

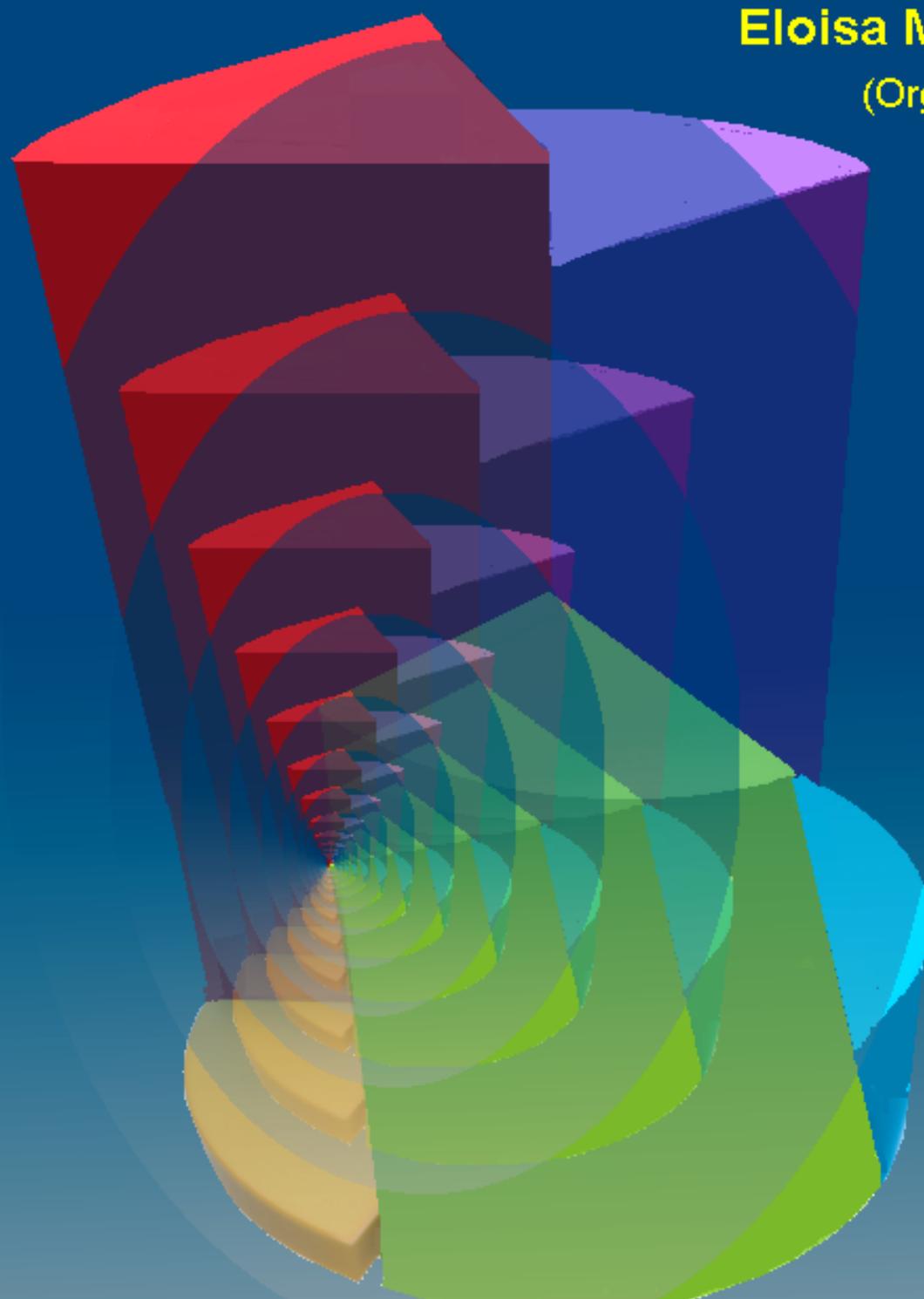
AVALIAÇÕES ESTADUAIS: NASCIMENTO, VIDA E PROTAGONISMO

José Airton Pontes

Andreia Osti

Eloisa Maia Vidal

(Organizadores)



@npae

José Airton Pontes

Andreia Osti

Eloisa Maia Vidal

(Organizadores)

**AVALIAÇÕES ESTADUAIS: NASCIMENTO,
VIDA E PROTAGONISMO**

**ANPAE
2021**

Sobre a Biblioteca Virtual da ANPAE

A Biblioteca Virtual da ANPAE constitui um programa editorial que visa a publicar obras especializadas sobre temas de política e gestão da educação e seus processos de planejamento e avaliação. Seu objetivo é incentivar os associados a divulgar sua produção e, ao mesmo tempo, proporcionar leituras relevantes para a formação continuada dos membros do quadro associativo e o público interessado no campo da política e da gestão da educação.

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação. (CIP)

P814a

Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo / José Airton Pontes, Andreia Osti e Eloisa Maia Vidal (Organizadores). [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2021.

Livro Digital: il.biog.
Forma de acesso: World Wide Web
Formato: PDF, 286 páginas
ISBN: 978-65-87561-24-0

1.Educação. 2. Avaliação. 3. Estados. 4. Federação I. Pontes. José Airton, II. Osti. Andreia, III. Vidal. Eloisa Maia, IV. Título.

CDU 371.26/49

CDD 372.48

Todos os arquivos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos autores e coautores. Os artigos assinados refletem as opiniões dos seus autores e não as da ANPAE, do seu Conselho Editorial ou de sua Direção.

Distribuição gratuita

Serviços Editoriais - Planejamento gráfico, capa e editoração eletrônica:
Carlos Alexandre Lapa de Aguiar. - carlosaguiar48@gmail.com

Revisão ortográfica

Eleonora Lucas

ANPAE – Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação

Presidente

Romualdo Luiz Portela de Oliveira

Vice-presidentes

Jorge Nassim Vieira Najjar (Sudeste)

Andréia Ferreira da Silva (Nordeste)

Carina Elisabeth Maciel (Centro-Oeste)

Elton Luiz Nardi (Sul)

Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Norte)

Diretores

Sandra Maria Zákia Lian de Sousa - Diretora Executiva

Pedro Ganzeli - Diretor Secretário

Adriana Aparecida Dragone Silveira - Diretora de Projetos Especiais

Emília Peixoto Vieira - Diretora de Publicações

Dalva Gutierrez - Diretora de Pesquisa

Luiz Fernandes Dourado - Diretor de Intercâmbio Institucional

Márcia Ângela Aguiar - Diretora de Cooperação Internacional

Maria Vieira da Silva - Diretora de Formação e Desenvolvimento

Maria Angélica Pedra Minhoto - Diretora Financeira

Editores

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - Editora

Sabrina Moehlecke - Editora Associada

Conselho Fiscal

Maria Couto Cunha

Erasto Fortes Mendonça

Cleiton de Oliveira

Conselho Editorial

Almerindo Janela Afonso, Universidade do Minho, Portugal

Bernardete Angelina Gatti, Pesquisadora Senior na Fundação Carlos Chagas, São Paulo Candido Alberto Gomes, Universidade Católica de Brasília (UCB)

Carlos Roberto Jamil Cury, PUC de Minas Gerais / (UFMG)

Célio da Cunha, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, Brasil

Fernando Reimers, Harvard University, Cambridge, EUA

Inés Aguerrondo, Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina

João Barroso, Universidade de Lisboa (ULISBOA), Lisboa, Portugal

João Ferreira de Oliveira, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

João Gualberto de Carvalho Meneses, (UNICID), Brasil

Juan Casassus, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile

Licínio Carlos Lima, Universidade do Minho (UMinho), Braga, Portugal

Lisete Regina Gomes Arelaro, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Luiz Fernandes Dourado, Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, Brasil

Márcia Angela da Silva Aguiar, (UFPE), Brasil

Maria Beatriz Moreira Luce, (UFRGS), Brasil

Nalú Farenzena, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil

Rinalva Cassiano Silva, (UNIMEP), Piracicaba, Brasil

Sofia Lerche Vieira, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil

Steven J Klees, University of Maryland (UMD), Maryland, EUA

Walter Esteves Garcia, Instituto Paulo Freire (IPF), São Paulo, Brasil

Associação Nacional de Política e Administração da Educação

Fundação Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Campus Universitário Darci Ribeiro, Asa Norte, Brasília, DF 70410-900

anpae@anpae.org.br – publicacao@anpae.org.br - <http://www.anpae.org.br>

Sumário



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **9**

PREFÁCIO **13**

❖ Sofia Lerche Vieira

CAPÍTULO I **27**

Origem, concepções e metodologia de construção e de aplicação do Spaece

- ❖ Luciano Nery Ferreira Filho
 - ❖ Leandro Araújo Sousa
 - ❖ José Airtton de Freitas Pontes Junior
-

CAPÍTULO II **41**

Trinta anos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: usos e implicações

- ❖ Anderson Gonçalves Costa
 - ❖ Eloisa Maia Vidal
-

CAPÍTULO III **66**

Sistema paulista de avaliação em larga escala: aspectos políticos e históricos que permeiam a sua constituição e implementação

- ❖ Marisa de Souza Cunha Moreira
- ❖ Carolina Moreira Felicori
- ❖ Andréia Osti

CAPÍTULO IV

91

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): indicadores de desempenho nas provas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental

- ❖ Ana Carolina Manfroni
 - ❖ Aline Gasparini Zacharias-Carolino
 - ❖ Tatiana Andrade Fernandes de Lucca
 - ❖ Andréia Osti
-

CAPÍTULO V

126

Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes

- ❖ Wagner dos Santos
 - ❖ Denilson Junio Marques Soares
 - ❖ Talita Emidio Andrade Soares
 - ❖ Ronildo Stieg
-

CAPÍTULO VI

156

Paebes TRI e seus usos em escolas de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo: qual o lugar do trabalho dos pedagogos?

- ❖ Wagner dos Santos
 - ❖ Rodrigo Marques
 - ❖ Ronildo Stieg
 - ❖ Denilson Junio Marques Soares
 - ❖ Talita Emidio Andrade Soares
-

CAPÍTULO VII

182

Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar no Acre no contexto das reformas educacionais

- ❖ Mark Clark Assen de Carvalho
- ❖ Jean Mauro de Abreu Moraes

CAPÍTULO VIII **206**

A percepção dos(as) diretores(as) sobre o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar do estado do Acre

- ❖ Jean Mauro de Abreu Moraes
 - ❖ Josenir de Araújo Calixto
 - ❖ Adão Rogério Xavier Silva
 - ❖ Mark Clark Assen de Carvalho
-

CAPÍTULO IX **231**

Sistema estadual de avaliação da educação básica do Rio Grande do Norte: construindo a linha do tempo

- ❖ Antônia Bruna da Silva
-

CAPÍTULO X **257**

Usos dos resultados do Simais no âmbito das escolas: fatores adversos e ações subsidiadas

- ❖ Antônia Bruna da Silva
 - ❖ Ana Karina de Bessa Barros
 - ❖ Adriana Nardine Costa Souza
-

BIODATA **282**

Sobre os organizadores e autores

Apresentação



Apresentação

Muito nos encanta apresentar este livro como um produto coletivo oriundo de uma multiplicidade de vozes que interagiram, compartilharam e articularam propostas de trabalho durante a realização do I Congresso Cearense em Avaliação Educacional (I CONCAVE), ocorrido em 2020. Mesmo sendo um evento regional, reuniu pesquisadores de vários estados do Brasil, de Portugal e da Espanha, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, alunos de graduação e de pós-graduação e líderes de grupos de pesquisa de diferentes instituições, o que suscitou o interesse pelo desenvolvimento deste livro.

Profissionais que atuam em diferentes espaços educativos e regiões do Brasil e que, cotidianamente, refletem sobre as práticas pedagógicas, a Educação Básica, a universidade, vivenciam os desafios da docência e da gestão, pesquisam e se dedicam a compreender os processos educativos ao qual toda a educação está atrelada, aqui estão reunidos para trazerem suas reflexões e seus estudos, auxiliando a pensar sobre a avaliação em diferentes perspectivas.

As temáticas apresentadas nesta coletânea trazem reflexões acerca da avaliação educacional no âmbito dos sistemas educacionais estaduais de educação, nos indicadores de desempenho, nos testes padronizados, nas secretarias de educação e nas avaliações diagnósticas, ou seja, contemplam a avaliação sobre diferentes facetas, integrando seus três níveis: a avaliação em redes de ensino, a avaliação feita na escola e a avaliação da aprendizagem. A avaliação por si só é uma temática que desafia a reflexão e se configura como um tema polêmico na educação, isso porque envolve políticas públicas, decisões que impactam a formação de professores e a atuação docente, bem como o ranqueamento de escolas e instituições.

O presente livro, se representado como um caleidoscópio, nos mostra a beleza da mistura de cores e de formas que estão num constante movimento, um constante pensar, observar e analisar, assim como é a pesquisa. As cores aqui são compostas pelo amarelo, azul, branco, preto, rosa, verde e vermelho, tais como as bandeiras dos estados aqui reunidos: Acre, Ceará, Espírito Santo, Rio Grande do Norte e São Paulo, representados pelos pesquisadores e professores que participaram da escrita deste livro e que, juntos, compõem um encontro de diferentes realidades e espaços educativos, ampliando nossa compreensão sobre a temática aqui apresentada.

Espera-se contribuir para o debate sobre aquilo que é, certamente, um dos desafios mais importantes da atualidade: ajudar a tomar decisões adequadas e coerentes no que se refere aos processos avaliativos em âmbito de políticas públicas, como forma de realmente garantir a aprendizagem dos alunos e a excelência na formação de professores e de gestores, respeitando a diversidade de realidades e as necessidades que temos no contexto educativo. A avaliação se apresenta como um constante desafio, um tema que exige reflexão e ponderação, dadas tantas arbitrariedades, funções – se usada para diagnóstico, controle ou classificação, implica em decisões metodológicas e tem impacto no destino de alunos, gestores, instituições, municípios e estados. É tema nevrálgico na educação e que direciona a produzir conhecimento no âmbito da universidade e da escola.

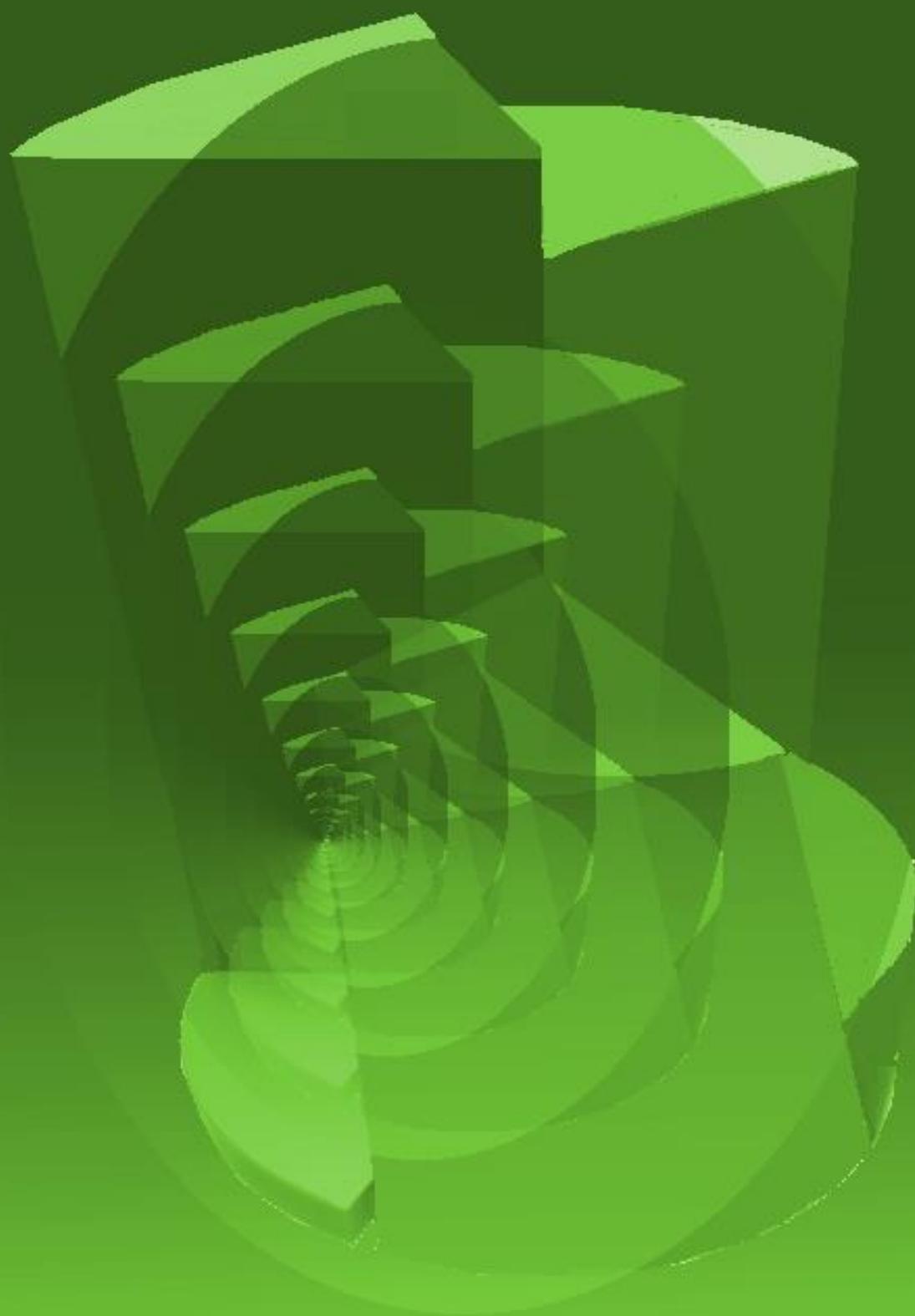
A avaliação é realizada formalmente e vinculada ao conhecimento e conteúdo científico que precisa ser medido, constatado, padronizado. Ao mesmo tempo também a avaliação é informal, diz respeito sobre valores, sobre o que se espera e acredita. É um conflito constante entre o que está determinado, aquilo que é esperado, o que se acredita, como um mar ora revolto e ora calmo, muito se pensa e muito se dedica a esta temática e aonde chegamos? Onde estamos? Qual será nosso futuro?

Aqui estamos a pensar sob diferentes perspectivas, lugares e experiências. Este livro é um encontro na longitude, o pensar juntos estando se-

parados, o escrever juntos na distância. É estar e ser. Estarmos comprometidos com a educação e seus processos. Somos profissionais que se dedicam a compartilhar e a dialogar. Este livro é um diálogo, um encontro, uma comunhão, poesia em forma de teoria, teoria que reflete sobre essa questão educacional e nos possibilita novas formas de aprender sobre a avaliação.

Os organizadores

Prefácio



Prefácio

Quando muitos países contavam com robustos sistemas de aferição de resultados de estudantes há décadas (OLIVEIRA, 2012), no Brasil, as primeiras iniciativas de avaliação de larga escala começaram a surgir entre o final dos anos oitenta e o início dos anos noventa do século XX. Tal movimento foi desencadeado por iniciativas do governo federal e de alguns governos estaduais (BROOKE; CUNHA, 2010) visando mensurar o desempenho de estudantes em provas aplicadas nos sistemas públicos de ensino. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) surgiu nesse contexto (GATTI, 2014) no seio de outras reformas que representaram importante inflexão na política educacional nacional.

Aprimorado ao longo do tempo e com sucessivos desdobramentos, o Saeb inspirou iniciativas distribuídas por todo o país. No curso das últimas décadas, a grande maioria dos estados e um expressivo número de municípios criaram sistemas próprios de avaliação (BAUER *et. Al.*, 2015). Estudos indicam que as unidades subnacionais têm assimilado esse “modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal a partir da década de 1990, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade” (BAUER *et. Al.*, p. 332).

Dada a relevância das políticas de avaliação de larga escala nas unidades federadas, iniciativas de promover a reflexão sobre o tema têm se expandido no país. O I Congresso Cearense em Avaliação Educacional, realizado, virtualmente, de 28 de setembro a 2 de outubro de 2020, se inscreve como importante iniciativa nessa direção. O evento contou com palestrantes e com convidados dos estados do Acre, do Ceará, do Espírito Santo, do Rio Grande do Norte e de São Paulo, envolvendo mais de 100

participantes integrantes de grupos de pesquisa na área de avaliação. As palestras de abertura foram proferidas pelos professores Leandro Almeida, da Universidade do Minho (Portugal) e Sonia Olivares Moral, da Universidade de Valladolid (Espanha).

O presente livro *Avaliações estaduais: nascimento, vida e protagonismo*, organizado por Andréia Osti, Eloisa Vidal e José Airton de Freitas Pontes Junior, resulta de encaminhamento sugerido pelos líderes de grupos de pesquisa participantes do referido congresso, com o objetivo de colocar à disposição de especialistas e de outros interessados na matéria uma produção oportuna para o campo da avaliação. É integrado por dez artigos que oferecem luzes sobre peculiaridades dos sistemas estaduais de avaliação dos estados integrantes da iniciativa. Os parágrafos subsequentes apresentam uma síntese das referidas produções.

O texto denominado *Origem, concepções e metodologia de construção e de aplicação do Spaece*, de autoria de Luciano Nery Ferreira Filho, Leandro Araújo Sousa e José Airton de Freitas Pontes Junior, discute o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (Spaece), criado em 1992, e as transformações ao longo de sua trajetória. Trata-se de um sistema fortemente associado às políticas de *accountability* que tem contribuído para a estratégia cearense em busca de bons resultados. Sua história é marcada por adaptações e por mudanças na perspectiva de oferecer respostas às questões emergentes da sociedade neoliberal. Para os autores, “compreender essa avaliação com todos os seus significados e críticas e refletir sobre elas” contribui para “a busca da melhoria dos resultados de aprendizagem e com a formação de um homem crítico e atuante na busca da igualdade e da justiça social”.

Em *Trinta anos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: usos e implicações*, Anderson Gonçalves Costa e Eloisa Maia Vidal apontam o uso do Spaece como mecanismo central nos processos de gestão por resultados e nas políticas de responsabilização no estado do Ceará. Identificado como catalisador de mudanças no interior das escolas,

devido à sua aplicação censitária e anual, tem gerado relatórios visando subsidiar os sistemas de ensino e as escolas e as turmas dos ensinos fundamental e médio. Esses, entretanto, têm apresentado um caráter mais descritivo, evidenciando a necessidade de estudos mais sofisticados que possibilitem elucidar o significado dos resultados das escolas e de seus alunos.

O texto *Sistema paulista de avaliação em larga escala: aspectos políticos e históricos que permeiam a sua constituição e implementação*, de Marisa de Souza Cunha Moreira, Carolina Moreira Felicori e Andréia Osti, analisa a trajetória do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp), criado em 1996, com o objetivo de contribuir para uma nova cultura de avaliação do ensino no referido estado e melhorar a qualidade da educação da rede pública estadual. Em seu percurso sofreu muitas alterações visando à implementação de políticas educacionais mais efetivas. Para as autoras, é necessária uma reflexão e possível revisão acerca dos objetivos atuais e futuros da avaliação e seus desdobramentos, de modo a subsidiar a formulação de políticas educacionais voltadas para o aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão educacional.

Em *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): indicadores de desempenho nas provas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental*, Ana Carolina Manfroni, Aline Gasparini Zacharias-Carolino, Tatiana Andrade Fernandes de Lucca e Andréia Osti analisam indicadores de desempenho dos anos iniciais do ensino fundamental, discutindo resultados referentes ao período de 2014 a 2019 com foco nos índices de desempenho do 3º e do 5º anos do ensino fundamental. Embora o estudo indique maior instabilidade nas médias relativas ao 3º ano, em ambos os casos é atingido um nível de proficiência adequado. São também apontadas diferenças significativas entre as médias de proficiência das escolas da rede pública e das escolas particulares.

O capítulo denominado *Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes*, de Wagner dos Santos, Denilson Junio Marques Soares, Talita Emidio Andrade Soares e Ronildo

Stieg, discute o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes) e a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes TRI), analisando sua importância para a educação capixaba. O Paebes consiste em uma avaliação somativa, que, desde 2008, ocorre anualmente, apresentando um desenho transversal que permite o acompanhamento do nível de aprendizagem dos estudantes desde o ciclo da Alfabetização, conhecido como Paebes Alfa. O Paebes TRI, por sua vez, foi criado em 2015 com uma função diagnóstico-formativa, sendo aplicado trimestralmente para os estudantes da rede estadual capixaba. São discutidas também algumas das singularidades das duas avaliações.

Em *Paebes TRI e seus usos em escolas de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo: qual o lugar do trabalho dos pedagogos?*, os autores Wagner dos Santos, Rodrigo Marques, Ronildo Stieg, Denilson Junio Marques Soares e Talita Emidio Andrade Soares discutem resultados de uma pesquisa qualitativa exploratória sobre a compreensão e os usos do Paebes TRI em escolas. Os dados evidenciam que as pedagogas que atuam nas escolas são responsáveis por criarem estratégias formativas de professores e de estudantes, tendo em vista a realização da avaliação. Constatou-se que não existem iniciativas para formar as pedagogas para mediar essas ações. Isso revela o distanciamento entre as ações propostas pelos documentos e pelas diretrizes do próprio Paebes TRI e as 'maneiras de fazer' das pedagogas no cotidiano das escolas.

O capítulo sobre *O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar no Acre no contexto das reformas educacionais*, de Mark Clark Assen de Carvalho e Jean Mauro de Abreu Moraes, analisa a formulação e a implantação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) e um conjunto de outras iniciativas de caráter regulatório no âmbito da rede pública estadual, como os Prêmios Anual de Valorização e Desempenho Profissional (VDP) e de Desenvolvimento da Gestão (VDG). Os autores observam que a suspensão das avaliações no intervalo entre 2017

e 2020 pode representar a interrupção das políticas de avaliação da aprendizagem no âmbito da educação pública do Acre, visto que a administração do sistema de ensino ainda não se manifestou quanto ao rumo a ser dado à questão.

No texto *A percepção dos(as) diretores(as) sobre o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar do estado do Acre*, Jean Mauro de Abreu Moraes, Josenir de Araújo Calixto, Adão Rogério Xavier Silva e Mark Clark Assen de Carvalho analisam a visão de nove diretores de escola da rede estadual sobre as avaliações do Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape). O estudo constata que o pensamento desses profissionais está alinhado ao discurso da SEE/AC de fortalecer a padronização de processos para alcançar bons resultados. Consideram, ainda, que a prioridade dada à preparação dos estudantes para os exames tem contribuído para um empobrecimento curricular, em detrimento de um processo formativo mais amplo. Tal situação tem concorrido para fortalecer uma cultura organizacional gerencialista, com foco nos resultados, responsabilização e controle do trabalho de professores e gestores.

Em *Sistema estadual de avaliação da educação básica do Rio Grande do Norte: construindo a linha do tempo*, Antônia Bruna da Silva reconstitui a trajetória e as mudanças sofridas pelo Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (Simais), desde sua criação, em 2016, até o presente. A autora observa que, gradativamente, o sistema passou a assumir um delineamento muito próximo ao Saeb, fazendo uso, inclusive, das mesmas escalas de proficiência do sistema nacional de avaliação. É apontada a necessidade de maior transparência no Simais e de aprofundamento de análises que problematizem os usos de tal instrumento na rede estadual de ensino básico, bem como sua contribuição no agravamento ou superação das desigualdades existentes em termos de aprendizagem e de recursos disponíveis.

No texto *Usos dos resultados do Simais no âmbito das escolas: fatores adversos e ações subsidiadas* Antônia Bruna da Silva, Ana Karina de Bessa

Barros e Adriana Nardine Costa Souza analisam os usos dos resultados do sistema estadual de avaliação do Rio Grande do Norte e os obstáculos à sua utilização. A análise dos usos feitos pelos agentes escolares investigados mostrou que estes têm tentado aproveitar esses dados no trabalho escolar e nas práticas pedagógicas efetivadas no interior da sala de aula. Foram identificados alguns obstáculos à utilização dos resultados do Simais, que merecem ser observados pelos órgãos responsáveis pela condução do sistema de avaliação e pelos demais profissionais, de modo a melhorar a legitimidade do sistema, bem como viabilizar o uso das informações colhidas. As autoras observam que é preciso encontrar a medida mais aceitável quanto ao uso dos resultados do Simais.

O rico inventário dos dez estudos apresentados nesse livro permite constatar que as reflexões dos autores oferecem contribuição valiosa ao aprofundamento da temática da avaliação de larga escala em estados brasileiros. Por isso mesmo, reiteramos o convite à leitura dessas reflexões relevantes e necessárias à compreensão da política educacional em nosso país.

Sofia Lerche Vieira

Fortaleza, 17 de agosto de 2021

Referências

BAUER, Adriana *et. al.* Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae266203207>

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados.** Universidade Federal de Minas Gerais. 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/olhares.2014.v2.202>

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livro, 2012.

Capítulos



Origem, concepções e metodologia de construção e de aplicação do Spaece

Luciano Nery Ferreira Filho

Leandro Araújo Sousa

José Airton de Freitas Pontes Junior

Introdução

O mundo Pós-Segunda Guerra Mundial experimentou uma série de mudanças de conceitos e procedimentos estruturados a partir das demandas de uma nova organização econômica e social em ascensão. Essa nova concepção social quebrou paradigmas pré-estabelecidos e adotou uma série de princípios mercadológicos que buscavam reorganizar e fundamentar uma nova ordem social que ia de encontro aos princípios em franca decadência do capitalismo anterior ao conflito mundial citado.

Apesar de, inicialmente, a sociedade neoliberal ter implantado um Estado do bem-estar social, com características marcantes de estabilidade econômica, trabalhista e social, e caracterizada pela forte intervenção regulatória do estado, esse modelo, que perdurou entre o final dos anos de 1940 até a década de 1960, começou a entrar em declínio em meados da década de 1970 (DALE, 2010).

Não mais cabia, nessa nova ordem, o estado interventor que controlava e mantinha a estabilidade política e econômica dos sistemas capitalistas que, até então, caracterizam os países ocidentais. O neoliberalismo econômico adotou estratégias de enfraquecimento dos estados nacionais em prol de um fortalecimento das iniciativas privadas e da criação de organismos mundiais que regulassem as políticas das várias nações. Para Santos (2002), tais ações possuíam duas etapas fundantes: a) um processo de superação, pois a sociedade moderna havia cumprido algumas de suas promessas de melhoria de vida desde a revolução industrial, e b) um processo de obsolescência, visto que no mundo contemporâneo tais promessas não mais respondiam às demandas emergentes.

Nesse cenário, o mundo Pós-guerra viu a substituição gradual do Estado interventor e regulador forte para um Estado com funções mínimas e avaliadoras, ação proposital em que esse ente passava a adotar medidas e procedimentos de caráter neoliberal de fortalecimento da iniciativa privada. No entanto, conservava para si o poder de avaliação e certa regulação das políticas públicas, ação necessária para garantir a estabilidade econômica e social das nações emergentes (DALE, 2010).

