exclusivamente às solicitações da pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos***.

Informamos que serão disponibilizados os dados ao mestrando junto ao setor competente desta SEMEC/TERESINA.

Solicitamos ainda que, após a conclusão do trabalho, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/TERESINA, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,
(assinado eletronicamente)

REINALDO XIMENES DA SILVA
Secretário Municipal de Educação Interino - SEMEC/TERESINA/PMT

Documento assinado eletronicamente por **Reinaldo Ximenes da Silva**, **Secretário Municipal de Educação**, em 06/09/2024, às 07:55, com fundamento no Decreto nº 24.514/2023 - PMT.

A autenticidade do documento pode ser conferida no site **https://sei.pmt.pi.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0** informando o código verificador **10537240** e o código CRC **52D0BE22**.

ANEXOS

ANEXO A – OFÍCIO DE SOLICITAÇÃO DOS DADOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/ UFPIMESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Ao Prezado Secretário Executivo de Ensino,

Eu, **Hilton Batista da Costa**, matrícula nº **20241001720**, venho respeitosamente solicitar acesso ao banco de dados do Sistema MobiCorretor para realização de pesquisa acadêmica do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, sob a orientação do Prof. Dr. Luís Carlos Sales.

Realçamos que os referidos dados, sob nossa responsabilidade, serão utilizados tão somente, para fins acadêmicos e tratados de forma ética e profissional, e, que, em nenhuma circunstância, será exposto o nome das escolas, gestores, superintendentes e estudantes da Rede Municipal de Ensino.

Para realização desta pesquisa é solicitado o acesso aos resultados individuais dos alunos nas Avaliações Prova **Padronizada/Prova Teresina/Prova de Rede** da Rede Municipal de Teresina, dentro do recorte temporal de anos/séries, conforme apresentado na tabela abaixo:

Ano	**Ano/Série**
2018	4ª
2019	5ª
2020	6ª
2021	7ª
2022	8ª
2023	9ª

Justificamos que não há necessidade de submeter a pesquisa a análise pelo Comitê de Ética para pesquisas envolvendo seres humanos, pois pela natureza da pesquisa, trata-se de um **estudo quantitativo.** Deste modo, não haverá contato com sujeitos, seja por meio de entrevistas ou questionários, tampouco identificação dos dados pessoais contidos nos bancos de dados. Sendo assim, a pesquisa utilizará, apenas, dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC/TERESINA) que servirão de bases para a **construção de tabelas e gráficos** e estes, posteriormente serão analisados e discutidos no corpo do trabalho, servirão também de alicerce para a construções das futuras conclusões desta pesquisa.

De já, gratos pela colaboração com a construção desta pesquisa.

Hilton B. Costa

Hilton Batista da Costa.

Mat. 20241001720

Documento assinado digitalmente
gov.br
LUIS CARLOS SALES
Data: 01/07/2024 20:25:53-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Luís Carlo Sales.
Orientador