Esse Estado avaliador necessitava de mecanismos que o alimentasse de dados e panoramas da realidade para que ele pudesse agir por meio de entidades recém-criadas que assumiram as funções antes delegadas ao Estado interventor, e que transpunham as fronteiras nacionais, chamadas de organismos internacionais ou transnacionais (AMARAL, 2010; FERREIRA FILHO; VIDAL; PONTES JUNIOR, 2020). Para Amaral (2010, p. 43) esses organismos eram formados por

agentes intergovernamentais para a reconstrução da Europa (Organização Europeia para Cooperação Econômica – organização antecessora da OCDE –, Banco Mundial) e com vistas a fomentar o entendimento internacional por meio da educação e cultura (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)).

Na educação a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) lançou no ano de 2000 o “*Programme for International Student Assessment* (PISA) que se expandiu para várias nações servindo de parâmetro para a mensuração da qualidade educacional” (FERREIRA FILHO; VIDAL; PONTES JUNIOR, 2000, p. 454). No entanto, anteriormente ao PISA, inúmeras nações como a Inglaterra e a Alemanha, na Europa, os Estados Unidos e o México, na América do Norte e o Chile e Brasil, criaram seus sistemas próprios de avaliação educacional, com vistas a mensurarem a “qualidade” educacional dos seus sistemas de educação.

O conceito de “qualidade educacional” mensurada por tais mecanismos avaliativos é um conceito polissêmico, cuja definição não é consensual por parte de estudiosos. Por se ater ao que pode ser medido, ignora um conjunto expressivo de variáveis inerentes aos sistemas educativos e está fundado na percepção dos saberes necessários às demandas do mercado neoliberal globalizado. Da mesma forma, todo o processo meritocrático advindo unicamente dos resultados dessas avaliações é passível de crítica e reflexão, visto que “ênfatiza-se que todo processo meritocrático tem uma intenção política anterior e um impacto social posterior” (PONTES JÚNIOR et al., 2016, p. 66), o que intencionalmente está atrelado a demandas e objetivos definidos anteriormente.

Além disso, tais mecanismos avaliativos, denominados avaliações externas, fundamentavam a consolidação de uma política neoliberal na área educacional, caracterizada pela “universalização de acesso à educação, a formação de indivíduos com capacidade de adaptabilidade, a mensuração da qualidade educacional por meio de indicadores de desempenho e a democratização das ações” (FERREIRA FILHO; VIDAL; PONTES JUNIOR, 2020, p. 453). No entanto, para Pochmann e Ferreira (2016), a governança pelos números e indicadores educacionais características desse Estado avaliador a partir dos resultados das avaliações externas representou muito mais uma expansão quantitativa de matrículas e fluxos escolares do que realmente

uma melhoria educacional baseada no fortalecimento das relações horizontais democráticas dentro da escola e na melhoria do aprendizado.

As avaliações externas, portanto, garantiram a homogeneidade curricular das diferentes nacionalidades, e dos diferentes estados e municípios, desconsiderando, em muitos casos, as especificidades dos saberes de determinadas culturas e sociedades para atender às demandas pautadas num modelo global. Para Afonso (2014), a expansão e fortalecimento das avaliações externas possibilitaram a consolidação da avaliação como uma “transdisciplina” na medida em que os sistemas educacionais começaram a estudar a fundo as bases epistemológicas e matriciais dessas avaliações e a trabalhar seus currículos para o atendimento à matriz curricular proposta por esses mecanismos. Isso levou a “contaminar os governos (nacionais, subnacionais e municipais), os quais, de forma crescente, passaram a agir em congruência com a ideologia avaliativa hegemônica” (AFONSO, 2014, p. 490).

No Brasil não foi diferente e, na década de 1990, inicia-se um processo de fortalecimento desses mecanismos avaliativos com a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), formalizado pela Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994) e corroborado pelo inciso VI do art. 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Com ela, outros instrumentos avaliativos em larga escala foram implementados a nível nacional com o intuito de monitoramento e regulação das políticas educacionais, podendo-se citar, como exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), lançado em 1998, e o Exame Nacional de Curso (ENC) lançado em 1996 e que deu origem ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), lançado em 2004, como parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

A partir desse movimento nacional, muitas unidades federativas subnacionais, buscando um bom desempenho nessas avaliações nacionais, criaram seus sistemas próprios de avaliações externas, inclusive utilizando os

resultados dessas avaliações como um sistema de bonificações e/ou sanções aos atores e instituições educacionais envolvidos, a partir de um sistema de responsabilização ou *accountability* (BONAMINO; SOUSA, 2012; MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015; BAUER et al., 2017). O grau de acolhimento e de desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação externas foi tão forte que, em 2015, segundo pesquisa realizada por Machado, Alavarse e Arcas (2015), apenas sete das vinte e seis unidades federativas brasileiras não apresentavam sistemas próprios de avaliação. Esse dado é atualizado por Schneider (2017), que aponta que, em 2017, vinte e duas unidades federativas já possuíam seus sistemas próprios de avaliação externa. Isso corresponde a dizer que 84,6% dos estados brasileiros desenvolveram avaliações externas próprias. Bauer *et al.* (2017) corroboram esse achado e acrescentam que em 2017, de 4.309 municípios pesquisados no Brasil, um total de 1.573, ou seja, cerca de 36,5%, possuíam sistemas próprios de avaliação.

Isso demonstra uma disseminação da ideia de monitoramento da “qualidade educacional” a partir dos resultados desses instrumentos e possibilitou que os atores educacionais, direta ou indiretamente envolvidos com o processo avaliativo, aumentassem seu grau de mobilização na realização desses testes e criassem mecanismo de divulgação dos resultados. Esse movimento gerou, segundo Bonamino e Souza (2012), um reducionismo curricular, visto a gradual substituição da complexidade e multifatoricidade curricular que é característico do currículo educacional com vista à formação integral e à emancipação humana, por um currículo baseado no recorte matricial definidor da avaliação externa. Isso, segundo as autoras, é um dos grandes efeitos negativos dessa política, mesmo que não haja sanções, apenas premiações, a partir dos resultados mensurados, os atores educacionais são, consciente ou inconscientemente, levados a diminuir o desenho curricular educacional para atender ao que se chama de “modulação e standardização curricular” (AFONSO, 2014, p. 499), desconsiderando

especificidades importantes a serem ensinadas pelos diversos sistemas educacionais.

O nascimento da avaliação externa cearense e suas políticas de *accountability*

Seguindo o exemplo nacional e baseado nas mesmas características conjunturais e demandas estabelecidas pela sociedade neoliberal descritas anteriormente, o estado do Ceará criou o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no ano de 1992 (Spaece).

O nascimento do Spaece está fortemente influenciado pelas mudanças políticas e de gestão da coisa pública ocorridas no final da década de 1980. Para Matos (2017), o primeiro mandato do governador Tasso Jereissati (1987 - 1991) representou a transição entre os governos “coronelistas” anteriores, encerrado com Gonzaga Mota (1983 - 1987), de características clientelistas, para a gestão baseada na governança por números e resultados, denominada de “Governo dos Empresários”, de contornos mais gerencialista. Essa descrição situacional é fundamental para se entender o arcabouço político que possibilitou o nascimento do Spaece como avaliação da “qualidade do sistema educacional do Ceará”, muito antes de outras unidades federativas brasileiras fazerem o mesmo. O governo Jereissati trouxe para a administração pública uma série de conceitos da governança por resultados, como a busca da democratização do acesso, o enxugamento da máquina pública e a fundamentação de ações a partir de números e avaliações sistemáticas.

Para Lima e Mioto (2007), essa emergência de enxugamento da máquina pública teve inúmeras consequências, entre elas o aumento das demissões de servidores públicos, característico do Programa de Demissão Voluntária (PDV), e a contratação de servidores em caráter temporário, que perdura até os dias atuais, com o objetivo de melhoria da qualidade do serviço público e da produtividade do sistema. A educação cearense não

ficou fora dessas reformas implementada no setor público, adotando conceitos semelhantes. A agenda do governo estadual para a educação seguiu de perto os princípios da Declaração de Jotiem (1990), que visava ao aparelhamento das instituições escolares com vistas à melhoria e à universalização da oferta dos serviços educacionais e a adequação dos saberes formais às demandas de mercado no qual a sociedade cearense estava inserida (MATOS, 2017).

Os governos posteriores a Jereissati, Ciro Gomes (1991 - 1994) e seus substitutos Francisco de Barros e Francisco Aguiar (1994 - 1995), novamente Tasso Jereissati (1995 - 2002) e seu substituto Beni Veras (2002 - 2003), Lúcio Alcântara (2003 - 2007), Cid Gomes (2007 - 2015) e Camilo Santana (2015 até hoje), continuaram ou intensificaram as políticas da governança por resultados, contribuindo para a estabilização definitiva da política avaliativa educacional do estado do Ceará.

Assim, é que, em 1992, na gestão Ciro Gomes, foi criado o Spaece e, oito anos mais tarde, em 2000, na segunda gestão de Tasso Jereissati, ele foi institucionalizado a partir da Portaria nº 101, de 15 de fevereiro de 2000 (CEARÁ, 2000). A avaliação cearense foi constituída a partir da parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio do "Parque de Desenvolvimento Tecnológico do Ceará (Cetrede), que propiciou o surgimento da Avaliação de Rendimento Escolar, da qual originou-se o Spaece" (MATOS, 2007, p. 24).

O Spaece, assim como o Saeb, a nível nacional, nasceu com a finalidade de mensurar a qualidade do sistema educacional cearense e orientar e reorientar políticas públicas com vistas à melhoria dos resultados acadêmicos (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2016). No entanto, diferentemente do seu equivalente nacional, o Spaece ao longo de sua trajetória ganhou contornos como caracterizado por Bonamino e Sousa (2012), de avaliação de terceira geração por possuir associar a seus resultados forte responsabilização (*high stakes*) (CARNOY; LOEB, 2002). Desde o início dos anos

2000, aos resultados do Spaece são vinculadas “sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375), o que contribuiu para a criação de um sistema próprio de *accountability* que premia instituições escolares e atores educacionais como forma de estímulo e mobilização na realização da avaliação.

Esse mecanismo de *accountability*, associado aos resultados do Spaece, é o componente fortemente mobilizador dos atores educacionais na busca por melhores resultados na avaliação. A gestão pública cearense se preocupou em institucionalizar o sistema de avaliação e o modelo de *accountability* proposto e, ao longo dos anos, vem normatizando, por meio de legislação, os mecanismos de premiação e responsabilização de instituições e agentes educacionais. Como exemplos mais recentes pode-se citar o Decreto nº 32.079, de novembro de 2016, que regulamenta a Lei nº 15.923 de 15 de dezembro de 2015, que institui o prêmio “Escola Nota Dez”, destinado a premiar com recursos financeiros as escolas das redes públicas municipais com melhor desempenho nos anos escolares avaliados pelo Spaece, além de dar incentivo financeiro e apoio tutelar àquelas escolas com desempenhos mais baixos (CEARÁ, 2016a).

Além desse, um outro exemplo de premiação, agora para funcionários e professores das escolas, é a Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017, conhecida como “Lei Foco na Aprendizagem”, que prevê, em seu art. 1º, o pagamento de bonificação pecuniária “aos integrantes do quadro funcional de até 50 (cinquenta) escolas de ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará”. Essa premiação abrange todo o quadro funcional das escolas públicas estaduais com os melhores resultados no Spaece com o pagamento de um décimo quarto salário (CEARÁ, 2017). Segundo Ferreira Filho, Vidal e Pontes Junior (2020, p. 460),

para se conseguir a bonificação a escola precisa cumprir as metas estabelecidas pela SEDUC/CE, através dos resultados do Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio), um indicador semelhante ao Ideb, e composto

pelos resultados de proficiência do Spaece atrelados à média de aprovação das séries componentes do ensino médio, e pelo Índice de Alcance das Metas (IAM), um outro indicador que leva em consideração a modalidade e atendimento das escolas de ensino médio.

A Lei nº 16.144, de 7 de fevereiro de 2016, normatiza a premiação dos alunos da rede pública estadual com os melhores desempenhos a partir dos resultados do Spaece e do Enem (CEARÁ, 2016b), como mostra o art. 1º - “Fica autorizado o Poder Executivo, por meio da Secretaria da Educação, a premiar com um *notebook* ou *tablet* os alunos do ensino médio da rede estadual de ensino do Ceará”.

Essa política de premiação, apesar de ter contribuído para a melhoria da qualidade educacional cearense, tem efeitos deletérios. Para Afonso (2014), é importante discutir e refletir sobre todas as consequências dos diferentes modelos de avaliações externas e seus objetivos implícitos, visto que “há uma forte tendência para, na explicação dos resultados dos alunos ou na determinação dos *rankings* escolares, sobrevalorizar a ação didático-pedagógica dos professores” (AFONSO, 2014, p. 493).

Além disso, a homogeneização dos saberes que leva a um gradual estreitamento curricular, desconsiderando fatores determinantes do processo educacional em detrimento de “ensinar para a prova” devem ser levados em conta, visto que isso contribui para a diminuição da autonomia docente na determinação dos métodos e saberes importantes a serem ensinados a partir do diagnóstico das necessidades específicas das várias realidades educacionais (BONAMINO; SOUSA, 2012; AFONSO, 2014). Em virtude disso,

não é com políticas culpabilizantes e formas autoritárias de controlo, nem mesmo com bonificações conjunturalmente compensatórias, que se pode dignificar a profissão docente e conseguir que a escola pública passe a estar ao serviço, não de uma discriminação classista e meritocrática (encoberta por

uma suposta neutralidade ou igualdade formal de oportunidades), mas sim ao serviço de uma "pluralidade de excelências (AFONSO, 2014, p. 494).

Essa análise permite que se analise o Spaece numa perspectiva crítica, compreendendo que num contexto de contornos neoliberais, ele se coloca como uma política pública que veio para ficar e traz, em seu desenho conceitual e nos resultados mensurados a partir da sua aplicação, informações importantes para a regulação das políticas públicas educacionais cearenses. No entanto, atrelar a qualidade educacional unicamente aos resultados do Spaece e de outras avaliações semelhantes é precipitado e merece ser analisado reflexivamente, vista a diversidade de fatores causais e influentes na determinação da qualidade educacional.

Evolução Histórica da Metodologia de Aplicação e Construção dos Testes do Spaece

O Spaece, seguindo os passos do Saeb, passou por inúmeras modificações nesses quase trinta anos de existência. Essas mudanças são de ordem metodológica de aplicação e construção dos testes e contribuíram para a adequação do instrumento avaliativo às diferentes necessidades históricas, demonstrando, dessa forma, a característica adaptativa da avaliação (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016).

Em 1992, no ano de sua criação, a Avaliação do Rendimento Escolar, avaliou inicialmente 14.600 alunos matriculados no turno diurno em 156 escolas da rede pública estadual do da 4ª série e da 8ª série do ensino fundamental do município de Fortaleza (CEARÁ, 1992). Essa ação inovadora "fez do Ceará um dos estados da Federação pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação da Educação Básica" (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016, p. 534). Em 1993, expandindo a aplicação de 1992, foi aplicado para todas as 246 escolas estaduais urbanas das 14 Delegacias Regionais da Educação (DERE). Destas, 152 eram localizadas na capital, Fortaleza, e 94 distribuídas nas regiões que compunham o interior do estado, e avaliou um público estimado 22.886 alunos, sendo 16.605 da 4ª série e

6.281 alunos da 8ª série do ensino fundamental. Em 1994, em parceria com Fundação Cearense de Pesquisa e Cultura (FCPC), o número de escolas avaliadas foi de 244, sendo 150 localizadas em Fortaleza e 94 no interior do estado, e abrangeu um total de 21.812 alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental, seguindo o modelo das edições anteriores (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016).

A partir da edição de 1995, seguindo o desenho reformulado do Saeb, passou a avaliar as séries terminais das etapas da educação básica, 4ª e 8ª série do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (MATOS, 2017). Além disso, segundo a autora, essa é a edição que marca a implantação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), como estrutura metodológica avaliativa que modelava a construção dos testes e fundamentava a análise dos resultados. Essa estrutura, que perdura até hoje, possibilita a comparação dos resultados mensurados entre edições diferentes aplicadas em públicos diferentes (SOUSA; BRAGA, 2020), permitindo um aprofundamento da análise longitudinal dos seus resultados.

É também a edição de 1995 que marca o início da aplicação da avaliação em alunos da rede privada de ensino, mesmo que de forma amostral. Em 1996, a avaliação aumenta o número de municípios com escolas avaliadas para 325 escolas distribuídas em 21 municípios, situação que é gradualmente ampliada nas edições seguintes de 1997, 1998 e 1999 (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016).

A estrutura avaliativa em todas as edições citadas contemplava duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. Os cadernos de prova eram compostos, em média, por 25 questões em cada uma das disciplinas avaliadas (SANTOS, 2010). As edições de 1992 a 1998 trouxeram, além dos testes cognitivos das disciplinas citadas, um questionário socioeconômico que serviria de base para mapear a ligação entre o desempenho cognitivo e as características sociodemográficas dos alunos, e ainda "o Spaece reali-

zou inferências sobre a infraestrutura física e pedagógica das escolas” (MATOS, 2017, p. 25), o que aumentou a complexidade das possíveis análises trazidas pela sua aplicação.

É importante ressaltar, ainda, que no ano de 1996, além da avaliação cognitiva, a avaliação ganhou contornos de avaliação institucional, através do “Projeto de Avaliação Institucional nas escolas públicas, o qual seguia os mesmos princípios do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB): globalidade, unidade, respeito à identidade institucional, não premiação e/ou não punição, adesão voluntária, legitimidade e continuidade” (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016, p. 537).

A partir da edição de 2000, a Avaliação do Rendimento Escolar das escolas públicas do estado do Ceará ganha definitivamente o nome de Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), ação que consolida a cultura da avaliação externa como forma de monitoramento da “qualidade educacional” ofertada pela rede pública cearense, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Entre os anos de 2001 e 2003, a avaliação englobou todas as turmas de 8º ano do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, ocorrendo anualmente e denominado inicialmente de “Spaece Net” (FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Todas as mudanças implementadas na avaliação cearense visavam aproximá-la da avaliação nacional (Saeb), como meio de monitorar e melhorar as políticas públicas educacionais voltadas para um bom desempenho a nível nacional (MAGALHÃES JUNIOR; FARIAS, 2016). Os autores destacam esse propósito quando analisam a parceria entre Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC) e responsável pela aplicação do Saeb. Essa parceria teria como objetivo uma cooperação técnica entre os dois órgãos com vistas à realização de oficinas de elaboração de itens e acesso ao Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep.

Em 2002, a partir da publicação da Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002, que institucionalizou o prêmio “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará” e foi a precursora do “Prêmio Escola Nota 10”, que perdura até as últimas edições do Spaece e que trazia explicitamente a premiação de instituições a partir dos resultados colhidos na avaliação, o que marca formalmente o início do ciclo de política de responsabilização ou *accountability* característico da educação pública cearense (MATOS, 2017). Foi também no ano de 2002 que foi lançado o primeiro boletim analítico com os resultados da avaliação, proporcionando a publicização e a análise dos resultados pela sociedade e pela academia. Esse boletim tinha como objetivo “proporcionar aos gestores, professores e comunidade escolar, dados que subsidiassem a adoção de medidas corretivas para a conquista da qualidade educacional almejada para o estado” (MATOS, 2017, p. 28).

Em 2004, a Seduc amplia o Spaece para a 4ª série e 8ª series do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio das redes públicas estaduais e municipais do estado do Ceará e, em 2007, foi incluída, além das séries já citadas, a avaliação da alfabetização (leitura e letramento) dos alunos da 2ª série do ensino fundamental, dando início ao Spaece Alfa.

Em 2008, inicia-se a parceria da Seduc com Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), entidade ligada à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que, até a última edição do exame (em 2020), foi a responsável por montar e pré-testar os itens da avaliação, por construir os cadernos de prova, aplicar a avaliação e gerar os seus resultados. É a partir da parceria com o CAEd que o Spaece ganha seu contorno definitivo, abrangendo três vertentes principais: o Spaece-Alfa (a avaliação da Alfabetização dos alunos 2º ano do ensino fundamental), Spaece-Fundamental (avaliação do 5º e 9º anos) e Spaece-Médio (avaliação das 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio), sempre avaliando as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2011, é agregada, a essas três vertentes, a avaliação dos alunos matriculados nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede pública estadual do Ceará e, em 2013, por decisão da Seduc, o Spaece-

Médio passa a avaliar de forma censitária apenas a 1ª série do ensino médio, e, de forma amostral, a 2ª e a 3ª série dessa etapa da escolarização básica (MATOS, 2017). Para a autora, essa decisão se deu pelo entendimento da Seduc de que o Enem, “por seu caráter certificador, é a ferramenta mais apropriada para a tomada de decisões sobre o Ensino Médio” (MATOS, 2017, p. 27).

O Spaece hoje

Em meio a tantas mudanças a última grande reorganização do Spaece aconteceu em 2016, quando mais uma vez por decisão política da Seduc, o Spaece -Médio, deixa de ser aplicado às turmas de 1ª e 2ª série do ensino médio, e passa a ser aplicado de forma censitária as turmas de 3ª série do ensino médio da rede pública estadual. Essa decisão baseou-se, principalmente, na análise da matriz da avaliação, que, para Matos (2017), tinha contornos de matriz somativa, devendo ser utilizada para a construção da avaliação para séries finais das etapas da educação.

No caso da matriz do Spaece-Alfa apesar de ser aplicado em uma série não considerada como série final de etapa da educação básica, ganhava contornos de matriz somativa, visto os princípios do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic), normatizado pela Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que, no parágrafo único, informava que, “para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperadas nesta idade” (CEARÁ, 2007), e que, portanto, legalizava a segunda série do ensino fundamental como a série final para o desenvolvimento de habilidades e competências de escrita e de leitura.

Desde 2016, não houve mudanças substanciais e significativas no desenho metodológico do Spaece. Na sua vertente de alfabetização (Spaece-Alfa), ele é composto de avaliação de Língua Portuguesa formada por itens que compõem dois eixos de avaliação: eixo 1, que avalia a apropriação do

sistema de escrita (habilidades relacionadas à identificação, ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita) e que é composta por nove descritores e eixo 2, que avalia a leitura (habilidades relacionadas à leitura de palavras, de frases e de textos) e que é composta por outros nove descritores que, assim como aqueles componentes do eixo 1, descrevem habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes do 2º ano do ensino fundamental.

Os resultados dessa avaliação posicionam os estudantes, as instituições escolares e os sistemas que as gerenciam em níveis de aprendizado representativos dentro de uma escala de proficiência. Assim, tais atores e instituições podem obter as seguintes proficiências: não alfabetizados (proficiência até 75), alfabetização incompleta (proficiência de 75 a 100), intermediário (proficiência de 100 a 125), suficiente (proficiência de 125 a 150) e desejável (acima de 150).

No Spaece-Fundamental e no Spaece-Médio, as avaliações possuem cadernos de prova com itens de Língua Portuguesa e de Matemática que posicionam os alunos em quatro níveis de proficiência: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. O intervalo da escala em que cada nível desse é determinado é variável de acordo com a disciplina e a etapa avaliada. O Quadro 1 descreve essas variáveis.

Quadro 1: Níveis de proficiência por disciplina e série/etapa avaliada pelo Spaece

Série	Disciplina	Muito Crítico	Crítico	Intermediário	Adequado
5º e 9º ano EF	LP	Até 125	125 - 175	175 - 225	Acima de 225
	MT	Até 150	150 - 200	200 - 250	Acima de 250
3ª série EM	LP	Até 225	225 - 275	275 - 325	Acima de 325
	MT	Até 250	250 - 300	300 - 350	Acima de 350

Fonte: CAEd/UFJF. Elaboração própria.

A aplicação do Spaece ocorre anualmente, diferentemente do Saeb, seu equivalente nacional que é bianual, e é a partir do estabelecimento dos desempenhos mensurados pelas escalas de proficiências no Spaece-Alfa, no Spaece-Fundamental e no Spaece-Médio que as políticas de *accountability* descritas anteriormente são implementadas e a gestão pública cearense fundamenta parte da organização e reorganização das suas políticas públicas.

Análises conclusivas

Os sistemas avaliativos característicos das sociedades contemporâneas neoliberais Pós-Segunda Guerra Mundial estão atrelados à necessidade de regulamentação das políticas públicas, ao acompanhamento da qualidade educacional vinculada às demandas do mercado e da responsabilização dos atores e instituições educacionais colocados em prática a partir das políticas de *accountability* característicos desses sistemas.

O Spaece, como política avaliativa representativa desse contexto não foge à regra e deve ser visto como um instrumento a serviço dessa estrutura social e econômica em que ele se insere na busca da “qualidade educacional” estabelecida como padrão por essa estrutura econômica.

A história do Spaece é marcada pela adaptação e pela mudança da estrutura metodológica dessa avaliação na medida em que eram demandadas a ela respostas às questões emergentes da sociedade neoliberal. Sendo assim, não é surpresa que, desde a sua criação até hoje, o sistema cearense tenha passado por inúmeras adequações.

É fundamental perceber esse instrumento avaliativo como um dos fatores a serem considerados na mensuração da qualidade educacional – nunca o único – e seu estudo e sua reflexão não se esgotam aqui; ao contrário, abre caminhos para mais indagações que deverão ser respondidas gerando novas perguntas que ampliarão o grau de entendimento de um instrumento de tão grande repercussão.

Para finalizar é importante ressaltar que, independentemente da sua estrutura metodológica, há que se compreender essa avaliação com todos

os seus significados e suas críticas e refletir sobre elas, pois só assim se contribui com a busca da melhoria dos resultados de aprendizagem e com a formação de um homem crítico e atuante na busca da igualdade e da justiça social.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Revista Avaliação**, Campinas. Sorocaba, SP, v. 19 n. 2, p. 487-507, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>. Acesso em 16 de mai. 2021.

AMARAL, Marcelo Parreira. Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n. especial, p. 039-054, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400004>

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta Neto; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira da Educação**, v. 22, n. 71, e227153, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227153>

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Portaria n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. **Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, n. 246, p.20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), Lei Nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 de mai. 2021.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Three generations of assessments of basic education in Brazil: interfaces with the curriculum in/of the school. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012005000006>.

CARNOY, Martin; LOEB, Suzanna. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. **Magazine Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002. DOI: <https://doi.org/10.3102/01623737024004305>.

CEARÁ. **Relatório da Avaliação das Escolas Públicas do Município de Fortaleza – Escolas Estaduais**. Fortaleza: SEDUC / CETREDE – Parque de Desenvolvimento Tecnológico / UFC, dezembro de 1992.

CEARÁ. **Portaria Nº 101/00 – GAB., de 15 de fevereiro de 2000**. Dispõe sobre a instituição do Sistema Permanente de Avaliação da educação Básica do Ceará – SPAECE. Fortaleza: Diário Oficial, 17 de fevereiro de 2000.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Fortaleza/CE, Diário Oficial de 19 de dezembro de 2007. Disponível em: https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/download/3429_c013b36402a93cf28504363a3f77dc2d. Acesso em 21 de mai. de 2021.

CEARÁ. **Lei n. 15.923 de 15 de dezembro de 2015**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4227-lei-n-15-923-de-15-12-15-d-o-15-12-15>. Acesso em 18 de mai. 2021.

CEARÁ. **Decreto n. 32.079 de novembro de 2016**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016a. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/130303916/doesce-09-11-2016-pg-1>. Acesso em 18 de mai. 2021.

CEARÁ. **Lei n. 16.144, de 07 de dezembro de 2016**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016b. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/4664-lei-n-16-144-de-07-12-16-d-o-08-12-16>. Acesso em 18 de mai. 2021.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out.-dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400003>.

FERNADES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação: Avaliação, indicadores e metas. In: **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Elsevier, v. 1, p. 213-238, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/ibrecps/rede/seminario/reynaldo_paper.pdf. Acesso em 21 de mai. de 2021.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas

de *accountability*: o protagonismo do Space. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 16, n. 43, p. 452-471, Edição Especial, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6954>.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10 n. especial, p. 37-45 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802007000300004>.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhos; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800>.

MAGALHÃES JUNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Maria Adalgiza de. SPACE: Uma história em sintonia com avaliação educacional do Governo Federal. **Revista Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 2, p. 532-547, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2016.31.2.525-547>.

MATOS, Ana Paula Pequeno. **Um estudo de caso sobre a gestão escolar no contexto dos Resultados de matemática e português do Space**. 2017. 157 páginas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)/Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Juiz de Fora/MG, 2017. Disponível em: http://mestrado.cae-ufjf.net/wp-content/uploads/2017/10/ANA-PAULA-PEQUENO-MATOS_REVISADO.pdf. Acesso em: 18 de mai. 2021.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de jovens e igualdade no exercício do direito à educação no Brasil: Embates do início do século XXI. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez., 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016160477>.

PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas; BRAGA, Adriana Eufrásio; SOUSA, Leandro Araújo, DAMASCENO, Ednaceli Abreu; FILHO, Nicolino Trompieri. Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo. **Revista Educação & Linguagem**, ano v. 3, nº 1, Jun. p. 63-73, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza (2002). Para uma sociologia das ausências e das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.63, p. 237-280. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE) na melhoria do ensino e aprendizagem no Ensino Médio.** 2010. 191 páginas. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Ceará (UFC), Faculdade de Educação, Fortaleza/CE, 2010. Disponível em: http://www.repositorio.rio.ufc.br/bitstream/riufc/3089/1/2010_Dis_FDGSANTOS.pdf. Acesso em 21 de mai. de 2021.

SCHINEIDER, Marilda Pasqual. Tessituras intragovernamentais das políticas de *accountability* educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 43, p. 162-186, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>

SOUSA, Leandro Araujo de; BRAGA, Adriana Eufrásio. Teoria clássica dos testes e teoria de resposta ao item em avaliação educacional. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. e020002, 2 jan. 2020. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e020002>

Trinta anos do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará: usos e implicações

Anderson Gonçalves Costa

Eloisa Maia Vidal

Introdução

A emergência dos sistemas de avaliação educacional no Brasil remonta à década de 1990, quando da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e das primeiras experiências estaduais na institucionalização de iniciativas próprias de avaliação. A evolução desses sistemas ocorreu em ritmos diferentes, com características diversas do ponto de vista normativo e institucional. Parafraseando Bonamino (2002), à época, era difícil imaginar que aqueles seriam os primeiros passos rumo a um abrangente sistema de avaliação que abarcaria as três esferas de governo da federação.

Criado no ano de 1992, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) tem se constituído como uma iniciativa de política educacional da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc). Articulado com os movimentos nacionais em torno do Saeb, o Spaeece, desde sua criação, tem evoluído, ampliando sua abrangência e aperfeiço-

ando sua estrutura metodológica. É considerado um dos sistemas de avaliação mais consolidados dentre as unidades subnacionais do país e não sofreu interrupção ao longo do período.

Este capítulo tem como objetivo descrever os usos e as implicações do Spaece na política educacional cearense. Para tanto, aborda, inicialmente, o ideário da gestão por resultados e o papel que a avaliação educacional assumiu ao longo de diferentes governos dos últimos trinta anos. Em seguida, trata do histórico das iniciativas de responsabilização associadas aos resultados da avaliação estadual, para depois apresentar as evidências observadas na produção acadêmica sobre os efeitos do Spaece e das políticas de responsabilização nas escolas. Conclui-se discutindo o legado e o futuro do Spaece após trinta anos de aplicação.

O Spaece como mecanismo para gestão por resultados

Analisar a política de avaliação educacional no Ceará requer considerar o modelo de gestão pública que tem se desenvolvido sob a lógica da modernização e da eficiência dos serviços, assim como as linhas orientadoras dos governos sobre o tema da avaliação educacional.

Conforme Vieira (2002, p. 359), o Ceará dos anos 1990 foi palco de “mudanças visíveis no campo educacional”, atendendo à proposta mudancista dos governos de Tasso Jereissati (1987 – 1990 e 1995 - 2002) do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB). “Todos pela Educação de Qualidade para Todos”, *slogan* adotado à época, congregou dimensões que tanto envolveram a escola e a sociedade como propunham educação de qualidade, um desafio frente aos indicadores de acesso, permanência e sucesso escolar observados no período. Se a promessa parecia desafiadora, as ações a ela relacionadas se mostraram ainda mais, pois buscaram incidir sobre a gestão e os procedimentos técnicos-pedagógicos do sistema educacional. O Spaece, criado em 1992, foi um dos instrumentos relacionados às mudanças pretendidas naquele governo, sendo fortalecido e aperfeiçoado a partir de 1995.

Os objetivos do Spaece, desde ali, eram o de fomentar uma cultura de avaliação – que já se levantava em âmbito nacional; envolver a comunidade escolar na discussão sobre os resultados e analisar as necessidades de aprendizagens do alunado, servindo à formulação e à implementação de políticas educacionais (PEQUENO; COELHO, 2004). É importante observar que as razões para criar um sistema próprio foram oficialmente alegadas por questões de ordem política e técnica.

Como tratado por Freitas (2007), o Spaece buscou resguardar as especificidades locais, atender às exigências da descentralização e da autonomia escolar, incluir indicadores que não eram atendidos pelo Saeb, complementar os que já eram fornecidos e obter informações mais localizadas. Destarte, o estado do Ceará iniciava a adesão à regulação avaliativa do desempenho escolar, o que depois foi associado a programas e projetos específicos de responsabilização.

Este movimento local não foi alheio às transformações políticas ocorridas nacional e internacionalmente. Na década de 1990, num contexto de escassez de recursos financeiros, sob a agenda de reformas do setor público, apostou-se em iniciativas macropolíticas, baseada no atendimento de demandas pontuais (AGUIAR, 2002). Soma-se a isso o projeto de modernização da máquina pública, proposto pelo chamado “governo das mudanças” que aderiu ao projeto reformista em voga no governo federal. A introdução de um novo modelo de gestão resultou de uma ruptura política iniciada em 1986, representada pela primeira eleição de Tasso Jereissati (1987 – 1990), que rompeu com um modelo de gestão burocrático patrimonial ao introduzir, na máquina pública, modelos de gestão empresarial.

Segundo Valdevino e Silva (2021), entre os anos de 1987 e 2002, foram implantadas práticas gerenciais no estado, definidas pelos autores como antecedentes das políticas de responsabilização na educação pública cearense. As propostas ensaiadas à época confirmavam a centralidade social e política da avaliação educacional, revelando que esta não se constituía apenas como instrumento técnico, mas também de gestão.

Antes de tratar dos usos e das implicações da avaliação educacional no Ceará, associados à gestão por resultados, cabe destacar que as reformas da década de 1990 interviram na relação entre os entes federados quando da proposição da municipalização do ensino fundamental. Isso permitiu que o governo estadual e os municipais se aproximassem, o que tornou viável a consolidação das reformas iniciadas. Naquele momento, o Spaece envolvia todas as escolas da rede estadual, mas limitava-se às escolas municipais de Fortaleza, as dos municípios-sede das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e alguns poucos municípios selecionados em razão do porte populacional (PEQUENO; COELHO, 2004). Não era, portanto, universalizado.

Todavia, como a municipalização se revelava um caminho sem volta (VIEIRA; VIDAL, 2013), o relacionamento entre estado e municípios teve continuidade nos governos seguintes. Entre os anos de 2003 e 2006, no governo Lúcio Alcântara (PSDB), ampliaram-se os acordos e a cooperação técnica entre governos estadual e municipais, com destaque para o fortalecimento de uma cultura de avaliação. As ações educacionais daquele governo, sob o lema *Crescer com qualidade*, procuraram aperfeiçoar a avaliação e a análise dos resultados educacionais, elegendo como desafios a (i) ampliação da avaliação do rendimento escolar com uma amostra representativa de escolas municipais e o (ii) apoio técnico aos municípios que aderissem ao processo (CEARÁ, 2006).

Em 2004, o Spaece passou a utilizar a escala de proficiência do Saeb, o que possibilitou que se comparasse a evolução dos resultados a partir dos dois sistemas e se obtivessem mais informações sobre a evolução da rede estadual. Naquele ano, o Spaece incorporou as redes de ensino dos 184 municípios, envolvendo 114.790 alunos das redes municipais (CEARÁ, 2006).

A fim de fortalecer a avaliação e a colaboração entre governo estadual e municipais, foi estabelecida premiação para 18 municípios que alcançassem médias nas disciplinas de Português e Matemática maiores que as do

estado¹ e o Prêmio Professor Alfabetizador (2004 -2006) destinado aos professores das turmas de 1ª e 2ª série. Essas iniciativas permitiram “[...] caminhar no sentido da construção de uma cultura de avaliação das redes escolares, de uma gestão integrada da escola e de apoio à elaboração de planos municipais de educação, entre outros” (VIEIRA; VIDAL, 2013).

A gestão de Lúcio Alcântara foi marcada pela instituição do ideário da gestão por resultados que norteou as ações do governo com vistas aos princípios de eficiência, eficácia e efetividade e deu destaque ao monitoramento e a avaliação das políticas públicas (MEDEIROS; ROSA; NOGUEIRA, 2009). Uma mudança de postura da ação governamental que passou a priorizar “[...] esforços para alcançar melhores resultados das ações de governo, e não apenas dando ênfase aos processos e produtos, como era a forma predominante” (HOLANDA, 2006, p. 38). Em termos práticos, a adesão à gestão por resultados como modelo da máquina pública no Ceará significou o planejamento e a definição de resultados estratégicos para cada setor do estado.

O setor educacional foi particularmente afetado por essas orientações quando foi celebrado empréstimo junto ao Banco Mundial. Conhecida como Operação *Swap*, buscou-se “promover avanços sociais [...] ao mesmo tempo modernizando as instituições [...] e a situação fiscal para o desenvolvimento econômico e social” (WORLD BANK, 2008, p. 5). Essa intervenção contou com duas fases – entre os anos de 2005 e 2012 – e foi considerada um instrumento da disseminação da gestão por resultados na máquina pública em função das condições de desembolso do contrato do empréstimo (COSTA, 2020). Na esteira dessas mudanças, baseada no controle de resultados, ins-

¹ Os municípios premiados no Spaece 2004 foram: Abaiara, Itaiçaba, Alto Santo, Altaneira, Moraújo, São Gonçalo do Amarante, Penaforte, Mucambo, Itapajé, Eusébio, Fortaleza, São Luís do Curu, Pacoti, Madalena, Assaré, Viçosa do Ceará, Dep. Irapuan Pinheiro, Camocim (CEARÁ, 2006).

taurava-se ali uma nova racionalidade às políticas educacionais, que contribuiu para o aprofundamento do interesse na performatividade das instituições a partir da produção e divulgação dos resultados do Spaece.

Entretanto, o tempo permite destacar que havia a necessidade de ações que reforçassem a gestão por resultados na condução das ações entre o estado e os municípios. Dessa maneira, foi necessário que a colaboração considerasse também a gestão educacional, o que foi possível a partir de 2007 com um novo grupo político no governo. Os acontecimentos implicaram não somente demandas macro, mas reorientaram as ações de colaboração ao instituir políticas com escopo diferente das anteriores, destacando-se o uso do Spaece na definição e na condução das políticas educacionais.

A eleição de Cid Gomes (2007 - 2014), pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB) não significou uma ruptura com as concepções políticas desenvolvidas até então. Embora pertencente a um grupo político diferente do anterior, esta gestão deu continuidade às ações iniciadas antes, beneficiando-se do momento fiscal pelo qual passava o estado e o país. Exemplo disso foi a aprovação da Lei nº 13.875, de fevereiro de 2007, que definiu a gestão por resultados como modelo de gestão do Poder Executivo. Na educação, além de promover a reestruturação da Seduc, pelo Decreto nº 29.139, de dezembro de 2007, celebrou-se um Protocolo de Intenções, firmado em 24 de maio de 2007, que conjugou os meios para a implementação de um programa de alfabetização e, junto ao Termo de Parceria de Resultados, firmou parceria com entidades da sociedade civil.

Resultado disso foi a criação, pela Lei estadual nº 14.026/2007, de 17 de dezembro de 2007, do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic) com o objetivo de prestar cooperação técnica e financeira aos municípios com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem. Inicialmente esta política atendeu os anos iniciais do ensino fundamental (até o 2º ano). Em seguida passou por dois momentos de expansão, em 2011, atendendo até o 5º ano (intitulando-se PAIC+5), e em 2016, quando foi estendida ao 9º ano do ensino fundamental II (MaisPaic). O Paic articula-se ao Spaece, sob o qual são

avaliados todos os 184 municípios do estado, corroborando para a construção de um modelo de colaboração federativa e regulação da educação.

A partir de 2007, o Spaece passou a ser aplicado anualmente, reafirmando o papel estratégico da avaliação para a política educacional. Essa alteração, além de se coadunar com os objetivos do Paic, teve relação com as mudanças previstas para o rateio da cota-parte do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), política de indução e responsabilização que associou os recursos constitucionais aos resultados na avaliação estadual. Para tanto, o Spaece passou a focar três segmentos: o Spaece-Alfa, destinado ao 2º ano do ensino fundamental, a avaliação dos 5º e 9º anos, e a avaliação do ensino médio, presente desde a criação. Essas alterações, buscaram imprimir, nos municípios, a cultura de avaliação e da gestão por resultados. Em outros termos, essas mudanças confirmam “[...] a criação de elementos para a regulação institucional, ao revelar um conjunto de mecanismos que tendem a orientar, coordenar e controlar as ações dos estabelecimentos e dos profissionais no âmbito do sistema educativo [...]” (COSTA; VIDAL, 2020, p. 133) condicionados à avaliação estadual.

O protagonismo do Spaece na política educacional do estado do Ceará tem continuidade no governo de Camilo Santana (2015 – atual), do Partido dos Trabalhadores (PT), pertencente ao grupo político de Cid Gomes, sendo, portanto, um governo de continuidade. Em seu plano de governo do primeiro mandato, *Os 7 Cearás*, figurou o fortalecimento do Paic no âmbito do regime de colaboração, ratificado quando eleito (CEARÁ, 2014). Nesse governo, a Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016, ao instituir o Plano Estadual de Educação, estabeleceu a meta de fomentar a educação de qualidade e de divulgar anualmente os resultados do Spaece dos sistemas de ensino e suas escolas, para subsidiar as políticas municipais e estadual de educação.

A gestão por resultados também tem sido priorizada no governo de Camilo Santana, que regulamentou a Lei nº 13.875/07 do governo de Cid Gomes através do Decreto nº 32.216, de 8 de maio de 2017, e aprovou a

Lei nº 16.710, de 21 de dezembro de 2018, tendo com objeto a gestão por resultados. A definição de resultado mobilizada diz respeito aos

[...] efeitos que devem ser produzidos na sociedade ou junto a ela com a execução das políticas governamentais (projetos, processos ou programas), dentro do seu horizonte de tempo. Devem ser monitorados via indicadores de efetividade estreitamente vinculados ao grau de satisfação ou benefícios diretos gerados pela execução dos projetos, processos ou programas (CEARÁ, 2017).

A norma prevê o Acordo de Resultados pactuado entre os setoriais e o governo. Desde 2017, indicadores relativos à avaliação e à premiação a partir dos resultados no Spaece têm sido sinalizados na pactuação entre a Seduc e a Secretaria do Planejamento e Gestão (Seplag)².

A discussão tecida nessa seção aponta para a continuidade do projeto de modernização iniciado nos anos finais do século XX, atribuindo à avaliação importante papel para definição e acompanhamento das políticas educacionais do Ceará. Junto ao Spaece e a gestão por resultados, esses governos propuseram iniciativas de responsabilização educacional, com implicações materiais e simbólicas, sobre os profissionais da educação. Aqui cabe a reflexão de Carmo (2015) quando observa que a gestão por resultados no Ceará passou a ser justificativa para as políticas de responsabilização. A trajetória dessas iniciativas é tratada a seguir.

Iniciativas de responsabilização associadas ao Spaece

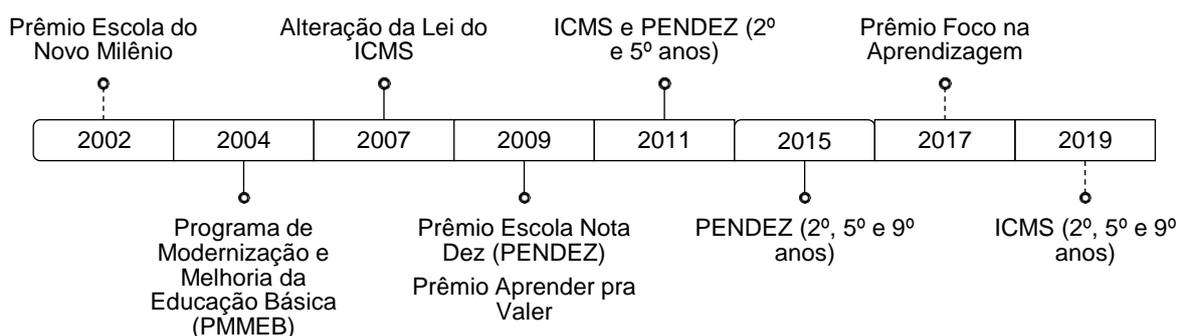
Políticas de responsabilização educacional têm se popularizado mundialmente, tendo o Brasil e alguns de seus entes federados (estados e municípios) registrado experiências desta natureza. Enquanto outras unidades da federação apostaram nessas políticas após a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) pelo Governo Federal, o Ceará já vem implementando essas iniciativas desde início dos anos 2000. Conforme

² Disponível em: <https://www.seplag.ce.gov.br/planejamento/menu-gestao-para-resultados/acordos-de-resultados/>.

Anderson (2005), um dos modelos possíveis das políticas de responsabilização são aqueles orientados pelos resultados das escolas e que responsabilizam os professores pela aprendizagem dos alunos. Por isso, essas políticas envolvem tanto a avaliação educacional como o uso de mecanismos de premiação destinado às escolas e aos profissionais envolvidos no processo. Elas assumem feições diversas e são condicionadas pelas culturas políticas dos locais onde é aplicada.

A experiência do Ceará revela que os objetivos e a abrangência da responsabilização educacional dependem dos projetos políticos que a acionam, do funcionamento do sistema educacional e das responsabilidades dos entes federados no atendimento à educação básica. É bem verdade que, na medida em que estas políticas foram sendo mobilizadas como recurso para melhoria da educação, a avaliação foi se modificando para atendê-las. A Figura 1 demonstra as diversas políticas de responsabilização implementadas no Ceará desde início dos anos 2000, bem como as modificações sofridas pelas políticas do período mais recente.

Figura 1: Linha do tempo das políticas de responsabilização no Ceará



Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A primeira iniciativa em que se utilizou o Spaece para premiação e bônus de escolas e profissionais foi o *Prêmio Escola do Novo Milênio* (Lei nº 13.203/2002), referente ao ciclo do Spaece do ano de 2001. Naquele momento, a Seduc negociava um acordo de empréstimo com o Banco

Mundial e, embora não se saiba exatamente como surgiu a ideia de aproveitar a avaliação estadual para conceder prêmios, tal mecanismo avançou na gestão educacional. Importante destacar que, naquele ano, o exame foi realizado em formato digital (Spaace-Net) e associado ao *Programa Internet na Escola*.

Essa iniciativa, ousada para a época, além de verificar o rendimento médio das escolas em relação ao desempenho dos alunos da 8ª série (atual 9º ano) do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio da rede estadual, procurou articular o recém-criado programa de internet nas escolas do governo federal, do qual o Ceará participava de forma bastante engajada. Na proposta de premiação criada, além de os alunos que obtinham melhores desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática ganharem um computador de mesa, gratificava-se diretores, técnicos e servidores das Crede e das escolas estaduais.

Os exames eram realizados nos laboratórios de informática das escolas, com os alunos acessando, mediante senha, uma prova com 20 questões, selecionadas aleatoriamente de um banco de 30 questões, para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. A divulgação dos resultados era feita por meio de um Relatório Geral e, pela primeira vez, se produziu Boletins por Crede, informando as médias de desempenho das escolas das regiões e aproximando os resultados ao que estavam na ponta do processo.

Em 2003, na celebração do primeiro termo aditivo do acordo de empréstimo com o Banco Mundial, o Spaace adquiriu protagonismo relevante no estabelecimento de metas e indicadores, como é possível observar na definição dos componentes presentes no acordo, a saber,

Componente Programa de Desenvolvimento da Educação Municipal (Prodem): os municípios deverão se comprometer com: [...] b) a participação no Sistema Estadual de Avaliação do Ensino (Spaace).

Componente Descentralização e Fortalecimento Institucional: fortalecer e consolidar o Sistema Estadual de Avaliação do En-

sino (Spaece); [...] os processos/procedimentos de planejamento, informações e monitoramento serão desenvolvidos com base no Projeto, com ênfase em: (i) serviços de ampliação, análise e divulgação de dados estatísticos; [...] (iii) implementação do Spaece em todo o Estado; [...] O Spaece estadual será aplicado nos anos em que o Saeb nacional não é realizado. Inicialmente, o Spaece incluirá todas as escolas estaduais, mas os setores municipal e privado serão incentivados a participar do sistema (CEARÁ, 2005)

A implementação desse projeto, cujos recursos financeiros representavam a possibilidade de a Seduc cumprir parte dos compromissos assumidos no plano de governo, uma vez que o momento econômico era marcado por grandes dificuldades na economia do estado, demandava um forte poder de articulação com as municipalidades, uma vez que o compromisso com a ampliação do Spaece pressupunha a adesão de todas as redes escolares públicas.

Revogado em 2004, o *Prêmio Escola do Novo Milênio* foi substituído pelo *Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica* (PMMEB), aprovado pela Lei nº 13.541/04. O PMMEB estabelecia metas a serem atingidas pelas escolas que aderissem a ele, premiando os servidores e os professores lotados nas cinquenta melhores unidades escolares. O Spaece 2004 foi financiado com recursos do Banco Mundial e teve seu escopo ampliado para os municípios, tendo participado 55.342 alunos da rede estadual e 86.251 das redes municipais. Segundo Pequeno e Lima (2006, p. 10), os objetivos da avaliação consistiam em

conhecer a realidade do sistema educacional cearense, com base na aferição do desempenho escolar dos alunos; sedimentar a cultura avaliativa para subsidiar a formulação e o monitoramento das políticas e estratégias de melhoria da qualidade do ensino público; possibilitar a todos os elementos envolvidos no processo educativo (alunos, professores, diretores, pais, administradores, técnicos e especialistas) um acompanhamento efetivo dos resultados obtidos por suas escolas.

O PMMEB previa a criação do "Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do Ceará para as unidades escolares participantes do Programa e informa que "§1º. O Selo de Qualidade da Educação Básica do Estado do

Ceará ocorrerá em dois níveis: Selo Certificação e Selo Escola Destaque do Ano” (CEARÁ, 2004). Em 2005, o Selo Escola Destaque do Ano premiou os 50 estabelecimentos de ensino estaduais que apresentaram os melhores resultados de aprendizagem expressos pelo Spaece associados às taxas de aprovação e de abandono obtidas no Censo Escolar 2004 e 2005, tendo os servidores e professores da Secretaria da Educação Básica recebido um 14º salário não incorporável. A partir de 2006, a premiação passou a incluir um indicador relacionado à gestão escolar, obtido através da Avaliação de Desempenho dos Núcleos Gestores das Escolas Estaduais (ANGE) previsto na Lei nº. 13.513, de 2004.

O ano de 2005 foi marcado pela reformulação do Saeb, por meio da Portaria nº 931/2005, que criou a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), nacionalmente conhecida como Prova Brasil, uma avaliação censitária que ampliou o escopo do Saeb e passou a divulgar resultados ao nível das escolas. Em 2007, o Governo Federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é composto pelos resultados da avaliação de desempenho nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática obtidos pelos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e as taxas de aprovação coletadas no Censo Escolar, para o segmento correspondente (1º a 5º anos e 6º a 9º anos), respectivamente.

A legislação estadual passou por nova modificação em 2009, substituindo o PMMEB pelo *Prêmio Aprender pra Valer* (Lei nº 14.484/09), destinado ao quadro funcional de todas as escolas de Ensino Médio que atingissem as metas anuais de evolução da aprendizagem dos alunos, tendo por referência o Spaece. Em complemento, a Lei nº 14.483/09 instituiu a premiação de um *notebook* para alunos desse nível de ensino com melhor desempenho no Spaece e, com as alterações ocorridas em 2015, àqueles com melhor desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Em 2017 foi criado o *Prêmio Foco na Aprendizagem* (Lei nº 16.448/17) destinado a professores, diretores, coordenadores, servidores efetivos e terceirizados da rede pública estadual. A premiação é concedida ao quadro

funcional de até cinquenta escolas de ensino médio, na forma de premiação pecuniária, tendo por referência o valor mensal da remuneração de cada servidor. Para concessão do Prêmio, são considerados o desempenho das escolas no Spaece e os indicadores de fluxo, com base no Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio (IDE-Médio) e no Índice de Alcance da Meta (IAM). O IDE-Médio resulta do produto entre a taxa de aprovação das séries do ensino médio e a média dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática dos estudantes do 3º ano no Spaece. Por sua vez, o IAM afere a evolução entre as metas estabelecidas pelas escolas e os resultados alcançados no Spaece (CEARÁ, 2017).

Como antes mencionado, as políticas desenvolvidas nos anos 1990 e início dos anos 2000 lançaram luz sobre a necessidade de estender a gestão por resultados na condução das ações entre o estado e os municípios, pois, embora fosse ensaiada uma cultura de avaliação com alguns municípios tendo o Ensino Fundamental avaliado, não havia ainda associado iniciativas de responsabilização aos resultados das redes municipais, o que foi possível com a universalização do Spaece e a criação de dois mecanismos que destinam recursos condicionado aos resultados da avaliação estadual.

A Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, estabeleceu novos critérios de rateio da cota-parte do ICMS. Com o novo dispositivo legal, o repasse do imposto aos municípios passou a ser distribuído em função dos resultados obtidos nas áreas de Educação, Saúde e Meio Ambiente. A mudança teve por objetivo beneficiar os municípios que se destacassem nessas áreas. Desse modo, desde então, aqueles que alcançam melhores resultados recebem maior repasse de ICMS.

Até 2006 a legislação previa que a distribuição dos 25% da receita do ICMS aos municípios deveria ser feita da seguinte forma: 75% de acordo com o Valor Adicionado Fiscal (VAF), que representa o quanto a economia daquela cidade gerou em ICMS e os 25% restantes com base no tamanho da população (5%), nos gastos com educação (12,5%) e o restante de forma igualitária entre os municípios (7,5%). Com a mudança em 2007, os

25% passaram a ser distribuídos da seguinte forma: 18% com base no Índice de Qualidade da Educação (IQE), calculado em função dos resultados obtidos no 5º ano do ensino fundamental e na alfabetização no 2º ano; 5% no Índice de Qualidade da Saúde e 2% no Índice de Qualidade do Meio Ambiente. Atualmente disciplinado pelo Decreto nº 33.412, de 20 de dezembro de 2019, o IQE é calculado a partir da taxa de aprovação dos alunos do ensino fundamental e do desempenho das turmas de 2º, 5º e 9º anos no Spaece.

Diferente do ICMS que beneficia a gestão municipal, em 2009, foi criado o Prêmio Escola Nota Dez, destinado às escolas municipais que obtivessem os melhores resultados no Spaece nas turmas de 2º ano, prevendo também o apoio financeiro àquelas que obtivessem os menores resultados. Após passar por modificações na última década, o Prêmio é hoje disciplinado pela Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015 e regulamentado pelo Decreto nº 32.079, de 9 de novembro de 2016, que dispõem que receberão os recursos financeiros as escolas que tenham obtido os melhores resultados nas turmas de 2º, 5º e 9º anos, devendo atender à exigência mínima de 20 alunos matriculados nas turmas avaliadas, percentual de participação de 90% nas avaliações do Spaece, e média entre 8,5 e 10,0 para as turmas de 2º ano, e entre 7,5 e 10,0 para as turmas de 5º e 9º anos.

São premiadas anualmente até 150 instituições que recebem o valor de R\$ 2.000,00 por aluno avaliado. O pagamento às escolas premiadas é realizado em duas parcelas: a primeira correspondente a 75% do montante do Prêmio e a segunda, 25%, condicionada à manutenção ou melhoria dos indicadores da escola, à prestação de conta dos recursos, e a às ações de colaboração com uma das escolas apoiadas. As escolas apoiadas são as 150 com menores resultados nas turmas de 5º e 9º anos, que recebem R\$ 1.000,00 por aluno avaliado, em duas parcelas de 50% do valor total do Prêmio. A elas cabem as mesmas condições antes mencionadas. A legislação permite que os recursos sejam aplicados em ações de melhoria das

escolas (como reformas e compra de materiais didáticos) e a bonificação dos profissionais.

As iniciativas de responsabilização vigentes no estado têm sido objeto da produção acadêmica tratada na seção seguinte.

Implicações do Spaece junto as escolas, gestores e professores

As políticas educacionais mundo afora têm reorientado os usos e as funções da avaliação, o que tem gerado implicações nem sempre desejáveis. Essa observação reforça que, tendo a avaliação educacional papel estratégico nas políticas vigentes, as escolas e os agentes escolares criam estratégias que buscam atender às exigências desses instrumentos, reorientando a gestão, o currículo e as práticas pedagógicas. Isso tem relação com a crença de que, ao aplicar avaliações em larga escala aos alunos, avalia-se o trabalho dos professores e das escolas. Em que pese o objetivo da avaliação em larga escala em retroalimentar as ações escolares, ao privilegiá-la como atividade-fim, incorre-se no erro de diminuir a relevância de ambas.

Não se pode diminuir a importância dos sistemas de avaliação para a política educacional, pois os indicadores de aprendizagem aferidos podem apontar rumos aos formuladores de políticas e às comunidades escolares. Desde que encarados com lucidez e cautela, esses resultados podem subsidiar o trabalho no interior da escola, articulado às crenças, às concepções de qualidade, ao projeto político-pedagógico e à avaliação da aprendizagem e institucional. A realidade, no entanto, evidencia que os resultados obtidos têm sujeitado os professores e as escolas ao controle e à vigilância externa do seu trabalho.

No Ceará, são divulgados anualmente relatórios para as escolas com os resultados dos estudantes no Spaece, disponibilizados no site do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF) e de acesso restrito às escolas, além de serem

disponibilizados no *site* da Seduc os resultados para cada um dos três segmentos avaliados: avaliação da Alfabetização – Spaece-Alfa (2º ano); avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos); avaliação do Ensino Médio (3ª série), de acesso público. Dados referentes ao 2018 mostram que cerca de 390 mil alunos compareceram as provas do Spaece, chegando a percentuais de participação superiores a 90% neste exame (CEARÁ, 2018).

A divulgação permite montar quadros dos resultados ao longo da série histórica, além da possibilidade de compará-lo entre regiões, municípios e escolas. Como tratado na seção anterior, quando da divulgação dos resultados do Spaece, são calculados índices considerados para o rateio da cota-parte do ICMS, para a distribuição do Prêmio Escola Nota Dez – caso do IQE e do IDE respectivamente, e verificados o desempenho das escolas aptas para Prêmio Aprender para Valer.

O Spaece tem sido apontado por estudos do campo como catalisador de mudanças no interior das escolas, sejam as de ensino fundamental ou de ensino médio. Como destacam Vieira, Vidal e Galvão (2017), “as escolas da rede estadual não apenas participam ativamente de sua aplicação como desenvolvem prática no sentido de preparar seus alunos para um bom desempenho nos exames que o integram”. Não é diferente da realidade vivenciada nos municípios que passaram a conduzir suas ações a partir da avaliação estadual: como a formação de professores, a realização de simulados e o currículo utilizando a matriz de referência do Spaece (ARAÚJO, 2016; CORREA, 2018; MOTA, 2018).

O ideário da gestão por resultados tem repercutido tanto nas escolas de Ensino Médio quanto nas de Ensino Fundamental. Devido à forte presença do Spaece, associado a prêmios coletivos e individuais, cria-se um cenário de ativismo constante para alcance de bons resultados, cabendo à gestão das escolas direcionar as ações cotidianas aos objetivos desejados. A pactuação de metas e a formulação de estratégias são aspectos que re-

velam a assimilação da proposta do governo estadual nas escolas, reforçado, ainda, pela divulgação dos resultados dos boletins do Spaece que contribuem para o planejamento de ações estratégicas (SOUSA, 2017).

Em pesquisa realizada em quatro estados da federação, dentre os quais o Ceará, Vieira, Vidal e Galvão (2017, p. 239) destacaram que, nas escolas de Ensino Médio, “não se percebeu, em nenhum momento, a mais remota intenção de recusa em participar de processos dessa natureza, sendo essas avaliações dadas como fatos consumados [...]”, embora não se deva desconsiderar o descontentamento dos profissionais e dos alunos com as repercussões negativas da política, mesmo com o atraso na premiação prometida, no caso um *notebook* aos alunos, como notou Sousa (2017).

Nas escolas de ensino fundamental o alcance das metas ronda a atividade dos profissionais, causando pressão e desconforto em razão dos resultados alcançados (VIDAL, COSTA, 2021). Como todos os municípios aderiram ao Paic, as escolas não têm escapatória, submetendo-se à lógica da cultura de avaliação. Mota (2018) destacou que havia, nas escolas municipais investigadas por ela, uma nova visão do trabalho dos diretores escolares, assim como da comunidade escolar, que passa a exigir resultados, fomentando posturas da gestão escolar no sentido de atingir os resultados.

Uma das implicações indesejáveis tratadas em estudos sobre as políticas de avaliação e responsabilização no Ceará é o estreitamento curricular. Como são submetidas à avaliação de Português e de Matemática, as escolas privilegiam essas disciplinas, seja com maior tempo de hora-aula, aproveitamento do contraturno para aprofundar os conteúdos ou na subordinação das demais disciplinas do currículo escolar aos descritores de Língua Portuguesa e Matemática, conforme matriz de referência da avaliação (CORREA, 2018), prática corrente em escolas de ensino médio e ensino fundamental investigadas por diversos estudos (ARAÚJO, 2016; MOTA, 2018, SOUSA, 2017; VIEIRA; VIDAL; GALVÃO, 2017).

Assim como o estreitamento curricular, outra prática comum às escolas é a preparação dos estudantes para as avaliações, que consistem na

aplicação de simulados, repetidas vezes durante o ano escolar, que têm como conteúdo a matriz de referência do Spaece. Diferente do uso da avaliação da aprendizagem, a intensificação de simulados nas escolas de Ensino Médio e Ensino Fundamental mecaniza a participação dos estudantes, além de sobrecarregá-los com testes avaliativos (ARAÚJO, 2016). Somam-se a essa estratégia, *aulões* de estímulo para que estudantes se envolvam nas avaliações externas, buscando garantir alto percentual de participação, fator considerado nos índices das políticas de responsabilização.

A formação continuada de gestores e de professores tem utilizado a matriz de referência do Spaece para definição dos conteúdos abordados. Com o objetivo de trabalhar com os descritores, essas formações buscam orientar a prática pedagógica dos professores com vistas aos resultados, fortalecendo o modelo de gestão. No âmbito das escolas estaduais, o governo tem estabelecido parceria com o CAEd/UFJF para a oferta de especialização e mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública para gestores e professores efetivos da rede. Além de valorização dos professores, a iniciativa fomenta o alinhamento entre a proposta governamental e a ação dos profissionais. Cabe observar que essa parceria tem proporcionado diversos estudos sobre gestão e avaliação educacional no Ceará. Já nos municípios, as ações do Paic cumprem o papel de trabalhar os indicadores das avaliações em formações realizadas com equipes regionais e municipais.

A implantação de avaliações próprias nas redes municipais de ensino é outro aspecto caracterizador do papel indutor do governo do estado, confirmando que a cultura de avaliação e gestão por resultados tem se enraizado na educação pública cearense. Iniciativas desse tipo buscam alinhar-se às ações do Governo Federal e estadual, fomentando o monitoramento local e a preparação para as avaliações em larga escala, mas sobrecarregando as redes que chegam a participar de três avaliações durante o ano letivo. Alguns municípios associam os resultados das avaliações próprias ou do Spaece às políticas locais de responsabilização.

Investigando a instituição dessas políticas na região do Cariri cearense, Freire (2020) verificou a existência de iniciativas próprias de avaliação e de mecanismos de responsabilização. Conforme a autora, dos nove municípios da região, dois criaram modelos próprios de avaliação; cinco estabeleceram a criação de políticas de estímulos a profissionais da educação em seus Planos Municipais de Educação; quatro instituíram a bonificação para professores; e dois preveem nos Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR) gratificações aos docentes, associadas ao desempenho de alunos. A pesquisa identificou municípios com iniciativas de avaliação e responsabilização bem articuladas localmente, mas que se orientam pelas avaliações externas dos governos federal e estadual.

Silva (2019) investigou avaliações próprias em seis municípios do estado – Banabuiú, Carnaubal, Jijoca de Jericoacoara, Martinópolis, Reriutaba e Tauá – visando identificar a justificativa para criação e a implantação destes. A criação destas iniciativas foi justificada pela possibilidade de intervenção pedagógica e melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala. Há estudos que indicam iniciativas próprias de avaliação nos municípios de Maracanaú, Fortaleza e Sobral, com destaque para a institucionalização de uma cultura de avaliação articulada às avaliações dos governos estadual e federal (COSTA *et al*, 2020). Monte (2020) analisou a institucionalização de avaliações próprias nos municípios de Canindé e Russas. Confirmando a tendência da literatura, as iniciativas observadas avaliavam, majoritariamente, Língua Portuguesa e Matemática.

À guisa de conclusão

A discussão tecida no capítulo, ao retomar a trajetória do Spaece, sua associação às políticas de responsabilização e as implicações nas escolas das redes estaduais e municipais, confirmam sua centralidade na política educacional do estado, materializada na adesão à gestão por resultados. Essa situação deve ser tencionada, pois revela que a avaliação estadual

habita as escolas pela via da sujeição. No momento em que o Spaece completa trinta anos, algumas das questões tratadas ao longo do texto levantam a necessidade de refletir sobre o modelo da avaliação estadual, considerando os aprendizados das últimas décadas sem esquecer os riscos e os efeitos a que se tem conhecimento.

A criação de um mecanismo de avaliação em larga escala no âmbito de um estado da federação, como fez o Ceará em 1992, permite que se observem os movimentos ocorridos na política educacional, considerando o protagonismo dessa ferramenta para a regulação da gestão da educação. De uma avaliação que tinha objetivos diagnósticos para orientar políticas públicas, o Spaece passou a fomentar a agenda da gestão por resultados, sendo a Seduc uma das primeiras setoriais a implementar este modelo gerencial. Sem dúvidas, o caráter suprapartidário assumido pela política educacional do estado permitiu que o Spaece chegasse à maturidade sem descontinuidades.

Sua aplicação censitária e anual junto à farta geração de dados tem gerado relatórios para subsidiar os sistemas de ensino, as escolas e as turmas do Ensino Fundamental e Médio. Esses relatórios, no entanto, são limitados e meramente descritivos, havendo carência de análises mais sofisticadas a partir das informações coletadas. Estudos longitudinais, análises estatísticas a partir de buscas de correlação de variáveis e análises com uso de variáveis multiníveis se tornam urgentes e podem elucidar os resultados que vêm sendo obtidos pelos alunos e escolas.

Referências

- AGUIAR, R. R. O Regime de Colaboração no Ceará. **Em Aberto**, Brasília, v. 19, n. 75, p. 133-137, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.19i75.2173>. Acesso em: 28 maio 2021.
- ANDERSON, J. A. **Accountability in education**. Paris: International Institute for Educational Planning, 2005. Disponível em:

<http://www.iiep.unesco.org/en/publication/accountability-education>. Acesso em: 28 maio 2021.

ARAÚJO, K. H. **Os efeitos do Prêmio Escola Nota Dez nos processos pedagógicos das escolas premiadas de Sobral e das apoiadas de Caucaia no ano de 2009**. 2016. 185f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/15716>. Acesso em: 28 maio 2021.

BONAMINO, A. C. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005**. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRES.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cad. Pesqui.**, vol. 36, n. 128, p. 377-401, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000200006>. Acesso em: 03 jan. 2021.

CARMO, A. L. L. Gestão educacional em municípios cearenses: uma corrida para resultados no IDEB. **Educação & Reflexão**, ano 5, n. 9, p. 52-61, 2015. Disponível em: <https://www.maracanau.ce.gov.br/download/revista-educacao-e-reflexao-ano-05-ed-09/>. Acesso em: 28 maio 2021.

CEARÁ. **Lei nº 13.203, de 21 de fevereiro de 2002**. Institui o Prêmio Educacional "Escola do Novo Milênio - Educação Básica de Qualidade no Ceará", relativo ao ano de 2001, e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 13.513, de 19 de julho de 2004**. Dispõe sobre o processo de escolha e indicação para o cargo de provimento em comissão, de Diretor junto às Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.

CEARA. **Lei nº 13.541, de 22 de novembro 2004**. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública do Estado do Ceará.

CEARÁ. **Manual de Implementação do Projeto Escola do Novo Milênio**: instrumentos para relacionamento da SEDUC com as entidades cooperantes (2001 – 2007). Fortaleza: SEDUC, 2005.

CEARA. **Lei nº 13.665, de 20 de setembro de 2005**. Altera a Lei n.º 13.541, de 22 de novembro de 2004, que dispõe sobre o Programa de

Modernização e Melhoria da Educação Básica – PMMEB, e dá outras providências.

CEARÁ. **Escola melhor, vida melhor**. Relatório de gestão (2003 - 2006). Fortaleza: SEDUC, 2006.

CEARÁ. **Lei nº 13.875, de 07 de fevereiro de 2007**. Dispõe sobre o Modelo de Gestão do Poder Executivo, altera a estrutura da Administração Estadual, promove a extinção e criação de cargos de direção e assessoramento superior, e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007**. Modifica dispositivos da Lei nº. 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição da parcela de receita do produto e arrecadação do Imposto Sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS, pertencente aos municípios e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências.

CEARÁ. **Decreto nº 29.139, de 26 de dezembro de 2007**. Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional, dispõe sobre a distribuição e denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (SEDUC), e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 14.483, de 08 outubro de 2009**. Institui a premiação para alunos do ensino médio com melhor desempenho acadêmico nas escolas da rede pública de ensino do estado e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei 14.484, de 08 de outubro de 2009**. Institui o Prêmio Aprender pra Valer, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, e dá outras providências.

CEARÁ. **Os 7 Cearás**: proposta para o plano de governo. Ceará: 2014.

CEARÁ. **Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015**. Institui o Prêmio Escola Nota Dez. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 16 dez. 2015.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação (2016/2024).

CEARÁ. **Decreto nº 32.079, de 09 de novembro de 2016.** Regula-
menta a Lei nº 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que cria o Prêmio Es-
cola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores re-
sultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do ensino fun-
damental, e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 16.448, de 12 de dezembro de 2017.** Institui o Prêmio
Foco na Aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede
estadual de ensino.

CEARÁ. **Decreto nº 32.216, de 08 de maio de 2017.** Regulamenta o
modelo de gestão para resultados do poder executivo do estado do Ceará,
institui a gestão de projetos de investimento público do governo do estado
do Ceará, e dá outras providências.

CEARÁ. **Lei nº 16.710, de 21 de dezembro de 2018.** Dispõe sobre o
modelo de gestão do poder executivo, altera a estrutura da administração
estadual.

CEARÁ. **Decreto nº 33.412, de 20 de dezembro de 2019.** Altera dis-
positivos do decreto estadual nº 29.306, de 05 de junho de 2008, e do
decreto estadual nº 30.796, de 29 de dezembro de 2011 e dá outras pro-
vidências.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **SPAECE – 2018.**
Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 7
(jan./dez. 2018), Juiz de Fora, 2018.

CORREA, E. V. **Accountability na educação: impactos do Prêmio Escola
Nota Dez no sistema público de ensino do Ceará.** Tese (doutorado). Ponti-
fícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação,
2018. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-
rio.br/35534/35534.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/35534/35534.PDF). Acesso em: 03 jan. 2021.

COSTA, A. G. **A política educacional cearense no (des)compasso da
accountability.** 2020. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação). Uni-
versidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: [http://si-
duece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869](http://si-
duece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95869). Acesso
em: 6 out. 2020.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M. Accountability e regulação da educação básica
municipal no estado do Ceará – Brasil. **Revista Ibero-americana de
Educação**, v. 83, n. 1, p. 121-141, 2020. Disponível em:
<https://doi.org/10.35362/rie8313852>. Acesso em: 03 jan. 2021.

COSTA, A. G. et al. Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, p. 1–21, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v13i0.65594>. Acesso: 28 maio 2021.

FREIRE, A. M. S. **Políticas de accountability nas redes municipais de ensino do Cariri cearense**: avaliação externa, prestação de contas e responsabilização de docentes (2007-2019). 2020. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020. Disponível em: http://www.ppged.ufcg.edu.br/images/2/27/Dissertacao_Arlane_Markely_versao_final.pdf. Acesso em: 28 maio 2021.

FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

HOLANDA, M. C. (Org.). **Ceará**: a prática de uma gestão por resultados. Fortaleza: IPECE. 2006.

MEDEIROS, A. C. C.; ROSA, A. L. T.; NOGUEIRA, C. A. G. Gestão pública por resultados: a experiência do estado do Ceará comparada ao modelo canadense. **Texto para Discussão**, n. 36. Fortaleza: IPECE, 2009. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2014/02/TD36.pdf>. Acesso em: 28 maio 2021.

MONTE, A. L. L. do C. **Um passo de cada vez**: caminhos do IDEB em dois municípios do Ceará. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95670>. Acesso em: 28 maio 2021.

MOTA, M. O. **Entre a meritocracia e a equidade**: o Prêmio Escola Nota Dez na percepção e atuação de agentes implementadores. 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/52701/52701_1.PDF. Acesso em: 28 maio 2021.

PEQUENO, M. I. C.; COELHO, S. M. A. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará – SPAECE (1996-2002). In: BONAMINO, A.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Orgs.). **Avaliação da educação básica**: pesquisa e gestão. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, p. 119-137, 2004.

PEQUENO, M. I. C.; LIMA, A. C. Revelações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE 2004: lições e desafios. VIDAL, E. M. (Org.). **Avaliação do sistema e qualidade da educação no Ceará**: estudos exploratórios do SPAECE 2004. Fortaleza: SEDUC, 2006.

SILVA, A. B. **Avaliações municipais no contexto educacional cearense**: contornos, intenções e finalidades. 2019. 231f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/49187>. Acesso em: 28 maio 2021.

SOUSA, M. E. M. O olhar do diretor para as avaliações externas: uma análise em seis escolas de ensino médio no Ceará. In: VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Política educacional, gestão e aprendizagem**: estudos e pesquisas 1. Fortaleza: GPPEGA. p. 127-139.

VALDEVINO, F. G.; SILVA, A. F. Antecedentes das políticas de *accountability* educacional no Ceará: da reforma gerencial da gestão pública à reforma educacional (1987 - 2002). In: VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará**: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021. p. 21-32. Disponível em: <https://bit.ly/3nrhIgj>. Acesso em: 28 maio 2021.

VIDAL, E. M.; COSTA, A. G. (Orgs.). **Responsabilização educacional no Ceará**: trajetórias e evidências. Brasília: ANPAE, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3nrhIgj>. Acesso em: 28 maio 2021.

VIEIRA, S. L. **História da educação no Ceará**: sobre promessas, fatos e feitos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M. Construindo uma história de colaboração na educação: a experiência do Ceará. **Educ. Soc.** Campinas, v. 34, n. 125. Oct/Dec. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400004>. Acesso em: 28 maio 2021.

VIEIRA, S. L.; VIDAL, E. M.; GALVÃO, W. N. M. Contextos, políticas e resultados de avaliação no ensino médio: um estudo em quatro estados brasileiros. **Cadernos Cenpec**, v. 6, n. 2, jun. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i2.365>. Acesso em: 28 maio 2021.

WORLD BANK. **Loan Agreement**. Ceará Inclusive Growth Project - SWAp II. 2008.

Sistema paulista de avaliação em larga escala: aspectos políticos e históricos que permeiam a sua constituição e implementação

Marisa de Souza Cunha Moreira

Carolina Moreira Felicori

Andréia Osti

Introdução

A gênese do sistema paulista de avaliação em larga escala está atrelada diretamente a todo o contexto político-educacional brasileiro. Para compreender a origem e a concepção da avaliação no estado de São Paulo, portanto, um percurso histórico faz-se necessário, de modo a relacionar os fatores que influenciaram e impulsionaram a avaliação da educação básica rumo ao sistema de larga escala. Nessa perspectiva, vale lembrar que, no final dos anos 1980, foi reconhecida a inexistência de investigações que indicassem, com mais clareza, a qualidade da educação oferecida à população e a sua relação com o desempenho dos estudantes no sistema educacional (BONAMINO, 2002).

Além disso, ainda nos anos 1980, cogitava-se a constituição de um sistema nacional de avaliação, com forte influência de órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a

Cultura (Unesco) e o Banco Mundial, os quais podem ser considerados organizações que impulsionaram reformas e a criação e implementação de avaliações externas. Já na década de 1990, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), a mais importante legislação brasileira, em termos educacionais, que continua em vigência atualmente, e se consolidou como um importante marco na história da educação brasileira, contribuindo também para a implementação de possíveis sistemas de avaliação, já que reafirmou a relevância de um sistema nacional de avaliação:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996)

Nesse sentido, o objetivo do presente capítulo é apresentar a história do sistema de avaliação da educação básica no estado de São Paulo, levando em conta desde o período inicial em que foi implementada, na década de 1990 até os dias atuais. Além disso, este texto visa promover reflexões acerca do futuro próximo da avaliação em larga escala no estado, ao se considerar que os estudantes enfrentarão prejuízos geracionais, em âmbito educacional, oriundos da maior crise sanitária internacional – a pandemia da Covid-19 – que marcará, indubitavelmente, a história de nosso país e vai requerer, certamente, mudanças em nosso sistema de avaliação.

Origem e concepção

Ao nos referirmos a um sistema avaliativo, ressaltamos que, para que um sistema possa se desenvolver, funcionar, ser operacionalizado e alcançar os objetivos propostos, precisa contar com um projeto delineado, uma sustentação lógica. Isso significa que são necessárias uma fundamentação

teórica e uma visão daquilo que se pretende almejar, ou seja, dos resultados esperados, de modo que o sistema se desenvolva atendendo às premissas para as quais foi planejado.

Assim, ao discorrer sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica no estado de São Paulo, primeiramente, é preciso observar e/ou retomar o período em que esse sistema teve seu início, o que nos desloca a buscar apoio na história para se compreender as nuances e o que se projetava antes e durante a implementação do sistema avaliativo no referido estado, e no horizonte nacional e internacional, principalmente ao se levar em conta o cenário econômico e educacional.

Discutir, pois, sobre avaliação educacional, independentemente de se envolver uma unidade escolar, uma rede de ensino, seja ela municipal, estadual ou privada ou todo território nacional, implica em alguns pressupostos, para que esse processo tenha um significado que vá ao encontro da concepção subjacente. Nesse sentido, Sousa (2014, p. 418) entende que um processo avaliativo atende a um projeto educacional, pois “seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressam o projeto educacional e social que se tem por norte”. Destarte, abordar a implantação do sistema de avaliação paulista requer compreender contextos educacionais, sociais, políticos e, sobretudo, a concepção que norteia esse sistema.

No que diz respeito ao aspecto histórico, evidencia-se que o final do século XX foi marcado por mudanças tecnológicas e econômicas que implicaram numa reorganização e mudança de papéis dos Estados-nação, de forma a promover o crescimento econômico interno e minimizar a desigualdade e exclusão sociais. Nesse contexto, mudanças socioculturais foram constatadas, e, conseqüentemente, questionamentos sobre a função da escola no século XXI, a qualidade de ensino e a gestão escolar passaram a ser mais frequentes. Assim, a avaliação de sistemas educacionais assumiu

um papel de destaque nas propostas de políticas públicas educacionais em diversos países (BAUER, 2017).

Nessa mesma direção, Gatti (1996) esclarece que, em 1987, o Ministério da Educação tomou a iniciativa de convidar alguns pesquisadores e secretários de educação, com o objetivo de discutir a temática da avaliação e de formular, possivelmente, um Sistema Nacional de Avaliação. Desse encontro, resultou um seminário que desencadeou em convênio com alguns estados, desdobrando-se em avaliações por amostragem, de caráter exploratório. “Decidiu-se avaliar naquele momento as disciplinas de Português com Redação, Matemática e Ciências, nas crianças de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do primeiro grau³³³” (GATTI, 1996, p. 20).

Ainda, segundo Gatti (1996, p. 20), a princípio, a amostragem contou com a participação de dez capitais, ampliando-se, posteriormente, para outras cidades destes estados “e, em um outro momento, em 39 grandes cidades, incluindo São Paulo só nesta terceira etapa”. Um dado importante apresentado pela pesquisadora é que, entre os anos de 1987 e 1989, participavam desses estudos exclusivamente as escolas públicas. As escolas privadas começaram a utilizar tais instrumentos somente a partir de 1991.

Na mesma direção dos estudos de Gatti (1996), Bauer (2019) sinaliza que, ao final da década de 1990, dá-se a expansão das testagens em larga escala, o que acarretou maior atenção por parte dos estados e municípios a esse processo, de modo que esse movimento avaliativo ganhasse uma centralidade “para a gestão”, expressa, inclusive, por sua presença nos últimos planos nacionais de educação (BAUER, 2019, p. 2). Essa assertiva apresentada por Bauer (2019) endossa um direcionamento em prol de exames nacionais de avaliação que, pelo contexto, podem ser entendidos como uma ação sem volta. No entanto, essa ação pode ser aperfeiçoada, revista,

³³³ À época a denominação utilizada para a escolaridade era Primeiro Grau e para os anos de estudos, séries. Nos tempos atuais, leia-se, a partir da LDB nº 9394/96 houve alteração na nomenclatura, sendo que o Primeiro Grau foi denominado Ensino Fundamental e, as séries substituídas por ano de escolaridade.

incorporada, mesmo porque defendemos que as estratégias podem e devem ser questionadas. Por outro lado, vale pontuar que o ato de avaliar deve perdurar, pois entendemos a avaliação como um aspecto intrínseco ao processo educacional.

Ampliando a discussão em torno do panorama nacional, em relação ao período de inserção da avaliação em larga escala, Bauer (2019) destaca que, nas décadas finais do século XX, é possível notar, nas diferentes esferas brasileiras (estado, município e união), a expansão dessa modalidade. Assim, embora alguns estados tenham iniciado primeiramente esse processo, ainda que em nível experimental, a avaliação em larga escala objetivou, desde a sua concepção, alcançar todo território nacional, já que segue uma tendência internacional, movimento que parte dos países considerados como desenvolvidos e que se estruturam em pressupostos de que a qualidade educacional precisa respaldar-se em parâmetros que possam ser mensuráveis, analisados, redirecionados e que conduzam a um acompanhamento e investimento, tendo como base elementos oriundos da realidade escolar, traduzidos pelos dados desses indicadores.

Foi a partir do final da década de 1990 que se expandiu um modelo de avaliação concretizado por meio de testagens em larga escala, que ganhou centralidade na administração e gestão das redes de ensino de estados e municípios brasileiros. Essa centralidade da avaliação para a gestão é expressa, inclusive, por sua presença nos últimos planos nacionais de educação (BAUER, 2019, p. 2).

A importância de se estudar a avaliação traz também em seu bojo uma implicação de contextualização social e econômica que desencadeia em ações concretizadas politicamente, visto que o direcionamento educacional ocorre por meio de política de governo ou política de Estado, execuções que dificilmente são desvinculadas do cenário amplo que envolve diferentes setores sociais que uma nação, estado ou município estejam inseridos, em nível macro ou micro.

Isso implica em distinguir o que vem a ser política de governo e o que significa política de Estado. Oliveira (2011, p. 326), ao analisar o panorama das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, indica que estas enfocam a gestão, utilizando como artifício um pensamento lógico racional, partindo de pressupostos da economia privada, a fim de promover “a ampliação do acesso à educação básica no país”, partindo de uma descentralização de ordem financeira, pedagógica e administrativa. Tal cenário é delineado pela autora, à medida em que discute as políticas de governo implementadas pela União, à época em que Fernando Henrique Cardoso era o presidente da república (1994 - 2002).

Políticas de governo podem ser caracterizadas por iniciativas que visam, primordialmente, destacar aspectos que coloquem em evidência os governantes e suas ações, pois a aspiração maior é a promoção de políticas em consonância a dispositivos atrelados à visão partidária de quem ocupa, no momento, um determinado cargo executivo. São resoluções, as quais, na maioria das vezes, distanciam-se da continuidade e da integração e, portanto, podem facilmente ser encerradas quando há mudança dos ocupantes dos cargos políticos, ou seja, quando se alteram os eleitos e o comando das instâncias representativas. De acordo com Oliveira (2011, p. 329), “políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas.”

Quando as decisões e/ou encaminhamentos políticos recebem uma conotação que busca o desenvolvimento de uma direção a longo prazo e, conseqüentemente, objetive a integração e a cooperação mútua, pode-se observar um direcionamento que vislumbra uma política de Estado. Entende-se como política de Estado aquelas ações políticas, de âmbito geral, que possuem regularidade, “caráter permanente” e são “dirigidas ao conjunto da população” (OLIVEIRA, 2011, p. 328). Outro aspecto que ilustra a

definição de política educacional de Estado, consiste na reunião de “programas de governo”, atribuindo “orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Ao tomar como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), Oliveira (2011) ilustra a estruturação das políticas de Estado, ao descrever que elas “envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade”. Assim, a autora reafirma que objetivos podem ser questionados, sob o aspecto da opção teórica e “do ponto de vista do paradigma adotado”, porém ressalta que, com a introdução do Ideb, “a eficácia do sistema –, a educação nacional” é conduzida e, desse modo, “orientada na mesma direção”, uma vez que a qualidade da educação básica” se torna respaldada, com referência em um único índice para o país (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Em análise referente às reestruturações educacionais brasileiras durante a década de 1990, Oliveira (2011) destaca a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Exame Nacional de Cursos (ENC), a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o que aponta para um período de efervescência nas políticas educacionais de governo, com direcionamento para o campo da avaliação, da didática e do financiamento do ensino fundamental, agregando-se a questão da valorização dos profissionais de educação.

Segundo Oliveira (2011, p. 327), as reformas empreendidas pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso foram influenciadas por uma tendência mundial que sinalizava a necessidade de flexibilizar a gestão de ampliação da autonomia das unidades escolares e de responsabilização dos docentes. Nas palavras da pesquisadora, “a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por

meio da transferência de ações” (OLIVEIRA, 2011, p. 327). Pode-se apreender, assim, que o resultado das reformas constituiu no deslocamento das ações, o que nos leva a afirmar que a responsabilização incidu nos municípios e nos estados com maior força.

Avaliação de larga escala paulista: aspectos político-históricos

Sabe-se que estudos em torno da construção de uma avaliação de âmbito nacional tiveram início em 1987, conforme histórico apresentado, baseando-se nos estudos de Gatti (1996). A pesquisadora apresenta também como ocorreu o percurso no estado de São Paulo, quando discorre que, a partir de 1988, por influência do Ministério da Educação (MEC), o governo de São Paulo tem a iniciativa de repensar a avaliação e, assim, inicia a implementação da avaliação por amostragem, a princípio como uma investigação de caráter experimental.

O ano de 1992 é colocado por Gatti (1996) como decisivo no tocante à ação da Secretaria Estadual de Educação (SEE), no sentido de conjecturar sobre um sistema de avaliação. A autora esclarece que a SEE vinculou o processo ao “Projeto Escolas-Padrão”, porém com um olhar de ampliação para as demais escolas da rede estadual. Os dados apontados pela pesquisadora referem-se à avaliação aplicada para todos os estudantes da 8ª série, abrangendo as disciplinas de: Matemática, Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Redação. Essa avaliação tinha como objetivo “que a escola pudesse ter dados dos seus alunos para poder subsidiar o seu planejamento e o seu trabalho pedagógico” (GATTI, 1996, p. 23).

No aspecto de formulação de políticas públicas, os objetivos por parte da Secretaria Estadual de São Paulo consistiam em colher dados anuais de progressão sobre a aprendizagem, de modo específico, dos matriculados nas escolas denominadas Padrão. Gatti (1996, p. 23) aponta também uma outra expectativa que, com o passar do tempo, “à medida que o projeto se implementasse permanentemente”, os estudantes “pudessem apresentar um ganho significativo em termos de aprendizagem escolar”. Nesse sentido,

a avaliação estava direcionada para aferir o processo de aprendizagem, com expectativa de proporcionar uma melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Essa iniciativa da SEE é descrita por Gatti (1996) como um momento de concentração de esforços, visando fornecer informação e dados para análise às escolas participantes dessa avaliação de sistema. Dentre eles, a pesquisadora destaca que as diretorias de ensino promoveram reuniões em diferentes esferas, enviaram às escolas documentos, relatórios gerais e por criança e que “os resultados foram interpretados psicopedagogicamente e recomendações curriculares foram feitas e consolidadas em documentos distribuídos às escolas” (GATTI, 1996, p. 24). Diante desses encaminhamentos, entendemos que a avaliação ora aplicada, para além dos propósitos de dados gerais, por se tratar de um instrumento de larga escala, apresentou, por parte da SEE, importantes desdobramentos. A avaliação foi abordada, pois, levando-se em conta uma concepção ampla, de constatação, análise, direcionamento e ações pontuais, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

No ano de 1993, ainda de acordo com Gatti (1996), a SEE buscou aprofundar a análise de dados, propondo apresentar indicações mais específicas. Assim, alguns critérios foram elencados: identificação de escolas, cujas crianças apresentaram desempenho superior ao mediano, “em cada disciplina e no conjunto das disciplinas. Procurou-se localizar as 10, 12, 15 escolas onde esse rendimento sobressaía, e aquelas em que ele se apresentava mais comprometido” (GATTI, 1996, p. 24), visando elencar as condições determinantes para uma boa atuação e quais seriam os problemas que afetavam as crianças, de modo a apresentar um rendimento bastante deficitário, apesar de estarem numa Escola-Padrão” (GATTI, 1996, p. 24).

Realizou-se também um outro estudo que compreendia a participação de algumas cidades específicas, com amostras do Vale do Paraíba, do litoral, da capital e do interior, com a mesma finalidade. Na capital paulista e cida-

des que compõem a grande São Paulo, a análise buscou entender e comparar os pontos convergentes e divergentes entre os dados de cidades mais centrais e daquelas mais afastadas da capital, analisando-se dados das escolas mais centrais e daquelas em regiões periféricas. Entendemos esse aspecto como importante, pois considera os dados apontados pelo sistema de avaliação e busca compreendê-los, sem desconsiderar a realidade social que abrange cada unidade escolar.

Uma terceira análise teve como enfoque a área de Língua Portuguesa, observando e discutindo as habilidades requeridas na avaliação. O estudo contou com a participação de professores e de especialistas, que puderam discutir o que cada questão exigia de conhecimento do estudante. Gatti (1996) afirma que houve divergência entre os próprios professores, algo que aponta como relevante, pois a cada item se evidenciava a exigência ou a habilidade requerida e, com isso, era possível realizar um exercício de compreensão de como o estudante pode se comportar frente ao que lhe é solicitado na avaliação. O quarto estudo, ainda em 1993, foi caracterizado pela aplicação da Teoria de Resposta ao Item (TRI), o que é assinalado por Gatti (1996) como a primeira vez em que a aplicação ocorreu no Brasil. A pesquisadora aponta que era esperado que o sistema de avaliação fosse ampliado, compreendendo as demais escolas não pertencentes ao Projeto Escola-Padrão. Entretanto, no ano de 1993, isso não ocorreu, pois, neste ano

[...] mudou novamente o Secretário de Educação. E o novo Secretário, cauteloso, preferiu fazer algumas análises antes de dar prosseguimento à avaliação. Então, a avaliação só se fez em 1994, agora com uma proposta mais ampla. Nesta, foram incluídas não só as Escolas-Padrão (as 306 primeiras, mais uma amostra de todas as outras Escolas-Padrão), como as Não-Padrão, pois a intenção era tentar, agora, desenvolver um sistema mais amplo de avaliação do sistema que deveria abranger todos os tipos de escola do Estado de São Paulo (GATTI, 1996, p. 25).

Também entendemos que, para a compreensão do Sistema de Avaliação no Estado de São Paulo, outro aspecto abordado por Gatti (1996, p. 25) é relevante: o fato de que a avaliação em larga escala de 1994 envolveu

crianças da 4ª e das 8ª séries, o que, nas palavras da pesquisadora, significa que “permitiria, mediante algumas condições, uma comparação com as crianças avaliadas dois anos atrás”. No nosso ponto de vista, para além do que apresenta a autora, é possível interpretar esses dados, tendo como pano de fundo o fato de que as crianças que cursaram a 4ª e 8ª série, respectivamente, naquele momento em que o ensino fundamental era composto por 8 anos de escolaridade, estavam em séries consideradas como finais. A 4ª série era a transição para o ginásio e a última série na qual a criança tinha aulas com professores polivalentes. Sendo aprovada, no ano seguinte, cursaria a 5ª série⁴, caracterizada com uma carga horária distribuída entre professores especialistas, na qual cada aula possuía em torno de 50 minutos, revezando-se o número de disciplinas e de professores. Portanto, havia um universo de terminalidade tanto na 4ª série como na 8ª, na qual os concluintes poderiam acessar o Segundo Grau⁵. Assim, analisar os dados dessas duas séries constitui-se na possibilidade de compreender como as crianças chegam nas séries finais, o que aprenderam, o quanto aprenderam e, se há defasagens e quais são elas, dados que apresentam caráter orientativo e diretivo para futuras ações.

Outro aspecto, que pode ser caracterizado como inovador, constitui-se em uma avaliação longitudinal, intitulada Projeto de Avaliação de Impacto do Ciclo Básico e da Jornada Única na Área Metropolitana de São Paulo. Durante três anos (entre 1992 – 1994), esse projeto acompanhou o mesmo grupo de crianças, “com objetivo complexo de analisar mudanças de aprendizagem e de características cognitivas ao longo do tempo” (GATTI, 1996, p. 26).

Até aqui, apresentamos o processo histórico da avaliação em larga escala no estado de São Paulo, antes de ser delineado e implantado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp).

⁴ O período escolar correspondente às séries de 5ª à 8ª também era denominado “ginásio”.

⁵ Denominação que hoje corresponderia às séries do Ensino Médio.

Vimos que esse desenvolvimento parte de uma iniciativa nacional, porém se desenvolve com diferentes experiências e vislumbrando objetivos que extrapolam, ao menos na concepção, o caráter de aferição.

Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): percurso histórico

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do estado de São Paulo (Saresp) foi criado em 1996, por intermédio da Resolução SE nº 27, de 29 de março. Essa política educacional foi implementada, num cenário de ascensão da avaliação em larga escala no Brasil e de elevadas taxas de repetência e evasão escolar no Estado de São Paulo, as quais evidenciavam fragilidades na qualidade do ensino oferecido. Assim, em linhas gerais, o Saresp foi idealizado com o objetivo de contribuir para uma nova cultura de avaliação do ensino no estado de São Paulo e melhorar, por conseguinte, a qualidade da educação da rede pública estadual paulista.

A avaliação é e sempre foi realizada por meio de testes ou provas padronizadas, em que são avaliados conteúdos considerados mínimos a serem aprendidos em cada etapa de ensino, sobretudo no que diz respeito à Língua Portuguesa e Matemática.

Além disso, ao ser instituído, o Saresp tinha como objetivo:

- Dar subsídio à Secretaria de Educação quanto a direções de política educacional;
- Informar todas as instâncias do sistema de ensino que subsidiavam a capacitação dos recursos humanos do magistério, quanto ao desempenho dos alunos da educação básica;
- Promover a reorientação da proposta pedagógica das escolas, a fim de aperfeiçoá-la; por meio da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento da escola,
- (Re)estabelecer metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 1996)

Consoante a Bonamino e Sousa (2012), esses objetivos supracitados sugerem que a avaliação tinha dupla vertente: subsidiar a elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação (SEE/SP), partindo do rendimento escolar dos estudantes de ensino fundamental e médio, e orientar as

propostas pedagógicas e a elaboração do planejamento das instituições escolares.

Desde a implantação do Saresp, ele vem sendo realizado anualmente, com exceção dos anos de 1999 e 2006. No entanto, o Saresp passou por várias modificações ao longo das suas edições. Ao levar em conta as inúmeras mudanças, constata-se que elas estão associadas a Matrizes de Referência para a Avaliação, as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (TORREZAN, 2018).

É possível perceber que muitas delas se associam também a circunstâncias políticas, sobretudo, por substituições de gestores na Secretaria da Educação do estado de São Paulo (SEE). Atualmente, as escolas estaduais são obrigatoriamente avaliadas. O Saresp também pode abranger as redes municipais, particulares, do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), do Serviço Social da Indústria (SESI) e escolas estaduais não administradas pela Secretaria Estadual de Educação (TORREZAN, 2018).

Em relação aos instrumentos de avaliação, são utilizados testes de rendimento escolar que contemplam competências, habilidades e conteúdos. Vale ressaltar também que essa avaliação se fundamenta em dados quantitativos, os quais incluem análises estatísticas e técnicas psicométricas, como a Teoria Clássica dos Testes (TCT) e a Teoria da Resposta ao Item (TRI) (TORREZAN, 2018).

Como dito anteriormente, o Saresp passou por inúmeras modificações ao longo de sua história. Serão descritas a seguir, de acordo com Ribeiro (2008) e Torrezan (2018), as edições do Saresp resumidamente, desde a sua primeira edição em 1996, até a de 2017, em ordem cronológica: de 1996 a 1998, a aplicação do Saresp ocorria no início do ano letivo e apresentava características de avaliação de entrada. A finalidade da avaliação era oferecer dados sobre o desempenho dos estudantes no ano anterior.

A partir de 2000, a aplicação passou a acontecer no final do ano letivo e a apresentar características de avaliação de saída. A finalidade da avaliação

mudou o seu foco, para poder verificar as habilidades e competências adquiridas pelos estudantes ao longo do ano letivo. O questionário destinado à gestão escolar passou a ser respondido pelo professor-coordenador e pelo diretor e foi incluído um questionário destinado ao supervisor de ensino.

Conforme a Resolução nº 124/2001, os estudantes realizariam “atividades de Língua Portuguesa com vistas à avaliação das competências e habilidades básicas previstas para o término desses ciclos” (SÃO PAULO, 2001). Dessa forma, evidencia-se uma nova finalidade do Saresp, qual seja: “aferir, junto aos alunos, as condições para a continuidade de seus estudos no Ciclo II ou no Ensino Médio, uma vez que seus resultados se constituirão em indicador essencial para a promoção do aluno” (SÃO PAULO, 2001). Nesse contexto, cabe destacar que essa edição do Saresp ficou, historicamente, marcada pelo fato de que implicou na reprovação de estudantes, além de interferir na autonomia da escola e, mais especificamente, na dos professores em avaliar, mais precisamente e longitudinalmente, os seus alunos.

Em 2002, embora os Saresp tenha sido aplicado nos moldes do ano anterior, ele não foi utilizado para determinar ou não a reprovação dos estudantes. Já em 2003, essa avaliação de larga escala assumiu caráter censitário. Portanto, todos os estudantes do ensino fundamental e médio foram submetidos à aplicação dessa prova, o que também ocorreu no ano de 2004 e 2005. No entanto, em 2005, foi incorporada uma prova de Matemática, componente curricular que havia sido avaliado pela última vez no Saresp, no ano 2000. Além disso, em 2005, a avaliação foi realizada em dois dias: um dia para a prova de leitura e escrita e o outro para Matemática e redação.

O ano de 2006 foi marcante na história do Saresp, devido à sua suspensão, uma vez que a Secretaria da Educação apontou a necessidade de analisar os seus resultados e, conseqüentemente, a maneira pela qual a avaliação estava sendo conduzida. Diante desse cenário, em 2007, foi implementada uma mudança muito importante: o Saresp seguiria os mesmos parâmetros e critérios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Assim, os resultados obtidos pelo Saresp poderiam ser comparados

aos dos Saeb, o que, segundo a Secretaria da Educação, auxiliaria a (re)planejar as ações educacionais no Estado de São Paulo, segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo federal. Para isso, pois, o Saresp foi marcado por alterações teóricas e metodológicas, especialmente no que diz respeito às competências e habilidades avaliadas.

Nesse cenário, a Secretaria da Educação anunciou um plano de metas, composto por dez metas, dentre as quais duas se destacavam, devido ao fato de que ressaltavam a importância da avaliação de larga escala para desenvolver a política educacional paulista. Chamamos a atenção para o fato de que tais metas indicavam incentivos na remuneração dos profissionais, que as cumprissem, o que, de certa forma, começou a descaracterizar a finalidade maior do Saresp e incentivar as escolas a buscarem resultados satisfatórios motivados pelo “prêmio”.

Tantas mudanças foram seguidas por outras inúmeras alterações nessa avaliação de larga escala. Em 2008, por exemplo, ocorreu a inserção das disciplinas de Ciências ao Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química ao Ensino Médio. Por outro lado, em 2009, foram implementadas as disciplinas de História e Geografia e excluídas as associadas a Ciências e Ciência Natureza. Esse formato de avaliação foi invertido em 2010, ano em que foram excluídas as disciplinas de História e Geografia e incluídas as de Ciências e Ciências da Natureza. Em 2011, o Saresp foi aplicado em conformidade com a aplicação do ano de 2009. Vale destacar, todavia, que a aplicação da redação, exceto em relação aos alunos do 3º ano, passou a ser representativa de 10% do conjunto de estudantes. No ano seguinte, em 2012, a avaliação seguiu o mesmo padrão do ano de 2010, incluindo também a redação representativa.

O ano de 2013 foi marcado pela inclusão do 2º ano do ensino fundamental na avaliação, levando em conta o compromisso da Secretaria da Educação do estado de São Paulo com o processo de alfabetização. Assim, os estudantes desse ano escolar foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. As disciplinas de Ciências Humanas, nessa edição do Saresp,

foram, pois, destinadas aos alunos do 7º e 9º ano do ensino fundamental e ao 3º ano do ensino médio. Os resultados dessa edição foram divulgados em 2014, antes do previsto, uma vez que se ansiava por uma direção para poder aprimorar o planejamento das instituições de ensino.

Em 2014, participaram do Saesp alunos do 2º, 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. Além disso, uma amostra de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental também participou, conforme a resolução SE nº 41 de 31 de julho de 2014:

Artigo 5º – Destinada aos alunos dos anos/séries e níveis de ensino de que trata o artigo 1º desta resolução, a avaliação visa a aferir o domínio das competências e habilidades básicas previstas para o término de cada ano/série e consistirá da aplicação de provas de:

I – Língua Portuguesa (Linguagens) e Matemática, aos alunos dos 2ºs, 3ºs, 5ºs, 7ºs e 9ºs anos do ensino fundamental e das 3ªs séries do ensino médio;

II – Ciências (Ciências da Natureza) aos alunos dos 7ºs e 9ºs anos do Ensino Fundamental e Biologia, Física e Química (Ciências da Natureza) aos alunos das 3ªs séries do Ensino Médio.

Para complementar as informações referentes a cada uma das edições históricas, segue um quadro síntese extremamente esclarecedor, realizado por Torrezan (2018, p. 62), em sua investigação relacionada ao sistema de avaliação paulista de larga escala, que contempla as peculiaridades do Saesp, desde a sua implementação, até o ano de 2017.

Quadro 1: Síntese das edições do SARESP (1996 a 2017)

Período	Descrição
1996 a 1998	As aplicações ocorreram no início dos anos letivos e avaliou somente duas séries do Ensino Fundamental ou Médio (1996: 3ª e 7ª séries do EF; 1997: 4ª e 8ª séries do EF; 1998: 5ª série do EF e 1ª séries do EM) em conteúdos trabalhados no ano anterior às respectivas séries, referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, incluindo redação, e Matemática. Em 1996 também foram avaliadas as disciplinas de Ciências, História e Geografia no caso da 7ª série, enquanto em 1998 houve a inclusão da Biologia para a 1ª série do EM. Todos os alunos das séries citadas foram avaliados, porém somente em um dos componentes curriculares, ocorrendo tal divisão de forma aleatória. Desde 1997, foram usados procedimentos da TRI, além da TCT, visando estimar a proficiência ou habilidade do aluno nos itens avaliados e permitir a comparabilidade entre os resultados dos testes nos diferentes anos. A partir

	<p>deste ano, os professores da rede passaram a participar da elaboração das provas, mais especificamente da construção dos itens de medida de rendimento escolar, posteriormente testados e revisados por especialistas em medidas educacionais que montaram as provas definitivas. A aplicação, correção, análise dos dados e geração de relatórios também incluíram os professores, sendo o acesso aos resultados quase que imediato, embora, com o passar do tempo, o envolvimento destes profissionais tenha se restringido à aplicação, ficando as demais etapas a cargo da instituição responsável pela assessoria.</p>
1999	<p>Não houve aplicação, visto que esta avaliação se tratou de um projeto da gestão de Mário Covas (1995-2001), cuja reeleição não fora prevista.</p>
2000	<p>Passou a ser aplicado no final do ano letivo, portanto, os alunos respondem a provas com conteúdos relativos à série em que estão matriculados. Por conta disso, o acesso aos resultados só é possível no ano posterior, impossibilitando que a equipe escolar adeque o seu trabalho de acordo com eventuais falhas no ano corrente, ficando o trabalho com base nos resultados sob responsabilidade do professor do ano seguinte. Neste ano, avaliaram-se três séries (5ª e 7ª séries do EF em Língua Portuguesa, com redação, Matemática e Ciências; e, 3ª série do EM em Língua Portuguesa, com redação, Matemática e Biologia) e, posteriormente, as escolas que mais se destacaram foram premiadas com viagens dentro e fora do estado, conforme a classificação.</p>
2001	<p>Avaliou 4ª e 8ª séries do EF, tendo como componente curricular apenas Língua Portuguesa, incluindo redação. Os resultados foram utilizados para aprovação ou reprovação dos discentes avaliados. Houve ainda a classificação das escolas em cores, de acordo com os resultados.</p>
2002 a 2004	<p>Ocorreu nos moldes do ano anterior, porém os resultados não foram mais utilizados como critério de continuidade dos estudos e, em 2002, apesar de incluir todas as escolas estaduais, a aplicação se deu em caráter amostral. Os exames focalizaram, estritamente, a Leitura e a Escrita e o tratamento dos resultados ocorreu com base na TCT. Já a partir de 2003, passou a abarcar todos os discentes do EF e EM da rede pública estadual, tendo então um caráter censitário, contando com provas objetivas de Leitura e Escrita e uma redação. Aderiu novamente ao método estatístico de análise dos resultados denominado TRI. Neste ano, assim como em 2004 e 2005, forneceu-se a cada escola participante o resultado individualizado dos seus alunos, buscando facilitar o uso dos resultados pelos docentes. As escolas particulares e municipais puderam, desde então, aderir voluntariamente à avaliação. No ano de 2004, foram preservadas estas características.</p>
2005 e 2006	<p>Contemplou também a área de Matemática, avaliada pela última vez em 2000, enquanto em 2006 não houve aplicação por opção da SEE/SP, com a justificativa de que os dados do ano anterior não haviam sido analisados e que o então governo, gerido pelo governador Cláudio Lembo (2006-2007), planejava alterar a metodologia da prova que voltaria a ser aplicada em 2007.</p>
2007	<p>Avaliou, no caso do ensino de nove anos, os 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF, além do 3º ano do EM, nas disciplinas de Língua Portuguesa, com redação, e Matemática. Passou a apoiar-se na mesma escala de proficiência do SAEB/Prova Brasil, possibilitando a comparação dos resultados com os dos sistemas de avaliação nacionais, bem como do próprio SARESP, ano após ano. Desta forma, tornou-se possível implantar o regime de metas por escola pela</p>

	SEE/SP. A aplicação foi feita por docentes da rede, mas em escolas diferentes das que lecionavam e, preferencialmente, em disciplinas distintas em relação àquelas com as quais trabalhavam, procurando assegurar maior credibilidade aos resultados. Houve acompanhamento por representantes dos pais de alunos, indicados pelo Conselho de Escola, e por observadores externos, verificando a uniformidade na aplicação.
2008 a 2012	Mantiveram-se as turmas e disciplinas avaliadas. A partir do ano de 2008, ficou estabelecido que o SARESP abrangeria todas as áreas curriculares, alternando ano a ano a periodicidade de algumas delas. Deste modo, os discentes foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa, com redação, e Matemática, ao passo que se alternaram as áreas de Ciências da Natureza (Ciências, Física, Biologia e Química) e Ciências Humanas (História e Geografia). Além disso, em 2008 a SEE/SP lançou o Programa de Qualidade da Escola (PQE) ⁶ e vinculou o pagamento de bônus aos profissionais da educação ao cumprimento das metas do IDESP, portanto, às notas do SARESP e às taxas de aprovação. Deste ano em diante, houve troca de professores entre turmas da própria escola, no caso do 3º ano, e de escolas diferentes, no que concernem as demais turmas avaliadas. Apenas em 2009 este último grupo de alunos contou com aplicadores externos à escola, contratados pela empresa prestadora de serviço. Também desde 2009, destaca-se a participação das escolas municipais contando com financiamento estatal. Para tanto, esta rede deve garantir a participação de todas as escolas do município que oferecem EF e EM regular nos anos/séries avaliados. Entretanto, as escolas particulares continuaram arcando com seus custos. No ano de 2012, as escolas estaduais não administradas pela SEE/SP foram possibilitadas a aderir à avaliação, o que permanece até os dias atuais.
2013	Avaliou também o 2º ano do EF em Língua Portuguesa e Matemática, tendo em vista o compromisso da SEE/SP de alfabetização aos sete anos de idade, ficando as disciplinas de Ciências Humanas restritas aos 7º e 9º anos do EF e 3º anos do EM. Também foram aplicadas redações a uma mostra de turmas de discentes dos 5º, 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. A aplicação para o 2º ano foi realizada por professores de turmas diferentes da própria escola.
2014	Avaliou 2º, 3º, 5º e 9º anos do EF, 3º ano do EM e uma amostragem de discentes do 7º ano do EF, modificando-se as áreas conforme pode ser visto a seguir: Língua Portuguesa e Matemática para todos; Ciências da Natureza aos 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM; e, redação a uma amostragem de discentes dos 5º, 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. Um dos requisitos para a participação das escolas da rede municipal com financiamento estatal passou a ser a permissão da divulgação dos resultados do SARESP, em obediência a lei da transparência. Os resultados foram divulgados mais cedo para análise, discussão e aprimoramento do planejamento das escolas.
2015 a 2017	Avaliou de forma censitária os alunos matriculados no 3º, 5º e 9º anos do EF, bem como no 3º ano do EM, e por amostragem os alunos do 7º ano do EF, por meio da aplicação de provas de Língua Portuguesa e Matemática. Além das escolas das redes municipais e particulares, contemplou escolas da rede de ensino do CEETEPS, do SESI e de outras escolas estaduais não administradas pela SEE/SP conforme a adesão.

Fonte: Torrezan (2018, p. 62-64).

Foi possível constatar que, ao longo da história, o Saresp foi alterado de inúmeras formas e com objetivos diferentes, a fim de atender, segundo a Secretaria Estadual de Educação (SEE), a possível implementação de políticas educacionais mais efetivas.

Resultados do Saresp: implicações educacionais

Uma polêmica que perpassa os resultados do Saresp diz respeito ao fato de seus resultados incitarem, de certa forma, uma competição entre unidades escolares, professores e alunos, o que acarreta consequências que distorcem a concepção desse sistema de avaliação e não promove reflexões necessárias ao trabalho docente, conforme apontam pesquisas já realizadas. Sendo assim, percebe-se que o Saresp pode refletir a “fabricação” de resultados, já que professores preparam os alunos para essas avaliações e, até mesmo, realizam atividades de treinamento com os alunos. Certamente, então, os resultados desse sistema de avaliação não refletirão, apropriadamente, o desempenho dos estudantes e acabam refletindo a pressão que muitos docentes enfrentam em meio à competitividade.

De acordo com Freire (2008), um exemplo típico da deturpação da finalidade do Saresp e incitação da competição aconteceu na avaliação de 2005, entre outras, em que professores e a equipe gestora de uma determinada escola da rede estadual de ensino de São Paulo resolveram atribuir notas bimestrais aos estudantes, conforme as obtidas no Saresp. Pode-se aventar a hipótese, portanto, de que essa ação foi a adotada pela instituição escolar para promover a participação dos estudantes no Saresp e o seu compromisso com a avaliação. Embora essa atitude, a nosso ver, seja equivocada, ela pode refletir um esforço do corpo docente e da equipe gestora de que os estudantes encontrem algum sentido em realizar a avaliação.

Cabe salientar ainda, nesse viés, que os professores, tristemente, sentem-se “obrigados” a “ensinar” numa perspectiva padronizada, vislumbrando resultados satisfatórios em testes, em detrimento de sua própria valorização e reorganização do processo ensino-aprendizagem. Para Pinto (2011),

quando os resultados do Saesp são insatisfatórios, a prática docente fica, inclusive, mais impactada ainda por sentimentos de fracasso e culpa.

Diante do exposto, percebe-se que o Saesp pode ser considerado uma ferramenta controladora do trabalho docente em sala de aula, já que acaba direcionando **o que e de que** maneira o professor vai ensinar, de acordo com o que posteriormente será avaliado externamente. É possível constatar, assim, que esse direcionamento torna inviável a avaliação com função diagnóstica, isto é, da efetiva aprendizagem, o que impacta, sobretudo, a função social da escola, já que o docente se sente obrigado a priorizar certos conteúdos, em detrimento de outros, tão importantes para a formação integral do estudante. Por fim, acreditamos que, nesse contexto, o Saesp precisaria também ser (re)pensado, de forma que pudesse, efetivamente, ser considerado uma avaliação externa que orientasse a prática docente, num processo de ação-reflexão-ação e que não fosse um sinônimo de política de bonificação.

Considerações finais

Para além de críticas que sejam totalmente viáveis, demarca-se, no movimento de avaliação em larga escala, um aparelhamento a indicadores econômicos e atitudes, que se direcionam na linha de desenvolvimento pautada por diretrizes estabelecidas mediante olhar financeiro.

É importante pontuar, ainda, que, ao se abordar a temática avaliação, que traz consigo conceito, objeto, desdobramentos, concepções e ações, por ser um item imprescindível ao processo ensino-aprendizado, para além de pesquisas que analisem, identifiquem e aprofundem a discussão da área, faz-se necessário que os envolvidos direta ou indiretamente com o processo avaliativo possam também realizar uma discussão a respeito dos marcos da avaliação, estabelecendo apontamentos críticos que permitam avançar nos aspectos essenciais compreendidos pela avaliação.

Não questionamos, neste texto, a importância da avaliação em larga escala, pois entendemos que a temática é relevante e merece uma discussão mais focada a respeito. Contudo, não podemos nos furtar de apresentar algumas indagações que também podem ser entendidas como provocações, no sentido de promover um movimento de reflexão-ação em torno do que a avaliação em larga escala pode ser reduzida, isto é, a uma espécie de elemento único e exclusivo de qualidade e mudança escolar. Como assinala Sousa (2014, p. 411),

É possível afirmar que embora se tenha a descentralização, a partir dos anos 1980, como um dos pilares anunciados na legislação educacional e nas políticas governamentais, assiste-se, na prática, a um movimento de centralização que se concretiza, em sua face mais visível, por meio da avaliação. Alguns traços comuns em iniciativas de governos estaduais e municipais passam a ser identificados, expressando a assimilação da ideia de que determinados usos dos resultados das avaliações têm potencial de induzir mudanças qualitativas nas redes e escolas.

Embora a avaliação em larga escala tenha as suas potencialidades, já que examina a qualidade do processo ensino-aprendizagem, ela também apresenta algumas fragilidades. Não se deve, pois, restringir-se única e exclusivamente a ela. Isso equivale a dizer que uma unidade de ensino deveria se apropriar de diferentes elementos e fontes para a análise da qualidade escolar. Nesse sentido, o índice estadual, Idesp, no caso de São Paulo, mensurado pelo Saesp e o índice nacional, o Ideb, aferido pelo Saeb são dados importantíssimos que devem ser analisados e incorporados a outros elementos que oportunizem um olhar sobre a escola, os estudantes, a comunidades escolar, os projetos desenvolvidos, os desafios superados, as dificuldades momentâneas, as necessidades locais e, sobretudo, a análise de desenvolvimento da escola em relação a si mesma.

Mais especificamente em relação ao Saesp, preocupa-nos a utilização dos resultados das avaliações para classificar, ranquear e premiar as escolas, os professores e até os estudantes, uma vez que se distorce, com isso, a função maior dessa avaliação de larga escala e a descaracteriza como

avaliação diagnóstica da aprendizagem dos estudantes. Conforme Freitas (2007), também é inegável que esse tipo de avaliação condiz com a lógica neoliberal do sistema capitalista, o que o enquadra como fator constituinte de uma política de responsabilização, visto que as instituições de ensino têm que assumir a responsabilidade pelo ensino de má qualidade e o Estado se exime dela.

Por último, porém, sem a pretensão de esgotarmos o assunto abordado, enfatizamos a necessidade de compreender uma avaliação em larga escala como elemento balizador, em nível estadual, no caso do Saesp, ou nacional quando olhamos para os dados do Saeb, de modo a analisar criticamente o que os números apontam. É imprescindível, portanto, avançar essa discussão, de modo a sustentar a avaliação como o ponto de partida do trabalho docente e não esvaziar a importância do ato de avaliar, reduzindo-o a avaliação de larga escala.

As avaliações externas, de maneira geral, parecem ter sido concebidas com a finalidade maior de produzir informações aos gestores de redes educacionais do que para auxiliar os docentes a analisar os resultados e reavaliar e organizar a sua prática pedagógica. Infelizmente, os dados obtidos podem, inclusive, ser considerados insuficientes para orientar práticas de ensino mais promissoras.

Compreendemos, desse modo, que a avaliação precisa ser incorporada como constituinte do trabalho reflexivo, não se restringindo exclusivamente aos dados numéricos apresentados pelos indicadores das avaliações de larga escala, mas sim aprofundando-se nos aspectos qualitativos, com vistas a reverberar um processo de ensino que vá ao encontro das necessidades cognitivas dos estudantes.

Deve-se avançar, sobretudo, acerca de como se desenvolve o processo avaliativo no cotidiano escolar. Questões como: para que serve a avaliação? Quem é ou quem são os perfis avaliados? A gestão avalia e é avaliada? O professor avalia a aula e avalia a si mesmo? A gestão realiza

momentos de estudos com os professores e a comunidade escolar a respeito do retrato que a avaliação apresenta? A avaliação é utilizada nos aspectos qualitativos e quantitativos? As metas estabelecidas para a unidade escolar são discutidas, planejadas, inseridas no projeto político pedagógico, reavaliadas, redirecionadas e entendidas como possibilidades de melhoras na qualidade do ensino? Ou a avaliação em larga escala é compreendida tão somente como uma avaliação geral, sem referência ou implicação para o trabalho pedagógico?

Ainda, é de suma importância, levando em conta o cenário catastrófico da pandemia da Covid-19, o qual implicou em prejuízos econômicos, sociais e, sobretudo, educacionais, a seguinte indagação: As avaliações em larga escala passarão por alguma mudança no sentido de se avaliar, justamente, estudantes que ficaram tanto tempo sem acesso à educação? Em caso negativo, já hipotetizando resultados muito abaixo do esperado, que refletem as mazelas educacionais anteriores e posteriores à pandemia, o que será feito efetivamente em relação aos resultados obtidos?

Assim, diante desses questionamentos, uma reflexão e possível revisão acerca dos objetivos atuais e futuros da avaliação e os seus desdobramentos se faz necessária, uma vez que, diante dos mais recentes acontecimentos relacionados a pior crise sanitária brasileira, nossos estudantes precisam ser avaliados de forma justa. Outrossim, os resultados desse processo podem e devem servir de base para a implementação de políticas públicas que, efetivamente, possam minimizar os prejuízos geracionais que os estudantes brasileiros enfrentarão em âmbito educacional. Nesse sentido, os resultados das avaliações futuras, mais do que nunca, precisarão ter potencial para subsidiar a formulação de políticas educacionais, para o aprimoramento de práticas pedagógicas e de gestão educacional, o que será, certamente, extremamente desafiador.

Referências

- BAUER, Adriana. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 7-31, 2017.
- BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019.
- BONAMINO, A. C. D. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BONAMINO, A. C.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 06 Marc 2021.
- CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/03/21.
- DOS SANTOS, Uillians Eduardo; SABIA, Claudia Pereira De Pádua. Percurso histórico do Saresp e as implicações para o trabalho pedagógico em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 26, n. 62, p. 354-385, 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/3006/3066>. Acesso em 27/03/21.
- GATTI, Bernadete A. Desenvolvimento de projeto de avaliação do sistema educacional no Estado de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, n. 13, p. 19-26, 1996.
- PINTO, A. R. P. **Política pública e avaliação**: o Saresp e seus impactos na prática profissional docente. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviços Sociais). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Franca, 2011.
- RIBEIRO, D. S. **Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (Saresp)**: a educação a serviço do capitalismo. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Dispõe sobre regulação, supervisão e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Estado de São Paulo.** Disponível em: https://sa-resp.fde.sp.gov.br/Arquivos/Deliberacao_CEE_84_2009_2018.pdf. Acesso em 13/03/2021.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 124, de 13 de novembro de 2001.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino, em 2001. São Paulo: SEE, 2001. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/124_2001.htm. Acesso em: 02/04/20.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 41, de 31 de julho de 2014.** Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – Saesp/2014. São Paulo, SEE, 2014. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/41_14.HTM?Time=02/04/2021%2021:07:03 Acesso em: 02/04/2021.

SARESP. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.** Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp>. Acesso em 13/03/2021.

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação** (Campinas), Jul 2014, vol. 19, n. 2, p. 407-420. ISSN 1414-4077. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a08v19n2.pdf>. Acesso em 06/03/2021.

TORREZAN, Hayla Emanuelle. **Desdobramentos do Saesp na prática docente: percepções de professores e coordenadores pedagógicos de escolas estaduais paulistas.** 2018, 327 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 20/03/2021.

O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp): indicadores de desempenho nas provas de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Carolina Manfroni

Aline Gasparini Zacharias-Carolino

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca

Andréia Osti

Introdução

A avaliação em larga escala é um dos instrumentos utilizados para verificar e informar os resultados referentes aos processos de aprendizagem. Nesse sentido, tal recurso pode ser empregado para indicar quais são os aspectos que ainda precisam ser aprofundados, em sala de aula, bem como podem subsidiar as políticas públicas na área educacional.

O Brasil dispõe de uma organização em relação à avaliação em larga escala na Educação Básica, a nível nacional, efetuada por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que consiste em um conjunto de testes e avaliações que possibilita fazer um diagnóstico da Educação Básica brasileira em relação as áreas de conhecimento de Língua Portuguesa e

Matemática e, a partir de 2019, incorporou as áreas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza, conforme as competências e as habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018). É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem como objetivo evidenciar o nível de aprendizagem apresentado pelos estudantes avaliados, a cada dois anos (INEP, 2020a).

Os estados, porém, têm autonomia para implementar seus próprios sistemas de avaliação. No caso do estado de São Paulo, foi instituído, em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). A Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996 (SÃO PAULO, 1996) evidencia os motivos que ocasionaram a criação dessa avaliação. De acordo com o documento, o Saresp é criado a partir da verificação da necessidade da elaboração de uma política de avaliação a nível estadual, em consonância com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Ademais, também indica a necessidade de recuperar o padrão de qualidade educacional no estado, oferecer dados que subsidiem as tomadas de decisões no sistema de educação estadual e fornecer informações sobre a qualidade educacional à comunidade. Nesse contexto, o documento ainda define quais são os objetivos do Saresp, que consistem na:

- a) Capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) A reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) A viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial, a correção do fluxo escolar (SÃO PAULO, 1996, p. 1).

Assim, a necessidade de se obter resultados dos processos de aprendizagem dos educandos é um dos elementos importantes dessa avaliação. Não obstante, outros aspectos estão em pauta, como a definição de metas para as escolas, a organização de processos formativos a partir dos dados do exame e a reorganização da proposta pedagógica. Portanto, o Saresp é uma relevante política estadual, que fornece elementos para a Secretaria

Estadual de Educação (Seduc) e as diretorias de ensino planejarem ações, bem como para as próprias escolas, que também podem fazer uso desses dados.

Isso posto, compreende-se que o Saresp foi criado com um objetivo específico, em 1996 e que, no decorrer dos anos, passou por modificações e aprimoramentos. É relevante ressaltar que tais mudanças na avaliação ocorreram também acompanhadas e, em muitos casos, motivadas pelas mudanças no quadro político do estado e pelas trocas de profissionais e dirigentes na Secretaria Estadual de Educação. Desse modo, tem-se como objetivos abordar os indicadores de desempenho dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizar uma contextualização geral sobre os resultados referentes ao período de 2014 a 2019, estabelecendo uma comparação entre as médias de proficiência de escolas da rede estadual de São Paulo e apresentar os elementos referentes ao Saresp no que diz respeito às avaliações nos anos iniciais Ensino Fundamental em Língua Portuguesa. Para isso, os dados e materiais utilizados serão da avaliação mais recente publicada, de 2019.

Comparação entre os resultados do Saeb e do Saresp de 2019

Visto que o modelo de avaliação utilizado pelo Saresp permite a comparação entre as notas do estado de São Paulo com as avaliações em larga escala do âmbito federal, considera-se pertinente realizar esta análise. Na última edição do Saeb, realizada em 2019, a avaliação dos anos iniciais do Ensino Fundamental foi feita com o 5º ano, de forma censitária, e com o 2º ano, com caráter amostral. Os alunos do 3º ano, com quem era feita a avaliação de alfabetização, não participaram dessa edição devido à alteração do tempo destinado à aquisição da leitura e da escrita descrito na BNCC (BRASIL, 2018), que estabeleceu que os estudantes deveriam ter seu processo de alfabetização concluído até o final do 2º ano, o que, até então, deveria acontecer até o fim do 3º ano.

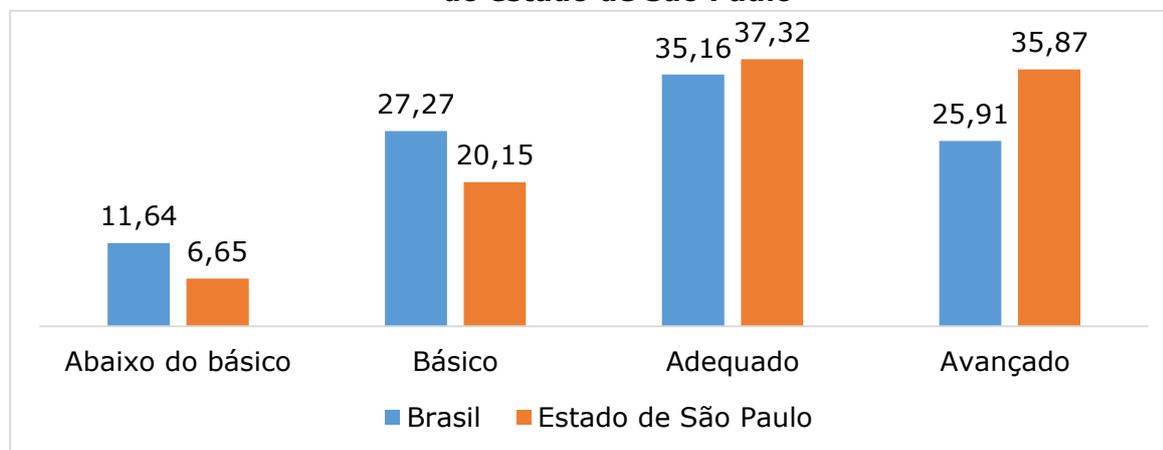
Da mesma forma, essa testagem amostral com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental foi feita no Saresp 2019, que também avaliou os

estudantes do 3º ano. Ainda que os dados não sejam censitários, é possível realizar uma comparação entre os resultados obtidos nas avaliações nacional e estadual. De acordo com os dados do Saeb (INEP, 2020b), a média nacional foi de 750 pontos. Por sua vez, São Paulo atingiu uma média de 755,99, ficando acima da média federal, no entanto, abaixo da média de outros estados, como o Ceará, que obteve a maior nota do país (765,50).

No que diz respeito aos resultados de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental, o estado de São Paulo obteve uma média de 229,3 pontos, ficando acima da média nacional, que foi de 214,64. Para além disso, São Paulo foi a unidade federativa que apresentou a maior nota do país, ao lado do Distrito Federal, que obteve a mesma média (INEP, 2020a).

Em relação à distribuição de estudantes em cada nível de proficiência, o Gráfico 1 exibe a porcentagem de alunos pertencentes a cada nível, com base na média nacional e do estado de São Paulo.

Gráfico 1: Distribuição de alunos do 5º ano por nível de proficiência nacional e do estado de São Paulo



Fonte: INEP, 2021. Elaborado pelas autoras.

Nota-se que a maior taxa de alunos, tanto em relação ao percentual nacional, quanto ao de São Paulo, encontra-se no nível adequado, com uma diferença de 2,16% de estudantes a mais para o estado. Em âmbito nacional, o segundo nível com maior número de alunos diz respeito ao nível básico (27,27%), seguido do nível avançado (25,91%) e do nível abaixo do

básico (11,64%). Por sua vez, em relação ao estado de São Paulo, o segundo maior índice de estudantes do estado encontra-se no nível avançado (35,87%), seguido do nível básico (20,15%) e do nível abaixo do básico (6,65%). Ademais, é possível perceber também que o país possui maior quantidade de alunos nos níveis mais elementares (abaixo do básico e básico), se comparado com São Paulo. Em contrapartida, em se tratando dos níveis mais avançados (adequado e avançado), o percentual de alunos do estado é maior.

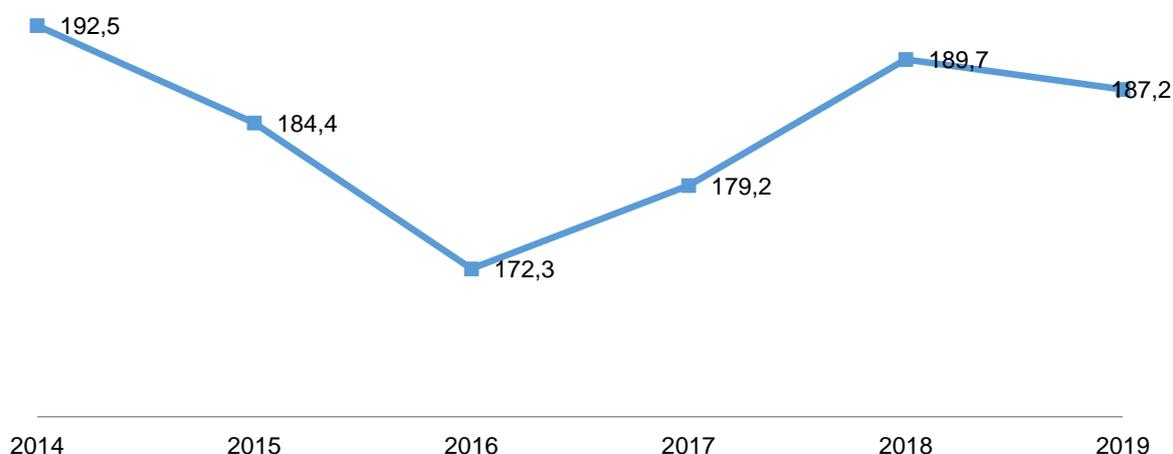
Uma vez feita essa explicitação geral em relação aos resultados do Saeb e Saresp, condizentes, especificamente, ao ano de 2019, haverá uma comparação dos resultados referentes ao período de 2014 a 2019, com foco nas provas de Língua Portuguesa do Saresp, por meio da qual se objetiva identificar as principais tendências nos índices apresentados pelos estudantes dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Comparando índices: um balanço dos resultados em Língua Portuguesa nos últimos seis anos

No concernente à comparação dos resultados, há um recorte dos últimos seis anos, envolvendo o período de 2014 a 2019, visando por meio disso, estabelecer uma visão geral dos resultados da rede estadual, ou seja, a média de proficiência por ano/série, referentes às provas de Língua Portuguesa dos 3º e 5º anos do Ensino Fundamental, de forma que essa discussão se fundamenta nos dados disponíveis por intermédio do Saresp em Revista¹. Tais índices serão apresentados separadamente, de acordo com cada ano escolar, portanto, em um primeiro momento, discorreremos acerca das médias de proficiência do 3º ano, que serão expostas por meio do Gráfico 2.

¹ "Saresp em Revista" consiste na revista eletrônica que substitui o Relatório Pedagógico em versão física. Assim, são disponibilizados índices acerca da avaliação, por meio dos quais é possível ter acesso à interpretação e uso dos dados.

Gráfico 2: Médias de proficiência do 3º ano do ensino fundamental nas provas de Língua Portuguesa (2014 – 2019)



Fonte: SÃO PAULO, 2019d.

Os resultados referentes ao 3º ano do Ensino Fundamental da rede estadual paulista demonstram uma oscilação ao longo dos anos, que ora sinaliza uma queda brusca nos índices, ora indica um aumento significativo. No primeiro ano retratado no gráfico, que diz respeito a 2014, a média de proficiência foi de 192,5; no ano de 2015, houve um decréscimo de 8,1 pontos, sendo que a média de proficiência final foi de 184,4; no ano de 2016, novamente, houve uma diminuição de 12,1, e a média de proficiência foi de 172,3. Com isso, no decurso de três edições da avaliação houve uma queda de 20,2 pontos na média de proficiência final condizente ao ano escolar em questão.

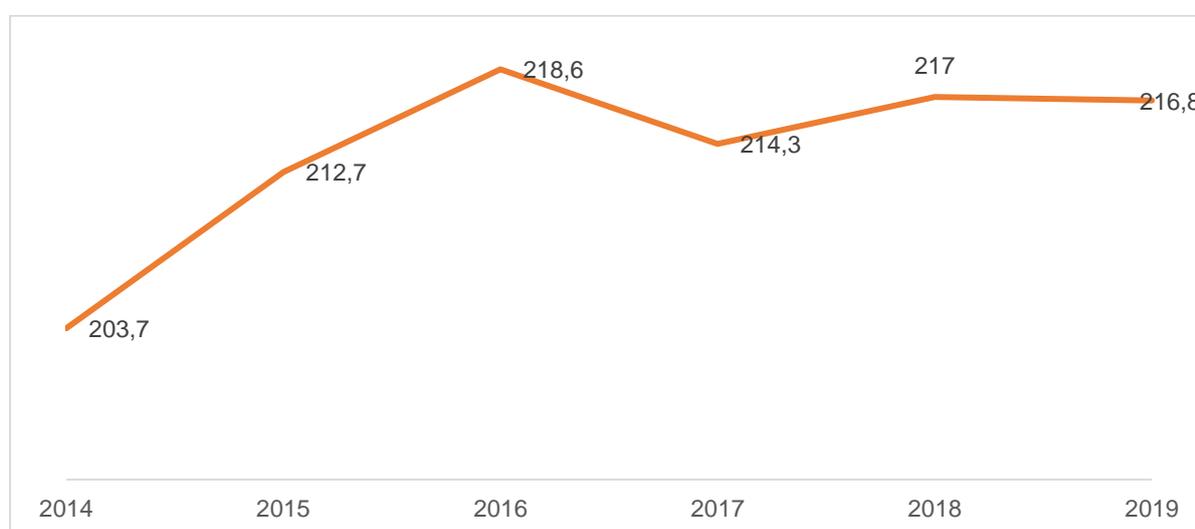
A partir de 2017, começou a haver um aumento na média final, sinalizando um acréscimo de 6,9 pontos; portanto, a média proficiência foi para 179,2; no ano de 2018, a tendência de aumento continua, por conseguinte, há uma adição de 10,5 pontos na média de proficiência final, totalizando 189,7. Por fim, no ano de 2019, há um novo decréscimo em relação ao ano anterior, dado que houve a diminuição de 2,5, o que totalizou 187,2 pontos.

Nesse sentido, é perceptível uma instabilidade nas médias de proficiência alusivas ao 3º ano do ensino fundamental, com ênfase nas provas de Língua Portuguesa, entre os anos de 2014 e 2016, posto que existe uma

diferença expressiva, que vai apresentando uma melhora gradativa nos dois anos seguintes e, em 2019, volta a decair, embora com um percentual relativamente baixo, comparados aos índices de 2015 e 2016.

Diante do constatado, no Gráfico 3, serão expostas as médias de proficiência das provas de Língua Portuguesa dos alunos pertencentes ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Gráfico 3: Média de proficiência do 5º ano do ensino fundamental nas provas de Língua Portuguesa (2014 – 2019)



Fonte: SÃO PAULO, 2019d.

Os resultados alusivos ao 5º ano do ensino fundamental da rede estadual de São Paulo demonstram um movimento com uma menor quantidade de oscilações, em detrimento do 3º ano do ensino fundamental, especialmente pelo fato de que essas alternâncias nas médias de proficiência não sinalizaram decréscimo de mais de 5 pontos ao longo do período retratado.

Assim, no ano de 2014, a média de proficiência foi de 203,7; no ano de 2015, houve um acréscimo de 9 pontos, totalizando 212,7; no ano de 2016, houve, novamente, um acréscimo de 5,9 pontos, o que resultou em um média de proficiência de 218,6. O ano 2017 apresentou um decréscimo de 4,3, atingindo a média final de 214,3; já no ano de 2018, a média foi de 217,0, o que indica um aumento de 2,7 pontos, e, finalmente, no ano de

2019, a média de proficiência foi de 216,8, isto é, houve uma diminuição de 0,4 em detrimento do ano anterior. Diante do preconizado, é possível inferir que houve também uma oscilação nos resultados, embora, nesse contexto, atesta-se uma melhora significativa entre os anos de 2014 a 2019, totalizando um aumento de 13,1 pontos na média de proficiência final.

Em síntese, embora seja possível observar uma oscilação nas médias ao longo dos anos, de acordo com os dados disponíveis no *site* oficial, considera-se que diferentes anos/séries apresentam uma evolução ascendente, contudo, gradativa, sendo que, em diferentes edições da prova, os resultados se mostram mais ou menos favoráveis (SÃO PAULO, 2019d).

O Saesp em 2019: anos iniciais do ensino fundamental

Em 2019, o Saesp chegou a sua 22ª edição. De acordo com São Paulo (2020a), a avaliação tem como objetivo fornecer dados que permitam a análise e o apoio de ações, a partir dos resultados, por parte de órgãos do governo estadual e instituições que atuam no desenvolvimento regional. Assim, dessa edição, no que diz respeito aos anos iniciais, participaram as turmas de 2º ano, de forma amostral e as turmas de 3º e 5º anos, de forma censitária.

Quanto à abrangência da avaliação no estado, de acordo com São Paulo (2020a), todas as escolas da rede de ensino da Secretaria de Educação (Seduc) participam obrigatoriamente, envolvendo as turmas dos 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio de forma censitária, e dos 2º e 7º anos do ensino fundamental, por amostragem. Além disso, podem participar também escolas das redes municipais de ensino, a rede Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETESP), a rede de ensino do Serviço Social da Indústria (SESI) e escolas particulares.

O Quadro 1 ilustra a participação dos diferentes tipos de instituições no ano de 2019.

Quadro 1: Instituições que participaram do Saesp 201

Rede de ensino	Escolas	Municípios
Rede estadual	5.061	644
Redes municipais	921	180
Escolas particulares	19	13
Rede SESI	144	112
Centro Paula Souza	213	159
Total	6.358	645

Fonte: SÃO PAULO, 2020a, p. 15.

A organização, a coordenação e a supervisão das atividades que envolvem o Saesp são de responsabilidade da Fundação para o Vestibular da Unesp (Vunesp), porém há outros gestores envolvidos no processo de planejamento e execução do exame, tais como as diretorias de ensino de cada região e os diretores de cada unidade escolar, além da Seduc. Ademais, a Resolução SE nº 52, de 4 de outubro de 2019 (SÃO PAULO, 2019a), prevê o acompanhamento de representantes de pais de alunos (ou responsáveis) e fiscais externos, disponibilizados pela Vunesp, que têm como objetivo zelar pela licitude e pela transparência do processo, no dia da aplicação. Ressalta-se ainda que, em casos específicos, as provas foram ampliadas ou propostas em braile, objetivando atender todos os alunos.

Em relação ao tratamento dos resultados obtidos, a avaliação é corrigida externamente, por meio de uma equipe especialista e treinada pela Vunesp com a participação da Seduc, sendo a metodologia utilizada a da Teoria da Resposta ao Item (TRI). De acordo com São Paulo (2020a, p. 24), “as informações foram processadas por aluno, turma, ano/série, escola, rede de ensino, município, Diretoria de Ensino, regiões metropolitanas, interior e estado, por meio da leitura das folhas de respostas”. O Quadro 2 evidencia a descrição dos níveis de proficiência.

Quadro 2: Níveis de proficiência Saesp

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

Fonte: SÃO PAULO, 2020a, p. 18.

Essa classificação, segundo os níveis de proficiência, é também explicitada em pontuações condizentes com cada ano escolar. O Quadro 3 apresenta um recorte dos anos escolares que são o foco de discussão deste texto.

Quadro 3: Níveis de proficiência de acordo com índices de pontuação

Níveis de Proficiência	3º EF	5º EF
Abaixo do Básico	< 125	< 150
Básico	125 a < 175	150 a < 200
Adequado	175 a < 225	200 a < 250
Avançado	≥ 225	≥ 250

Fonte: SÃO PAULO, 2020a, p. 105.

Desse modo, o estado estabelece um padrão de desempenho esperado para cada ano avaliado, que no caso, diz respeito ao nível adequado. A seguir, evidencia-se a referência à Matriz de Referência do Saesp e a sua relação com o Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020b), bem como a abordagem da alfabetização nesse documento.

Matriz de Referência e a elaboração do Currículo Paulista

Colombo (2015) esclarece que as matrizes de referência do Saesp são elaboradas a partir do Currículo Paulista, que tem como objetivo apresentar os conteúdos, as competências e as habilidades que devem ser trabalhados, nos diferentes componentes curriculares, em cada ano escolar. Dessa forma, o Saesp em Revista (SÃO PAULO, 2019c) esclarece que, em 2018, foi homologado o novo Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2020b) e, a partir disso, inicia-se a construção de uma nova Matriz Paulista de Avaliação. Essa nova matriz pretende descrever as habilidades que podem ser avaliadas por meio de um exame específico e padronizado, como o Saesp. No entanto, Saesp em Revista (SÃO PAULO, 2019c) ressalta que a elaboração dessa nova matriz ainda não foi finalizada.

O Currículo Paulista, publicado em 2020, contempla as competências gerais discriminadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), está alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (conforme Resolução CNE/CEB nº 7/2010), e apresenta uma clara definição curricular. Ele organiza a área de Linguagens nos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. No caso deste texto, observou-se apenas os componentes relativos à Língua Portuguesa.

O referido documento assume a perspectiva enunciativo-discursiva para a disciplina de Língua Portuguesa e retoma os Parâmetros Curriculares Nacionais para definir linguagem como práticas que pressupõem a interação entre sujeitos socialmente situados, que atuam e se inter-relacionam nos mais diversos campos da atividade humana. Considera que essa interação entre sujeitos sociais irá ocorrer por meio das mais diversas linguagens, no contexto de um determinado momento histórico, social e cultural, assim como valores estéticos, cognitivos, pragmáticos, morais e éticos constitutivos do sujeito e da sociedade em que ele vive.

Neste sentido, assume como concepção teórica que a alfabetização é uma aprendizagem fundamental para toda a vida do estudante e está intimamente ligada à aprendizagem da leitura e da escrita e, assim como na BNCC, deve estar assegurada até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Parte do conceito de alfabetização de Magda Soares que define a alfabetização como “o processo de aprendizagem do sistema alfabético e de suas convenções, ou seja, a aprendizagem de um sistema notacional” (SOARES, 2014) e entende que estar alfabetizado significa, portanto, ter aprendido a ler e a escrever segundo os princípios de um sistema de escrita que é alfabético – o da Língua Portuguesa. Também incorpora a definição de alfabetização que consta na BNCC, que se define como a aprendizagem da leitura e da escrita que exige muito mais do que conhecimentos notacionais da língua: requer, ao mesmo tempo, conhecimentos discursivos oriundos das diferentes práticas sociais de uso da linguagem para a leitura e para a produção escrita de diferentes gêneros textuais. Dessa forma, a alfabetização na atualidade e para o Currículo Paulista, passa a ser um conceito que inclui multiletramentos, por estar associada à cultura do escrito articulada às práticas sociais de uso da língua escrita.

Os multiletramentos envolvem os conhecimentos científicos, culturais, cibernéticos, entre outros, por meio de diferentes formas de linguagem: verbal (oral, escrita), corporal, visual, sonora, digital. Ou seja, o falar, o escrever, o ler e o escutar são ações que se concretizam nos variados campos da atividade humana, o que significa que os alunos atualmente têm contato com tantas possibilidades de leitura e escrita, para além dos textos impressos, que desloca para a escola a necessidade de entender e conhecer as múltiplas possibilidades de leitura e escrita.

A alfabetização, o letramento, o desenvolvimento de habilidades voltadas aos (novos) multiletramentos constituem alguns exemplos da aprendizagem que a escola pode assegurar ao estudante. O domínio dessas ha-

bilidades é fundamental para o desenvolvimento da autonomia crítica, criativa e reflexiva e para a constituição de um sujeito integral, inclusivo e, sobretudo, ético.

A partir dessa definição, para o documento, o objetivo fundamental do Currículo de Língua Portuguesa para os Anos Iniciais (atrelado à Educação Infantil) e Finais do Ensino Fundamental é o de garantir que todos os estudantes se apropriem das diferentes práticas de linguagem integradas à vida social dentro e fora da escola. O documento afirma que é necessário, portanto, pensar que a instituição escolar tem o dever de proporcionar a aprendizagem aos estudantes, independentemente de características pessoais, do ritmo em que a aprendizagem acontece e do contexto em que cada um está inserido, o que torna a alfabetização um direito de aprendizagem e uma garantia de cidadania para toda a vida.

Dessa forma, ao assumir que a linguagem é uma prática social e que o componente curricular de Língua Portuguesa pauta-se por essa perspectiva, são definidos eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica – que são eixos norteadores que se articulam e promovem uma aprendizagem voltada à formação integral dos alunos para que esses dominem a leitura e a escrita, saibam usar a língua em diferentes contextos de interação, em diferentes campos de atividade humana, que saibam argumentar e defender pontos de vista de maneira ética e que usem a reflexão linguística e semiótica a favor da produção de sentido, de um uso consciente da língua e seus recursos. Nesse sentido, as práticas sociais de leitura, de oralidade, de produção textual e de análise linguística e semiótica delineiam o caminho básico que as escolas precisam priorizar ao seguir o Currículo Paulista.

Instrumentos de avaliação e resultados no 3º ano do ensino fundamental

O Saesp tem como finalidade, dentre outras questões, identificar a situação da escolaridade básica na rede de ensino paulista. Nesse âmbito,

os anos iniciais do Ensino Fundamental compreendem o período no qual ocorre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em 2013, com o compromisso assumido pelo estado pela alfabetização até os 7 anos de idade, as turmas de 2º ano passaram a ser avaliadas, por meio de amostragens. As turmas de 3º ano participam de modo censitário.

Assim, a avaliação do Saresp, em Língua Portuguesa, no 3º ano, tem como objetivos aferir o nível de conhecimento do aluno acerca do sistema de escrita alfabética, a sua capacidade de ler com autonomia e a sua competência escritora ao final do 3º ano (SÃO PAULO, 2020a). Como se pode inferir, são avaliados conhecimentos básicos, que indicam se o educando está ou não alfabetizado, sendo que se observa que a compreensão do que é estar alfabetizado não se resume ao domínio do sistema da escrita.

Em relação aos instrumentos utilizados com essas turmas, a avaliação é composta por 13 questões no total, sendo que há questões de múltipla escolha e questões abertas, respondidas pelos estudantes. Assim, são 8 questões respondidas pelos estudantes de forma discursiva e 5 são de múltipla escolha. Essas questões são organizadas de modo crescente, isto é, no decorrer da prova, gradativamente, aumenta-se a exigência de habilidades.

Dessa forma, o instrumento é composto por itens que permitem verificar as várias habilidades e competências que são esperadas que os estudantes dominem ao final do 3º ano. Ademais, organizam-se provas diferentes para as turmas dos turnos da manhã e da tarde, sem que isso implique mudanças nas características da avaliação. Essas habilidades aferidas estão, portanto, relacionadas ao domínio do sistema de escrita e às suas convenções; à produção textual com coerência e coesão, considerando ainda as características do gênero; à leitura, abrangendo: a fluência, a identificação das características do gênero e a finalidade do texto, e à localização de informações explícitas e implícitas.

As 13 questões, para fins de avaliação e categorização dos resultados, foram subdivididas em 21 itens. Para cada um desses 21 itens foram elaboradas categorias de respostas que os avaliadores poderiam observar. Desse modo, tal organização permitiu a equidade e a uniformidade no processo de correção das questões construídas pelos alunos. As questões podem ser agrupadas em três categorias de tipos de exigência de habilidades. O primeiro grupo é composto pelas questões 1, 2, 3, 4, e 7; o segundo pelos itens de 9 a 13, que são as questões de múltipla escolha; e o terceiro grupo é composto pelos quesitos 5, 6 e 8, que são os mais complexos do exame.

Em relação ao primeiro agrupamento de questões (os itens 1, 2, 3, 4 e 7), pode-se inferir que preconizam aferir algumas das habilidades mais básicas acerca do domínio do sistema de escrita e às suas convenções, como o uso da letra manuscrita, uso de pontuação e letra maiúscula. Na avaliação, essas questões envolvem a solicitação da escrita do nome próprio; a escrita de uma lista de palavras ditadas; a escrita (autônoma) de um trecho de uma cantiga; a leitura autônoma de uma cantiga e a transcrição (em letra manuscrita), segmentação e pontuação de uma frase.

Os resultados desse agrupamento de questões do Saesp indicam que, quanto ao domínio do sistema de escrita, os alunos apresentam um bom desempenho. Em relação às convenções (letra manuscrita, uso de pontuação e letra maiúscula), menos da metade (48,8% nas turmas da manhã e 34,8% nas turmas da tarde) são capazes de fazer esse uso nos contextos solicitados. Desse modo, as habilidades de transcrição e segmentação foram bem-sucedidas, quando comparadas às habilidades que exigem o uso adequado de pontuação e letra maiúscula.

As questões de múltipla escolha compõem o segundo agrupamento de itens do Saesp (questões de 9 a 13). Essas questões não são divulgadas; no entanto, Saesp em Revista (SÃO PAULO, 2019e) evidencia quais habilidades são por elas mobilizadas. Primeiramente, esses itens envolvem a competência leitora, já que o estudante precisa fazer a leitura dos enunciados e de quatro alternativas para escolher, dentre elas, apenas uma, que

considerar a correta. Ademais, na edição de 2019, tais questões comportaram as convenções da escrita (como a finalidade do uso do ponto final); a identificação das marcas de linguagem que definem locutor e interlocutor; a identificação da relação de causa e consequência; a inferência do tema principal de um texto e o estabelecimento de relações entre as partes do texto. Portanto, esses quesitos, assim como a prova em geral, abordam desde a especificidade do sistema de escrita e suas convenções, até outras habilidades que envolvem os textos, suas composições e estruturas, além de envolver o uso de estratégias de leitura.

O terceiro grupo de questões (5, 6 e 8) consiste nas mais complexas da avaliação, sendo que algumas chegam a ser decompostas em até quatro itens (uma mesma resposta do estudante é avaliada em quatro aspectos diferentes entre si, sendo que para cada um deles é atribuído um conceito). Essas questões abordam também o domínio do sistema de escrita e as suas convenções, não obstante, habilidades mais sofisticadas são esperadas. Aos estudantes é solicitada, por exemplo, a reescrita de um texto conhecido e lido pelo professor aplicador da prova; a escrita do final de um conto, também conhecido, que consiste em um texto de autoria, e a leitura autônoma de um texto informativo, com questões de compreensão.

A questão 5 solicita a reescrita de um conto conhecido pelos estudantes. Nessa proposta, as habilidades avaliadas são a capacidade em garantir a presença dos acontecimentos narrados e a avaliação da escrita do ponto de vista da coerência. Ademais, essa questão também mobiliza o conhecimento sobre as características do gênero textual, bem como pretende identificar se o aluno é capaz de diferenciar a linguagem oral da linguagem escrita na produção textual. Em relação aos resultados, os estudantes apresentaram um melhor desempenho no primeiro item, quando comparado ao segundo. Assim, mesmo que o texto produzido tenha problemas de coerência, identifica-se a presença dos fatos narrados.

Desse modo, o fato de aluno ter garantido a presença mínima de fatos narrados não indica, necessariamente, que seu texto tenha coerência textual, já que isso envolve a competência escritora do estudante em conseguir articular os fatos de forma satisfatória. Ainda, também se observa que o domínio do sistema de escrita e de suas convenções são fundamentais na reescrita do texto, especialmente do ponto de vista da coerência, contudo, não são consideradas habilidades avaliadas, o que indica a complexificação da avaliação.

A sexta questão pretende avaliar a leitura autônoma, a inferência e a competência leitora dos avaliados. Esse item era composto por um texto informativo e teve dois itens de análise: a localização de informações explícitas no texto e a inferência de informações. Desse modo, é possível identificar se o estudante possui a habilidade de compreensão e de selecionar informações. Os resultados indicam que uma alta porcentagem de estudantes (91,7% turmas da manhã e 84,1% turmas da tarde) realizam o primeiro item e, em relação à inferência, 82,4% turmas da manhã e 86,3% turmas da tarde demonstraram essa habilidade.

Por fim, a oitava questão é a mais complexa da avaliação. Nesse item, os alunos são solicitados a escrever um novo final para um conto conhecido (que o aplicador da prova lê para os estudantes). Assim, a atividade é complexa porque é necessário, além de criar um texto autoral, produzi-lo mantendo a coerência entre as informações do conto e o final a ser inventado. Essa questão subdivide-se em quatro itens de avaliação: a) observação do texto do ponto de vista da coerência textual; b) observação de elementos de coesão textual; c) uso da pontuação e d) ortografia. Desse modo, para cada um desses itens é atribuído um conceito e, portanto, o corretor observa a produção apenas do ponto de vista de um determinado aspecto, dentro da categoria que está sendo analisada.

Essa questão também apresenta resultados diversos, já que o texto é analisado em quatro itens. Em relação à coerência textual, percebe-se que menos da metade (31,3% turmas da manhã e 29,9% turmas da tarde)

têm uma produção sem problemas e que 39,4% das turmas da manhã e 29,4% das turmas da tarde têm até duas falhas que não chegam a comprometer a compreensão da produção.

Os recursos de coesão textual são mais bem utilizados, sendo que aproximadamente metade dos estudantes (49,2% turmas da manhã e 43,1% turmas da tarde) o fazem de forma adequada, ou ainda, 26,6% das turmas da manhã e 31,5% das turmas da tarde apresentam alguns elementos da linguagem oral, apesar de também evidenciarem o uso de elementos coesivos. O uso de pontuação adequada é satisfatório, sendo que 39,5% das turmas da manhã e 44,1% das turmas da tarde fazem uso de pontuação correta (ainda que não em todas as ocasiões) e 27,8% das turmas da manhã e 24,5% das turmas da tarde apresentam um desempenho razoável. A ortografia também evidencia bons índices, e mais da metade dos avaliados (55,5% das turmas da manhã e 51,5% das turmas da tarde) têm uma escrita convencional (com uma tolerância de até quatro erros) e 19,1% das turmas da manhã e 21,9% das turmas da tarde têm de 5 a 8 erros ortográficos.

Desse modo, em relação à habilidade de escrita de um texto autoral (produção de um final de um conto) observa-se que não há dificuldades alarmantes na ortografia e no uso adequado de pontuação. O uso de recursos coesivos também apresenta bons índices. Portanto, o item em que se identifica uma porcentagem abaixo da metade é na coerência textual. Nesse caso, a avaliação evidencia que a habilidade de articular informações, de modo a produzir um texto coerente, é ainda uma capacidade que precisa ser aprofundada. Não obstante, cabe ainda ressaltar que essa questão consiste na mais complexa da avaliação, sendo assim, essas habilidades estão dentro do conceito de adequado e avançado, na escala de proficiência do 3º ano do Ensino Fundamental.

Sobre o desempenho geral das turmas de 3º ano, identifica-se que o desempenho médio, em Língua Portuguesa, foi de 187,2 pontos, que se

refere ao nível adequado na classificação de proficiência. Esse é um desempenho aguardado para essas turmas, de acordo com São Paulo (2020a). Nesse sentido, a avaliação demonstra que as maiores dificuldades dos estudantes estão relacionadas à produção de textos (tanto a reescrita como o texto autoral), especialmente aspectos associados à escrita de texto coerente, com articulação entre as informações. O documento (SÃO PAULO, 2019e) também identifica que, em comparação com os anos de 2017 e 2018, os índices de 2019 evidenciaram avanços, especialmente em relação à ortografia e à pontuação.

A avaliação do Saresp expõe quais são as expectativas, em relação ao domínio da leitura e da escrita, ao final do 3º ano da alfabetização. O que se observa é que a avaliação aborda o domínio do sistema de escrita e as suas convenções, no entanto, dentro da escala de proficiência, essas capacidades são consideradas como abaixo do básico ou básico, ou seja, são habilidades mínimas.

Assim, há a exigência de conhecimentos mais complexos, relacionados à competência leitora e escritora, sobretudo associados à capacidade de articulação de informações, o reconhecimento das características do gênero abordado e a diferenciação entre a linguagem oral e a linguagem escrita, por meio da identificação e do uso de recursos coesivos. Portanto, infere-se que há uma expectativa de que os estudantes dominem habilidades de compreensão e produção de textos. Logo compreende-se que devam ser conteúdos trabalhados nesses três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Resultados de Língua Portuguesa para a etapa do 3º ano – Saresp 2019

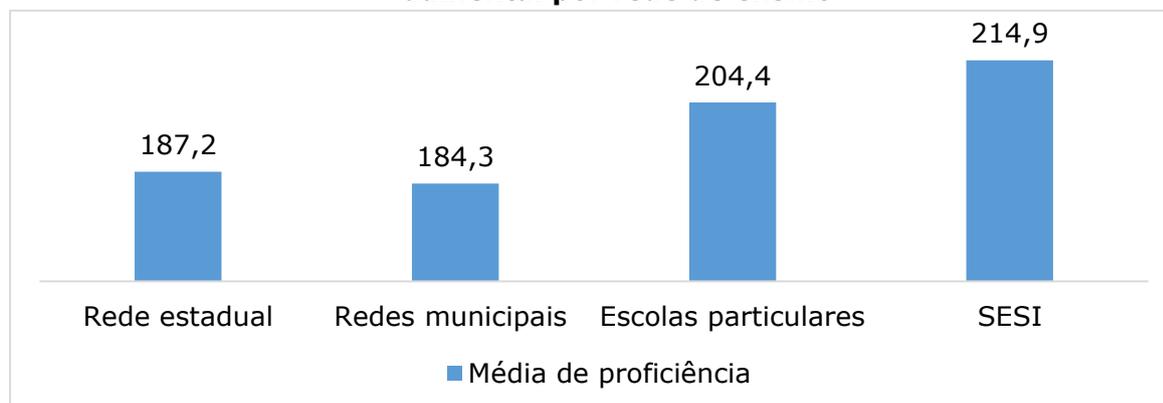
Posto que o Saresp abrange diversas redes de ensino, na última edição da avaliação os resultados foram apresentados separadamente, possibilitando uma comparação entre o desempenho de cada uma delas. Contudo, é

importante destacar que, como a obrigatoriedade do Saesp diz respeito somente à rede estadual, os resultados da referida rede de ensino possuem maiores detalhes em sua descrição e análise. Além disso, considera-se pertinente enfatizar que, como o presente trabalho refere-se aos 3º e 5º anos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, as informações sobre as escolas técnicas (ETEC) foram desconsideradas por se tratar do Ensino Médio.

Dentre os cerca de 1,1 milhão de estudantes que realizaram o Saesp de 2019, a grande maioria pertencia à rede estadual. Quanto à participação, em comparação com o ano de 2018, houve um aumento no percentual de escolas participantes da rede estadual e das escolas técnicas. Em contrapartida, esse índice continuou o mesmo para as escolas municipais e diminuiu para as instituições particulares.

Para melhor visualização dos resultados, o Gráfico 4 evidencia a diferença entre as pontuações obtidas pelos alunos do 3º ano em Língua Portuguesa de cada rede de ensino paulista.

Gráfico 4: Média de proficiência em Língua Portuguesa do 3º ano do ensino fundamental por rede de ensino



Fonte: SÃO PAULO, 2020a. Elaborado pelas autoras.

No que diz respeito aos resultados do 3º ano, em 2019, os alunos desta etapa escolar da rede estadual apresentaram uma média de 187,2 pontos. Dada a nota obtida pelos estudantes e a escala de proficiência, vê-se que os alunos obtiveram um desempenho adequado na avaliação, o que

já era esperado, de acordo com o Sumário Executivo do Saresp (SÃO PAULO, 2020a).

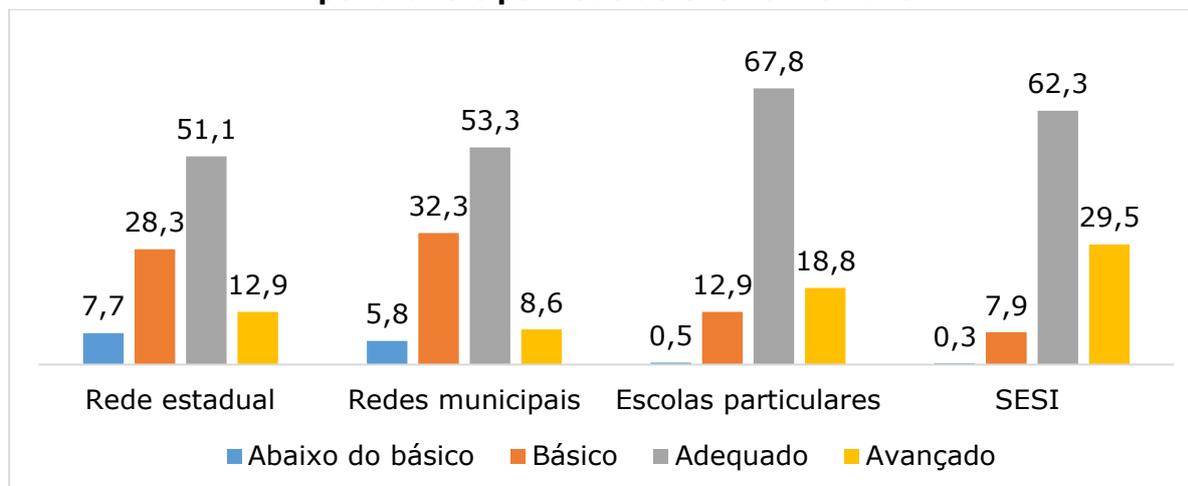
Concernente às redes municipais, a média de proficiência do 3º ano em Língua Portuguesa foi de 184,3 pontos, o que também corresponde ao nível adequado. Já em relação às escolas particulares, a média para o 3º ano foi de 204,4, equivalendo ao desempenho adequado da escala de proficiência. Por fim, relativo as escolas da rede SESI, os estudantes obtiveram uma média de 214,9 pontos, também apresentando um desempenho adequado.

Embora todas as redes tenham apresentado nível de desempenho adequado na avaliação, há uma diferença significativa em relação à nota obtida por cada uma delas, em especial, das redes públicas em comparação com as redes privadas. Para além disso, é importante destacar que, tanto a rede estadual, quanto as municipais, apresentaram queda nas médias da edição de 2019, quando comparadas com o resultado de 2018, visto que, na penúltima avaliação, a média estadual foi de 189,7 e, a das redes municipais, de 188,2 (SÃO PAULO, 2019b).

Em compensação, nas redes particulares, a média obtida em 2018 foi de 217,1 (SÃO PAULO, 2019b). Para traçar um paralelo entre o desempenho dos estudantes das redes particulares nas duas últimas edições do Saresp, é preciso ressaltar que, na divulgação dos resultados de 2018 (SÃO PAULO, 2019b), as informações das instituições particulares e da rede de ensino Sesi foram descritas de maneira agrupada, diferentemente da edição de 2019, cujos dados foram analisados separadamente. Isso posto, considera-se que as escolas particulares e a rede SESI apresentaram aumento nas médias de proficiência de 2019 em comparação com os resultados de 2018.

Além das médias por ano escolar, é possível realizar uma comparação entre a distribuição dos alunos por nível de proficiência, tal como o Gráfico 4 revela.

Gráfico 5: Índices percentuais dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa por aluno e por rede de ensino – 3º ano



Fonte: SÃO PAULO, 2020a. Elaborado pelas autoras.

Referente à rede estadual, os resultados denotam que o maior contingente de alunos apresentou um desempenho adequado (51,1%), seguido de um desempenho básico (28,3%), avançado (12,9%) e, por último, abaixo do básico (7,7%). Comparando os dados de 2019 com os da edição anterior (SÃO PAULO, 2019b), é possível observar que, de um lado, houve um aumento do percentual de alunos pertencentes aos níveis mais elementares (abaixo do básico e básico). Por outro lado, o percentual dos níveis mais avançados sofreu uma queda nessa última avaliação, o número de alunos que apresentaram o nível adequado e avançado foi menor na edição do Saesp de 2019.

No tocante às redes municipais, as maiores taxas de estudantes foram relativas aos desempenhos adequado e básico (53,3% e 32,3%, respectivamente), seguido do nível avançado, com 8,6% dos alunos e, por fim, nível abaixo do básico, com 5,8% dos estudantes. Em comparação com o ano de 2018, a porcentagem de alunos nos níveis abaixo do básico e básico aumentou, ao passo que houve um decréscimo no número de estudantes que apresentaram os níveis adequado e avançado (SÃO PAULO, 2019b).

Quanto às redes particulares que aderiram ao Saesp, o maior grupo de alunos também atingiu o desempenho adequado (67,8%), porém, na sequência, encontram-se os estudantes com desempenho avançado (18,8%). Em seguida, com 12,9%, encontram-se os alunos pertencentes aos níveis básico e abaixo do básico (0,5%). Por fim, relativo à rede de ensino Sesi, nota-se que houve maior quantidade de estudantes no nível adequado (62,3%), seguido do nível avançado (62,3%), básico (7,9%) e, por último, abaixo do básico (0,3%). Em relação a essas duas redes, na edição de 2019, o número de alunos que apresentaram os níveis abaixo do básico, básico e adequado aumentou em comparação com a edição de 2018 (SÃO PAULO, 2019b), ao passo que o número de alunos no nível avançado, diminuiu.

Em suma, vê-se que, em todas as redes, o maior percentual de estudantes apresenta desempenho adequado, contudo, com maior quantidade de alunos pertencentes a esse nível nas redes particulares. Na sequência, em relação às redes públicas, o segundo maior grupo de alunos está no nível básico, em oposição às redes particulares, cuja segunda maior taxa é referente ao nível avançado. Por fim, é possível observar uma diferença entre a quantidade de estudantes que apresentaram nível abaixo do básico, que nas redes privadas, atingiu uma porcentagem próxima ao zero.

Instrumentos de avaliação e resultados no 5º ano do ensino fundamental

No alusivo às provas do 5º ano do Ensino Fundamental, a avaliação de Língua Portuguesa é composta por questões objetivas e uma avaliação de produção textual, compreendida como redação. Para o ano escolar em questão, houve a proposição de 104 questões objetivas, sendo que cada conjunto de questões foi distribuída de acordo com a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados, o que resultou em 26 modelos de cadernos de provas com 13 blocos distintos. Dessa maneira, cada caderno de prova de Língua Portuguesa contava com 24 questões, que por sua vez, foram distribuídas em três blocos (SÃO PAULO, 2019f).

A avaliação de produção textual envolveu uma amostra representativa de 13% dos estudantes de escolas da rede estadual. Essa proposta objetivava que os alunos desenvolvessem uma produção escrita a partir de um gênero textual selecionado, que nesse caso específico, envolveu a carta de leitor. Para tanto, o aluno deveria refletir sobre a proposta, e apoiar-se na leitura de “textos-estímulo” disponibilizados (SÃO PAULO, 2019f).

Cabe destacar que, diferentemente do 3º ano do Ensino Fundamental, não há uma análise detalhada dos itens avaliados nas provas do 5º ano do Ensino Fundamental disponibilizada no Saesp em Revista (SÃO PAULO, 2019f), há apenas a seleção de itens representativos para cada nível de proficiência. Assim como já mencionado, a escala é cumulativa, isto é, os estudantes situados em um nível, dominam não só as habilidades do nível em questão, mas também dos anteriores. Para tanto, serão destacadas quatro questões referentes ao nível abaixo do básico (<150), básico (150 a < 200), adequado (200 a < 250) e avançado (maior ou igual a 250).

O exemplo 1, condizente com o nível abaixo do básico, consiste em uma atividade cujo tema é a reconstrução das condições de produção e recepção de textos, por meio da qual o objetivo era que o aluno identificasse elementos constitutivos da organização interna dos gêneros não literários, dentre eles: histórias em quadrinho, receitas, instruções para jogos, cardápios, verbetes de dicionário, texto escolares informativos, notícias etc. Na questão utilizada como exemplo representativo foi apresentado um cardápio, portanto, um texto de cunho informativo, que tem como objetivo fornecer informações para o cliente acerca dos produtos à venda e seus respectivos valores.

Os percentuais de respostas indicam que 90% dos alunos conseguiram reconhecer corretamente a estrutura do texto utilizado, por conseguinte, mesmo os alunos com menor rendimento apresentaram bons índices, o que se relaciona a inferência de que a habilidade de identificar elementos que constituem a organização interna do gênero textual cardápio está sendo bem desenvolvida.

O exemplo 2, relativo ao nível básico, tem como tema a reconstrução da textualidade, por intermédio da qual o estudante deve ser capaz de identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais, nesse caso, houve a utilização de uma tirinha do "Menino Maluquinho". Para interpretar essa questão era necessário que o aluno percebesse a existência da linguagem verbal e não verbal. A partir disso, os índices de acerto são altos, o que alude ao fato de que grande parte dos participantes não encontrou dificuldades para realizar o proposto, a média geral de acertos condiz com 87,7%.

O exemplo 3, que se refere ao nível adequado, possui como tema, novamente, a reconstrução da textualidade, sendo que os alunos deveriam identificar o efeito de sentido produzido em um texto, se baseando no uso de marcas discursivas de temporalidade no encadeamento dos fatos. Para a realização dessa tarefa havia a necessidade de que o estudante compreendesse a sequência temporal que ordena o encadeamento do texto, localizando marcas, tal como identificando sua articulação com as demais informações expressas. Assim, exige-se leitura autônoma, raciocínio linguístico e textual. Em todas as alternativas disponíveis, há um sentido temporal, o que confere ao exercício um nível mais complexo de leitura. Nesse sentido, os índices de acerto indicam que 77,7% dos estudantes conseguiram compreender os sentidos das marcas de temporalidade existentes.

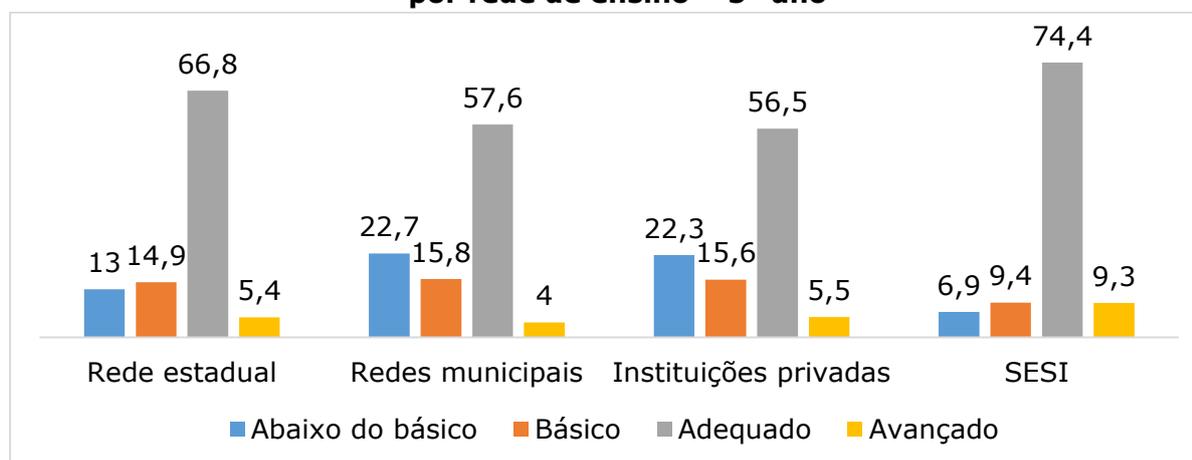
Por fim, o exemplo 4, que diz respeito ao nível avançado, tem como tema a reconstrução da textualidade e objetiva atestar se o aluno estabelece relações entre segmentos do texto, indicando substituições por formas pronominais de grupos nominais de referência, ou seja, se o aluno identifica a substituição de palavras que permitam a continuidade e compreensão do sentido no texto. Desse modo, o texto exige leitura atenciosa, mesmo apresentando uma estrutura simples, tal como um assunto conhecido e palavras consideradas como fáceis. Apesar disso, os índices demonstram um percentual de apenas 55,9% de acertos. Dessa forma, constata-se que os alunos ainda não conseguem relacionar uma informação fornecida com uma

nova informação introduzida por intermédio de um pronome, nesse caso, um pronome pessoal de caso oblíquo.

Sobre os índices gerais, identifica-se que o desempenho médio em Língua Portuguesa das turmas do 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual, foi de 216,8 pontos, que se refere ao nível adequado na escala de proficiência. Diante disso, é considerado que os alunos manifestam domínio pleno dos conteúdos, bem como competências e habilidades desejáveis ao ano/série escolar em que se encontram.

Em relação à prova de redação, realizada com uma amostra representativa de estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, a média do 5º ano da rede estadual foi de 69,2 pontos. Assim como nas provas objetivas, os resultados foram distribuídos segundo a escala de indicação de desempenho, baseando-se nos quatro níveis (abaixo do básico, básico, adequado e avançado). O Gráfico 6 exhibe a distribuição de alunos em cada nível, considerando suas redes de ensino.

Gráfico 6: Índices percentuais dos níveis de proficiência em redação por aluno e por rede de ensino – 5º ano



Fonte: SÃO PAULO, 2020a. Elaborado pelas autoras.

Em todas as redes, o nível com maior índice de alunos é o adequado, com uma diferença significativa para com os outros níveis. Quanto à rede estadual, a porcentagem de estudantes que atingiram o nível adequado foi

66,8%. Em seguida, vê-se que o segundo nível com maior número de estudante é o básico (14,9%), seguido do abaixo do básico (13%) e, por último, do avançado (5,4%). Nas redes municipais, que obtiveram 56,6% dos alunos no nível adequado, o segundo nível diz respeito ao abaixo do básico (22,7%), seguido do básico (15,8%) e avançado (4%).

Em relação às instituições privadas, após o nível adequado (56,5%), encontram-se os alunos que obtiveram um desempenho abaixo do básico (22,3%), seguido do básico (15,6%) e, por fim, do avançado (5,5%). No que tange à rede SESI, cujo percentual de alunos com desempenho adequado foi de 74,4%, apesar de também apresentar o desempenho básico com a segunda maior taxa percentual, vê-se que os índices desse nível e do nível avançado são bem próximos entre si (9,4% e 9,3%, respectivamente). Em último lugar, está a porcentagem de alunos que obtiveram o nível abaixo do básico (6,9%).

A partir disso, os dados são reagrupados em novos grupos denominados como insuficiente, suficiente e avançado, sendo que o grupo insuficiente corresponde ao nível abaixo do básico, o suficiente equivale aos níveis básico e adequado, e o avançado diz respeito ao nível avançado. Desse modo, referente à rede estadual, afere-se que 13% dos estudantes manifestaram desempenho insuficiente, 81,7% desempenho suficiente e 5,4% desempenho avançado.

Diante da escala de proficiência de Língua Portuguesa constata-se uma pluralidade nos gêneros textuais utilizados, tais como: história em quadrinho, conto, propaganda instrucional, verbete de enciclopédia, culinária, texto informativo, propaganda comercial, poema, fábula, artigo de informação, carta informal, notícia, anúncio de compra e venda, cartaz, lista de instrução, lenda, carta familiar, carta pessoal, crônica, dentre outros.

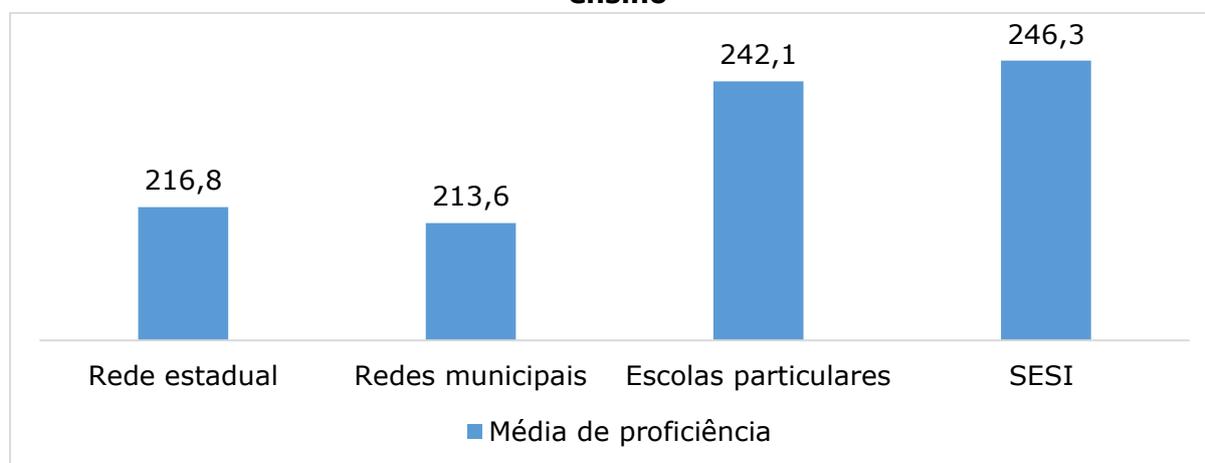
Em suma, a escala de proficiência das provas de Língua Portuguesa é extensa, e sintetiza uma miríade de conhecimentos que são trabalhos aos longos dos anos iniciais e finais do ensino fundamental I. Nota-se, contudo, que embora haja a avaliação amostral da escrita, a ênfase recaí justamente

em aspectos alusivos à leitura, exigindo, portanto, que os alunos apresentem leitura autônoma e compreensão de textos variados, assim como identificação de aspectos implícitos e explícitos, o que confere maior nível de complexidade frente ao texto lido.

Resultados de Língua Portuguesa para a etapa do 5º ano – Saresp 2019

A descrição dos resultados para o 5º ano segue a mesma organização feita para a etapa anterior. Contudo, para esse ano escolar, é possível traçar um paralelo entre as notas obtidas pelas redes de ensino no Saresp, bem como na avaliação nacional de 2019 (INEP, 2021). O Gráfico 7 exibe os resultados dos estudantes pertencentes ao 5º ano, de acordo suas redes de ensino.

Gráfico 7: Média de proficiência do 5º ano do ensino fundamental por rede de ensino



Fonte: SÃO PAULO, 2020a . Elaborado pelas autoras.

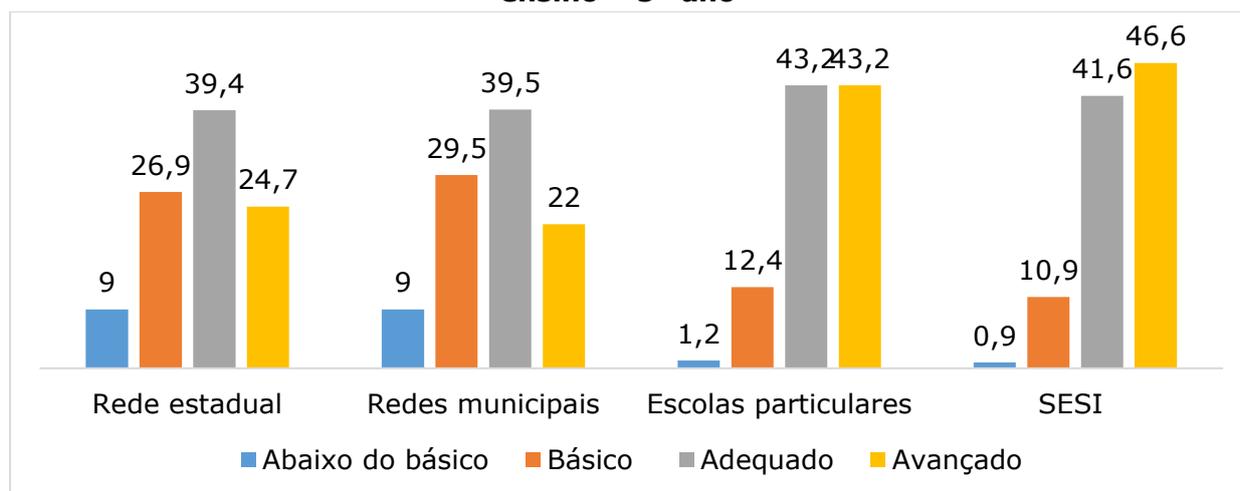
Assim como ocorreu com o 3º ano, a rede que apresentou maior média no Saresp 2019 foi o Sesi (246,3), seguida das escolas particulares (242,1), da rede estadual (216,8) e, por último, das redes municipais (213,6), com uma diferença significativa entre as notas das redes públicas e particulares. Ainda assim, apesar dessa distinção, todas as redes obtiveram um desempenho adequado na avaliação.

Em relação à rede estadual, houve uma queda na média atingida, em comparação com a avaliação de 2018, cuja nota foi de 217 pontos. Já no Saeb de 2019 (INEP, 2021), a referida rede apresentou um desempenho maior, de 223,44 pontos (INEP, 2021). No que tange as redes municipais, estas apresentaram um acréscimo de 0,2 pontos na última avaliação do Saesp, se comparado à penúltima edição, e apresentaram um rendimento maior na avaliação nacional, atingindo 223,73 pontos.

Quanto às escolas particulares, reafirma-se que na descrição de resultados do Saesp de 2018 não houve uma separação entre as redes particulares e a rede SESI. Assim sendo, a média de ambas as redes na penúltima edição da avaliação foi de 244,6 (SÃO PAULO, 2019b), o que evidencia uma queda no desempenho das instituições particulares (242,1) e um avanço da rede Sesi (246,3). Por sua vez, na avaliação nacional de 2019 (INEP, 2021), cuja nota também foi atribuída de maneira agrupada, as redes privadas apresentaram uma média de 252,33.

A distribuição de alunos por nível de proficiência, conforme as diferentes redes de ensino, pode ser vista no Gráfico 8.

Gráfico 8: Índices percentuais dos níveis de proficiência por aluno e por rede de ensino – 5º ano



Fonte: SÃO PAULO, 2020a. Elaborado pelas autoras.

Considerando a rede estadual, vê-se que o nível com maior quantidade de alunos é o adequado (39,4%). Na sequência, encontram-se os níveis básico (26,9%), avançado (24,7%) e abaixo do básico (9%). Embora o foco do presente trabalho seja os resultados relativos aos 3º e 5º anos, é importante mencionar que, a partir do 5º ano, o percentual de alunos da rede estadual que apresenta desempenho avançado diminui conforme o avanço da escolaridade: dos 24,7% dos estudantes que atingiram esse nível no 5º ano, esse valor cai para 4,9% no 9º ano e para 1,1% no 3º ano do Ensino Médio, último ano da Educação Básica. Em contrapartida, o número de alunos que apresentam desempenho abaixo do básico aumenta de acordo com o avanço escolar, dado que, no 9º ano essa taxa é de 15,1% e, no 3º ano do Ensino Médio, de 31,2% (SÃO PAULO, 2020a).

Traçando um paralelo entre o desempenho dos estudantes 5º ano em relação à avaliação de 2018 (SÃO PAULO, 2019b), nota-se que, em 2019, houve um aumento no número de alunos nos níveis mais elementares (abaixo do básico e básico). Quanto aos níveis mais avançados, a quantidade de alunos no nível adequado caiu em 2019, mas o índice de estudantes no nível avançado aumentou.

Em relação às redes municipais, é possível observar que a distribuição de alunos em cada nível de proficiência se aproxima dos resultados da rede estadual, sendo que a maioria dos alunos se encontra no nível adequado (39,5%), seguido do nível básico (29,5%), avançado (22%) e abaixo do básico (9%). Comparando esses resultados com os da avaliação de 2018 (SÃO PAULO, 2019b), vê-se que o número de alunos nos níveis abaixo do básico, básico e avançado aumentou na última edição, ao passo que a quantidade de estudantes pertencentes ao nível adequado, diminuiu.

Nas instituições particulares, observa-se que a porcentagem de alunos que está nos níveis adequado e avançado é igual, com 43,3%. Comparando com 2018 (SÃO PAULO, 2019b), vê-se que a quantidade de alunos nos níveis abaixo do básico e básico aumentou e o número de alunos nos níveis adequado e avançado diminuiu. Por último, relativo ao SESI, o maior contingente

de alunos está no nível avançado (46,6%), sendo está a única rede com esse desempenho, seguido do nível adequado (41,6%), básico (10,9) e, por fim, abaixo do básico (0,9%). Na última avaliação, houve um aumento no índice de alunos pertencentes aos níveis abaixo do básico, básico e avançado e uma queda na quantidade de estudantes com nível adequado.

Em síntese, os resultados do 5º ano denotam que a distinção entre as médias das redes públicas e privadas é significativa, no que diz respeito às médias por ano escolar, bem como na distribuição de alunos por nível de proficiência, muito embora todas as redes tenham apresentado desempenho adequado. Ademais, vê-se que, diferentemente da etapa anterior, a quantidade de alunos no nível avançado de todas as redes foi maior. Por fim, nota-se que todas as redes apresentaram média maior na avaliação do Saeb 2019 (INEP, 2021), se comparado com a última edição do Saresp, realizada no mesmo ano.

Considerações finais

O presente texto objetivou abordar os indicadores de desempenho dos anos iniciais do Ensino Fundamental, assim como realizar uma contextualização geral sobre os resultados referentes aos últimos seis anos, estabelecendo, por meio disso, uma comparação entre médias de proficiência de escolas da rede estadual de São Paulo, e apresentar elementos constituintes das avaliações de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, é possível evidenciar que no período de 2014 a 2019, os índices de desempenho do 3º ano do ensino fundamental exteriorizaram uma instabilidade nas médias apresentadas, indicando um movimento gradativo com decréscimos significativos. Já no alusivo aos índices do 5º ano do Ensino Fundamental, constata-se uma maior estabilidade nos resultados apresentados, ainda que apresente pequenas oscilações. Em linhas gerais, a média de proficiência da rede estadual apresentada pelo 3º ano condiz com a pontuação 187,2, e a do 5º ano com a pontuação final de 216,8, o que indica um nível de proficiência adequado em ambos, isto é, os alunos

apresentam domínio dos conteúdos preconizados, tal como competências e habilidades para a turma em que se encontram.

Especificamente, em relação às provas de Língua Portuguesa do 3º ano, observa-se que há um enfoque na aferição do domínio do sistema de escrita alfabética, na competência leitora, capacidade de articulação de diferentes informações, reconhecimento do gênero textual, diferenciação entre linguagem oral e linguagem escrita, e habilidades de compressão e produção de texto. No concernente ao 5º ano, a ênfase recai na utilização de diferentes gêneros textuais, com aferição da capacidade de leitura autônoma, compreensão de gêneros variados, identificação de aspectos implícitos e explícitos, assim como produção de texto, que na última edição exigiu a escrita de uma carta de leitor. Outrossim, é perceptível que há uma predominância da aferição das habilidades e competências de leitura, em detrimento da escrita.

Em âmbito macro, é possível discernir diferenças significativas entre as médias de proficiência das escolas da rede pública e das escolas particulares, tanto em relação ao 3º como ao 5º ano, sendo que as escolas particulares apresentam baixos índices de aluno com desempenho abaixo do básico, e maiores índices de alunos com proficiência no nível avançado.

Diante do exposto, dimensiona-se que o Saesp vem passando por modificações ao longo dos anos, tendo como pressuposto uma política de avaliação em âmbito estadual, que auxilie na formação de políticas públicas, assim como nas tomadas de decisões a partir dos índices evidenciados e aperfeiçoamento do trabalho docente, especialmente, no alusivo da rede estadual. Soma-se a isso a ponderação de que esse sistema de avaliação estadual influi sobre as metas estabelecidas pelas escolas públicas, sobre os processos formativos propostos aos professores e na reorganização de propostas pedagógicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacional-comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

COLOMBO, B. **Prova Brasil e Saesp**: Repercussões na Construção da Qualidade da Educação na Percepção de Professores e Gestores de Escolas Públicas Estaduais no Município de Campinas (SP). 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2015.

INEP. **Press kit – Saeb 30 anos**. Brasília: INEP, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/presskit/PressKit_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

INEP. **Resultados Brasil, estados e municípios – Saeb 2019 (planiha)**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 08 mar. 2021.

INEP. **Resultados Saeb 2019 – testes amostrais**. Brasília: INEP, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/documentos/Apresentacao_Resultados_Amostrais_Saeb_2019.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 52, de 04 de outubro de 2019**. Dispõe sobre aplicação de provas relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2019. São Paulo: SEE, 2019a. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-se-52de-4-10-2019-dispoe-sobre-a-aplicacao-de-provas-relativas-ao-sistema-de-avaliacao-de-rendimento-escolar-do-estado-de-sao-paulo-saresp-2019/#:~:text=ocr%20utilizando%20naps2-,Resolu%C3%A7%C3%A3o%20SE%2052%2Cde%204%2D10%2D2019%20%E2%80%93%20Disp%C3%B5e,de%20S%C3%A3o%20Paulo%20%E2%80%93%20Saresp%2F2019>. Acesso em: 22 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre a implantação do Saesp. São Paulo: SEE, 1996. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/27_1996.htm?Time=24/03/2021%2015:18:11. Acesso em: 22 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP 2018 – Sumário executivo**. São Paulo: SEED, 2019b. Disponível em: http://sa-resp.fde.sp.gov.br/Documentos/2018/seed1802_sumario_executivo.pdf. Acesso em: 01 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP 2019 – Sumário executivo**. São Paulo: SEED, 2020a. Disponível em: https://sa-resp.fde.sp.gov.br/SEED1903_sumario_2019_final_v2.pdf. Acesso em: 18 fev. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP em revista: construção das Matrizes de Avaliação**. São Paulo: SEE, VUNESP, 2019c. Disponível em: <http://saresp.vunesp.com.br/construcao.html>. Acesso em 22 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP em revista: linha do tempo**. São Paulo: SEE, VUNESP, 2019d. Disponível em: <http://sa-resp.vunesp.com.br/linha.html>. Acesso em: 15 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP em revista: resultados de Língua Portuguesa – 3º ano EF**. São Paulo: SEE, VUNESP, 2019e. Disponível em: <http://saresp.vunesp.com.br/resultadoslp3ef.html>. Acesso em 22 mar. 2021.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **SARESP em revista: resultados de Língua Portuguesa – 5º ano EF**. São Paulo: SEE, VUNESP, 2019f. Disponível em: <http://saresp.vunesp.com.br/resultadoslp5ef.html>. Acesso em 23 mar. 2021

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE, 2020b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2021.

SOARES, M. Alfabetização. *In*: CEALE. **Glossário CEALE: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: FAE, UFMG, 2014. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao>. Acesso em: 22 mar. 2021.

Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo: trajetória, avanços e desafios do Paebes

Wagner dos Santos
Denilson Junio Marques Soares
Talita Emidio Andrade Soares
Ronildo Stieg

Introdução

O estado do Espírito Santo tem assumido a avaliação estandardizada como política pública educacional desde o ano 2000, quando surge o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes). Entretanto, foi a partir do ano de 2008 que o estado ganhou notoriedade dentre os que possuem um programa de avaliação próprio, sobretudo pela influência dos resultados do Paebes nas políticas educacionais estaduais, fruto da abrangência, profundidade e regularidade do programa, aplicado anualmente, desde então.

Para a operacionalização do Paebes, a Secretaria de Estado da Educação (Sedu) firmou parceria com várias instituições ao longo dos anos com o objetivo de aprimorar seu sistema de avaliação, dos quais destacam-se o

Instituto de Tecnologia e Desenvolvimento de Minas Gerais; a Editora Moderna; a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale); e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), por meio do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd).

Essa última tem gerenciado, de forma técnica e pedagógica, o processo de avaliação educacional no estado desde o ano de 2009, quando o Paebes assume um caráter transversal permitindo o acompanhamento do progresso escolar dos estudantes por meio de análises longitudinais. Para tanto, o Paebes avalia as classes de Alfabetização¹ (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental) e as etapas finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3º ano).

Desde o ano de 2015, a Sedu, em parceria com o CAEd/UFJF também realiza a Avaliação Diagnóstica de Aprendizagem, conhecida como Paebes TRI (TRI, de trimestral). Essa avaliação, desenhada com uma função diagnóstico-formativa nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática, é aplicada trimestralmente para todas as séries do Ensino Médio regular e integrado administradas pelo estado e, assim como o Paebes, se constitui como um dos pilares do Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb) (ESPÍRITO SANTO, 2017a).

Nesse sentido, as diferentes vertentes assumidas pelo Paebes encontram-se alicerçadas dentro de uma lógica avaliativa denominada de exames standardizados, que, por sua vez, podem ser classificados de acordo com sua natureza (de acordo com sua abrangência), seus propósitos (conforme suas finalidades) e seus efeitos (*high stakes* – de alto risco; *low stakes* – sem ou com efeitos fracos) (ORFIELD; WALD, 2000).

Os exames com efeitos *high stakes* são aqueles cujos resultados servem para tomar decisões importantes e que afetam estudantes, professores, administradores, comunidades, escolas e distritos.

¹ Em sua vertente da avaliação da Alfabetização, o Paebes é referido como Paebes Alfa.

Especificamente, fazem parte do desempenho e da política que “vincula a pontuação de um conjunto de testes padronizados à promoção de notas, a conclusão do ensino médio e, em alguns casos, ao professor e ao diretor” (ORFIELD; WALD, 2000, p. 38, tradução nossa). Já os exames *low stakes*, de acordo com Marques, Stieg e Santos (2020, p. 3), “não oferecem efeitos diretos para o percurso acadêmico dos alunos e para a carreira dos professores, porém fornecem elementos para subsidiar políticas públicas educacionais”.

Considerando a importância do Paebes e do Paebes TRI para a educação capixaba, esta pesquisa se insere no esforço de analisar como eles se constituem como políticas de avaliação no estado do Espírito Santo. Além disso, busca-se discutir as concepções e as metodologias utilizadas nas avaliações, suas trajetórias ao longo dos anos e os investimentos gerais da Sedu com a contratação de agentes externos para suas operacionalizações.

Para tanto, além desta introdução, este texto está estruturado em outras cinco seções. A primeira apresenta a metodologia empregada para a realização da pesquisa. A segunda e a terceira apresentam as características do Paebes e do Paebes TRI, respectivamente. A quarta seção abarca os investimentos do governo do estado nesses programas de avaliação, e a quinta seção traz as considerações finais obtidas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratório-descritiva (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). No que tange aos procedimentos, é bibliográfica e documental (BLOCH, 2001). Assume como fontes primárias os portais eletrônicos da Sedu² e do CAEd/UFJF,³ os relatórios desenvolvidos e publicados após as análises dos resultados do Paebes

² <https://sedu.es.gov.br/Paebes>

³ <https://www.paebes.caedufjf.net/>

e as revistas pedagógicas produzidas com o intuito de oferecer apoio à comunidade escolar, das quais destacamos a Revista do Sistema, a Revista do Gestor, a Revista do Professor e a Revista Contextual. É preciso destacar que tanto a Sedu, quanto o CAEd/UFJF, por meio desses instrumentos de informação, têm primado pela transparência e pela publicidade dos resultados educacionais alcançados pelo estado.

Como fontes secundárias, assumem-se as publicações acadêmicas relacionadas ao tema. Essas publicações foram selecionadas mediante consulta ao Portal de Periódicos e ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como descritor o termo “Paebes”, sem delimitação linguística ou temporal.

Os dados utilizados nas análises que se referem aos gastos públicos com o programa de avaliação foram extraídos do Portal da Transparência do estado.⁴ Por meio da identificação e da leitura de contratos de prestação de serviços, foi possível identificar os valores empenhados pelo governo para a realização de serviços técnicos profissionais relacionados ao Paebes, no período compreendido entre 2009 e 2019, sendo esse o período o mais recente com dados disponíveis, no momento em que esta pesquisa foi realizada.

Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo - Paebes

O Paebes foi criado em 2000 com o objetivo único declarado de “avaliar o desempenho da rede pública estadual de ensino fundamental e médio” (ESPÍRITO SANTO/Sedu, 1999, p. 13). Com aplicações também realizadas nos anos de 2004 e 2008, ganhou maior notoriedade a partir desse último, quando passou a contar com maiores investimentos da esfera estadual.

Atualmente, a partir da publicação da Portaria nº 064-R, que instituiu o Sicaeb, o Paebes possui os seguintes objetivos.

⁴ <https://transparencia.es.gov.br/>

I - desenvolver um processo de avaliação de desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, identificando as fragilidades e qualidades, com indicação de ações para a melhoria da qualidade do processo educativo; II - identificar elementos que subsidiem a formação continuada dos professores e a orientação curricular para o ensino e a aprendizagem. III - fornecer às escolas informações e orientações que lhes permitam tomar decisões e adotar estratégias pedagógicas apropriadas, por meio de relatórios e boletins de desempenho dos alunos, com detalhamento das competências observadas na aplicação dos instrumentos de avaliação e daquelas que ainda devem ser desenvolvidas. IV) oferecer à Secretaria de Estado da Educação informações científicas e úteis para a implementação de políticas de melhoria da educação pública (ESPÍRITO SANTO, 2017a, p. 19).

Embora de abrangência estadual, o programa permite a adesão das redes municipais e de escolas da rede privada, sem ônus, por meio de solicitação à Sedu, que pode ser realizada a qualquer tempo, conforme o art. 2º da referida Portaria. Desde o ano de 2008, sua aplicação ocorre anualmente permitindo o acompanhamento do progresso escolar dos estudantes ao longo dos anos.

Esse tipo de análise, dita longitudinal, se faz possível porque, desde a edição de 2004, o Paebes incorporou à avaliação uma metodologia estatística, conhecida como Teoria de Resposta ao Item (TRI).⁵ A análise via TRI é realizada mediante a aplicação de técnicas estatístico-matemáticas que auxiliam no cálculo da probabilidade de um estudante acertar um determinado item, considerando suas habilidades e os parâmetros psicométricos desses itens e, a partir disso, atribui a ele uma proficiência (PASQUALI, 2018; SOARES; EMILIANO; SOARES, 2020).

A TRI permite a construção de uma Escala de Proficiência utilizada para posicionar os itens e a proficiência dos estudantes, oferecendo uma análise de caráter mais qualitativa do teste. Mediante a partição desse ins-

⁵ Conforme indicado por Andrade, Tavares e Valle (2000, p. 8), a TRI é um “conjunto de modelos matemáticos que visam explicar a probabilidade de um indivíduo responder corretamente a um item, considerando os parâmetros do item e a proficiência do indivíduo”.

trumento, é possível delimitar os padrões de desempenho e, assim, desenvolver uma interpretação pedagógica das habilidades por eles desenvolvidas ao longo dos anos (RABELO, 2013).

De acordo com informações disponíveis nas revistas pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd//UFJF, o Paebes utiliza o modelo logístico de três parâmetros da TRI, que considera a capacidade de discriminação do item (parâmetro "a"), ou seja, de identificar os estudantes que desenvolveram (ou não) determinada habilidade, além do nível de dificuldade (parâmetro "b") e da probabilidade de acerto casual (parâmetro "c") do item. Esse último é útil para identificar e ponderar acertos improváveis (chutes), que podem comprometer a validade das análises. Assim, é possível construir diferentes cadernos de provas com o mesmo grau de dificuldade.

Esses cadernos de provas são compostos por itens elaborados a partir de Matrizes de Referência.⁶ Essas descrevem as competências e habilidades que são avaliadas no processo e que foram desenvolvidas com base nas propostas curriculares do estado e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entretanto, destaca-se que elas não abarcam todo o currículo, considerando que apenas uma parte das diretrizes curriculares é passível de avaliação em exames standardizados.

Ressalta-se, ainda, que análises clássicas que consideram o percentual de acerto de cada item da avaliação e o escore⁷ do aluno, também são realizadas pelo Paebes. Essas análises são provenientes da Teoria Clássica dos Testes (TCT),⁸ ramo da Psicometria que considera que o número de

⁶ Segundo Rabelo (2013), as Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores que contemplam os saberes significativos que os estudantes adquirem durante o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos avaliados. As Matrizes de Referência do Paebes podem ser encontradas no site <http://www.paebes.caedufjf.net/o-programa/matriz-de-referencia/>

⁷ Número de itens que o estudante respondeu corretamente.

⁸ Trata-se de uma vertente clássica da Psicometria que se propõe a avaliar um conjunto de itens coletivamente. Apesar de possuir limitações, sobretudo nos processos de comparação entre rendimentos de estudantes submetidos a provas distintas, essa teoria ainda é bastante utilizada como metodologia de avaliação, considerando sua praticidade

acertos de uma prova é diretamente proporcional ao grau de conhecimento do seu respondente (PASQUALI, 2017).

A principal diferença entre a TCT e a TRI está na unidade básica da análise psicométrica. Enquanto a primeira teoria assume o exame como um todo, a segunda considera cada item que o compõe para estabelecer as análises (PASQUALI, 2017; SOARES; EMILIANO; SOARES, 2020). Embora a TRI tenha sido desenvolvida buscando o aprimoramento da TCT, para obter-se uma avaliação concisa e eficiente, compreendemos que ambas as teorias devem ser utilizadas em conjunto, uma complementando a outra, o que parece ser o caso do Paebes.

Nesta seção são discutidas algumas características do Paebes, considerando sua concepção e metodologia de avaliação e sua trajetória ao longo dos anos. Para tanto, apresentam-se, a seguir, três subseções que discutem: a) as experiências iniciais do programa, considerando as edições aplicadas nos anos 2000, 2004 e 2008; b) a vertente de Alfabetização (Paebes Alfa); e c) a avaliação nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Essas duas últimas consideram, sobretudo, o ciclo do Paebes iniciado em 2009, a partir da parceria da Sedu com o CAEd/UFJF.

Com isso, busca-se evidenciar as disciplinas, as etapas avaliadas e a participação estudantil em cada edição do Paebes. Ademais, descreve-se o processo de montagem dos cadernos de provas, a metodologia de avaliação, a escala de proficiência e o padrão de desempenho adotado em cada vertente do programa.

a) Experiências iniciais do Paebes

A primeira aplicação do Paebes ocorreu em 12 de dezembro de 2000, quando, de acordo com informações da Sedu, foram avaliados 14.423 estudantes de 702 turmas da 2ª série do ensino fundamental de 500 escolas

e fácil aplicabilidade em diferentes contextos (PASQUALI, 2018; SOARES; EMILIANO; SOARES, 2020).

estaduais urbanas e rurais, distribuídas entre 76 dos 78 municípios do estado. Na ocasião, foram identificados os estágios de aprendizagem dos estudantes em Alfabetização, Leitura, Escrita e Matemática, produzindo informações inéditas que puderam subsidiar ações educativas da Sedu.

Em 2004, ocorreu a segunda aplicação do programa, quando estudantes da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, de escolas localizada na zona urbana, e da rede municipal de Vila Velha, foram avaliados em Língua Portuguesa e em Matemática. Também foram avaliados os conhecimentos em Língua Portuguesa, Matemática, Física, Química e Biologia, dos estudantes da 1ª série do ensino médio da rede estadual. Ao todo, de acordo com informações da Sedu, participaram da avaliação 73.633 estudantes, de 3.547 turmas distribuídas em 617 escolas do estado.

A terceira edição do Paebes ocorreu em 2008, quando a Sedu retoma e amplia a Avaliação Diagnóstica da Alfabetização, mediante a aplicação de provas para 101.603 estudantes matriculados na 1ª e 2ª série do ensino fundamental e, 14.446 estudantes matriculados na 1ª série do ensino médio, avaliados em Língua Portuguesa e em Matemática. Ainda nessa edição, também foram aplicados questionários a alunos, professores e diretores, cujo objetivo era conhecer a realidade educacional do estado e, consequentemente, auxiliar a Sedu em suas ações na escola.

Para Côco e Gontijo (2017, p. 66), esse ano “[...] pode ser considerado como um marco na consolidação de ações para a qualificação e a ampliação da avaliação externa no Espírito Santo”, sobretudo a partir dos acordos firmados pela Sedu com várias instituições, visando aprimorar seu sistema de avaliação e considerando o aumento do número de estudantes e redes de ensino avaliadas.

b) Paebes Alfa: avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental

O Paebes Alfa é uma avaliação externa, aplicada em larga escala aos estudantes dos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, com o objetivo declarado de aferir, mediante observação do desempenho em exames

estandardizados, “[...] o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização” (ESPÍRITO SANTO, 2017b, p. 7).

Para sua operacionalização, no ano de 2008 a Sedu contou com o apoio técnico da Editora Moderna e da UFMG, por meio do Ceale. Entretanto, desde 2009, o gerenciamento do programa ficou sendo de responsabilidade do CAEd/UFJF, embora, nos anos subsequentes, o Ceale/UFMG também tenha atuação significativa para o seu desenvolvimento, na condição de parceiro do CAEd/UFJF, conforme demonstram os contratos firmados entre o governo do estado e essas instituições, conforme discutido na seção 5.

Ao longo dos anos, o Paebes Alfa passou por diversos aprimoramentos e alterações metodológicas, até chegar a sua configuração atual, sendo realizada em outubro de cada ano, com data direcionada no calendário escolar estadual.

Nas edições de 2008 e 2009 do programa, o caderno de prova era composto por 24 itens, dos quais 20 eram voltados para avaliar a habilidade dos respondentes em leitura e 4 em escrita. Em 2010 passou-se a avaliar, também, o grau de conhecimento dos estudantes em Matemática, por meio de um mesmo quantitativo de itens. Ainda em 2010, foi adicionado um item na prova de Língua Portuguesa do caderno, voltado a avaliar a habilidade em escrita dos respondentes, totalizando 25 itens da referida disciplina.

Até o ano de 2015, as aplicações do Paebes Alfa ocorriam bianualmente, sendo que cada etapa de aplicação era chamada de onda. A 1ª onda era destinada a avaliar os estudantes do 1º ano do ensino fundamental e ocorria em meados do mês de abril. Já a segunda onda era aplicada na segunda metade do segundo semestre letivo e abarcava também os estudantes dos 2º anos, na edição de 2008, e dos 2º e 3º anos do ciclo de Alfabetização até o ano de 2015.

A partir do ano de 2016, com uma nova reconfiguração do programa, optou-se por uma aplicação anual, com característica somativa, assumindo

a então 2ª onda de aplicação, como referência. Desde então, em todas as edições cujos resultados já foram publicitados, o percentual de participantes efetivos, em relação aos previstos, no Paebes Alfa, superou o 9º decil, conforme indicado no Quadro 1, que também apresenta a participação dos estudantes em edições anteriores do programa.

Quadro 1: Participação no Paebes Alfa entre 2008 e 2018

Ano	Fase	Participantes	Ano	Fase	Participantes
2008	1ª onda	51.059*	2013	1ª onda	36.328 (84,5%)
	2ª onda	50.544*		2ª onda	125.744 (87,5%)
2009	1ª onda	44.665 (81,4%)	2014	1ª onda	36.746 (87,4%)
	2ª onda	110.738 (85,7%)		2ª onda	118.591 (89,2%)
2010	1ª onda	43.504 (81,9%)	2015	1ª onda	34.096 (96,1%)
	2ª onda	116.729 (83,7%)		2ª onda	126.328 (95,6%)
2011	1ª onda	34.377 (75,2%)	2016	Aplicação única	135.590 (91%)
	2ª onda	113.561 (82,9%)	2017	Aplicação única	134.885 (90,6%)
2012	1ª onda	38.323 (86,4%)	2018	Aplicação única	127.085 (95%)
	2ª onda	127.302 (88,5%)	2019	Aplicação única	**

*Percentual não disponibilizado ***Informação não disponibilizada até o momento em que esta pesquisa foi realizada

Fonte: Revistas Pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

Em sua configuração atual, as avaliações do Paebes Alfa são compostas por 96 itens de Matemática e 110 itens de Língua Portuguesa, dos quais 80 referem-se à habilidade em leitura, e 30, em escrita. A partir dos agrupamentos de 6 itens, são formados 16 blocos de Matemática, dos quais 4 são selecionados para compor um dos 8 modelos distintos de caderno de prova. No caso da Língua Portuguesa, esses agrupamentos contêm 5 itens

cada, totalizando 16 blocos de leitura e 6 de escrita, dos quais 4 e 1, respectivamente, são selecionados para compor um dos 12 modelos distintos de caderno de prova.

Esse tipo de planejamento de testes é denominado Blocos Incompletos Balanceados (BIB) e permite a elaboração de muitos cadernos de prova distintos, porém com o mesmo grau de dificuldade, para serem aplicados em um mesmo ano. Entre as vantagens do BIB destaca-se a possibilidade de se avaliar um maior número de itens e, conseqüentemente, uma maior variedade de habilidades (RABELO, 2013).

O desempenho dos estudantes no Paebes Alfa é analisado considerando dois ramos da Psicometria Moderna: a TCT e a TRI. Sob o enfoque da TCT, avalia-se o percentual de acerto obtido no teste, gerando um escore (nota). Também se obtêm dados acerca do percentual de estudantes que acertaram cada item do teste, gerando informações úteis aos professores, no que se refere à aprendizagem dos tópicos curriculares avaliados. Já a análise via TRI permite a construção de uma Escala de Proficiência utilizada para posicionar os itens e a proficiência dos estudantes, oferecendo uma análise de caráter mais qualitativa do teste.⁹

A Escala de Proficiência do Paebes Alfa varia entre 0 e 1.000 pontos e é dividida em níveis de 50 pontos. O agrupamento desses níveis em intervalos maiores resulta em 4 padrões de desempenho, assumidos pela Sedu: Abaixo do Básico (AB), Básico (B), Proficiente (P) e Avançado (A). Os cortes na Escala de Proficiências que representam a classificação nesses padrões e os resultados até então alcançados pela Esfera Estadual estão indicados nos Quadros 2 e 3, respectivamente.

⁹ Cabe destacar o pioneirismo do Paebes Alfa em construir a primeira proposta de Escala de Proficiência em escrita no Brasil (ESPÍRITO SANTO, 2017b).

Quadro 2: Padrão de Desempenho no Paebes Alfa

Série avaliada	Disciplina	Abaixo do Básico (AB)	Básico (B)	Proficiente (P)	Avançado (A)
1º ano	Língua Portuguesa	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
	Matemática	até 350	350 a 450	450 a 550	acima de 550
2º ano	Língua Portuguesa	até 500	500 a 600	600 a 700	acima de 700
	Matemática	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600
3º ano	Língua Portuguesa	até 600	600 a 650	650 a 750	acima de 750
	Matemática	até 450	450 a 550	550 a 650	acima de 650

Fonte: Revistas Pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

Quadro 3: Resultados do Paebes Alfa (2009 – 2019)

Ano	Língua Portuguesa			Matemática		
	1º EF	2º EF	3º EF	1º EF	2º EF	3º EF
2009	P	P	P	P	P	P
2010	A	P	P	P	P	P
2011	P	P	P	P	P	P
2012	A	P	P	P	P	P
2013	A	P	P	P	P	P
2014	A	P	P	P	P	P
2015	A	P	P	P	P	P
2016	A	P	P	P	P	P
2017	A	P	P	P	P	P
2018	A	A	P	P	P	P
2019	A	A	P	P	P	P

Legenda: P=Proficiente; A=Avançado.

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/paebes>.

Nota-se que, no ano de 2010 e desde o ano de 2012, os estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental que foram avaliados no Paebes Alfa atingiram um patamar, em Língua Portuguesa, além do considerado essencial para sua etapa de escolarização, o que também foi observado nas edições de 2018 e 2019 do programa para estudantes do 2º ano da etapa. Para as demais edições e para o 3º ano, os estudantes foram classificados com o padrão proficiente de desempenho, assim como para a disciplina de Matemática em todas as edições do exame e em todas as séries do ciclo de Alfabetização.

c) Paebes: avaliação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio

Por meio do Paebes, desde o ano de 2008, a Sedu, em parceria com o CAEd/UFJF, avalia anualmente, em caráter censitário, os estudantes matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio. Em todas essas etapas, são avaliados, anualmente, os conhecimentos dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática e, nas duas últimas, em anos alternados, avalia-se, também, as disciplinas de Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Além disso, no ano de 2014 foi incorporado à prova de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental, a avaliação da comunicação escrita formal, visando aferir o desempenho dos estudantes na produção de textos. O Quadro 4 apresenta as disciplinas avaliadas em cada edição e etapa de escolarização, bem como o número de participantes efetivos e o percentual que esse número representa em relação ao total de estudantes previstos para a realização do Paebes, considerando o período compreendido entre 2009 e 2019.

Quadro 4: Disciplinas Avaliadas e Participação no Paebes entre 2009 e 2019

Ano	Etapas	Disciplinas	Participantes
2009	5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	106.830 (79,7%)
	9º ano EF		
	1ª série EM		
2010	5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	83.471 (75,5%)
	9º ano EF		
	1ª série EM		
	3ª série EM		
2011	5º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza	114.254 (82,1%)
	9º ano EF		
	3ª série EM		
2012	5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	106.525 (84,7%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas	
	3ª série EM		
2013	5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	93.922 (83,7%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza	
	3ª série EM		
2014	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	99.343 (84,6%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas	
	3ª série EM		
2015	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	103.621 (88,7%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza	
	3ª série EM		
2016	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	101.685 (88,3%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas	
	3ª série EM		

2017	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	98.550 (87,9%)
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza	
	3ª série EM		
2018	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	96.053*
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Humanas	
	3ª série EM		
2019	5º ano EF	Língua Portuguesa, Produção de Texto e Matemática	- **
	9º ano EF	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza	
	3ª série EM		

*Percentual não disponibilizado **Informação não disponibilizada até o momento em que esta pesquisa foi realizada

Fonte: Revistas Pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

Para a avaliação da competência escritora, foi elaborada uma Matriz de Competências,¹⁰ que apresenta o objeto de avaliação e as quatro competências básicas que são avaliadas no texto: Registro; Coerência Temática; Coerência Tipológica e Coesão. Para compor a nota do estudante na produção de texto, cada uma dessas competências é avaliada em cinco níveis, em que o estudante pode receber notas 2, 4, 6, 8 ou 10, de acordo com a qualidade do texto elaborado. A nota final é obtida por meio da média aritmética dessas pontuações e o perfil do escritor pode ser descrito de acordo com a escala indicada no Quadro 5.

¹⁰ A Matriz de Correção por Competência, que apresenta os critérios da avaliação da produção de texto que compõe a avaliação do 5º ano do ensino fundamental do Paebes, pode ser encontrada nas Revistas Pedagógicas desenvolvidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

Quadro 5: Padrão de Desempenho para a Produção de Texto no Paebes

Abaixo do Básico (AB)	Básico (B)	Intermediário (I)	Proficiente (P)	Avançado (A)
até 2,0	2,1 a 4,0	4,1 a 6,0	6,1 de 8,0	acima de 8,0

Fonte: Revistas Pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

Os cadernos de provas do Paebes, assim como os do Paebes Alfa, são planejados de acordo com a metodologia BIB. No caso da Língua Portuguesa e da Matemática, as avaliações contam com o mesmo quantitativo de itens, sendo 77 para o 5º ano do ensino fundamental e 91 para o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio. Esses itens são agrupados em 7 blocos de 11 e 13 itens, respectivamente.

A partir da seleção de 2 blocos de cada disciplina, forma-se o caderno de prova que, então, para o 5º ano do ensino fundamental contém 44 itens e, para os demais anos, 52 itens, sendo 22 e 26 itens referentes a cada uma dessas disciplinas, respectivamente. Ao todo, para cada etapa avaliada, são construídos 21 modelos distintos de caderno, todos com o mesmo grau de dificuldade.

Para a disciplina de Ciências da Natureza são elaborados 84 itens, agrupados em 7 blocos de 12 itens cada. O caderno de prova é montado a partir da seleção de 3 desses blocos, totalizando 36 itens e permitindo a composição de 7 modelos distintos de cadernos. Para as Ciências Humanas, são elaborados 77 itens de Geografia e 77 de História. Em ambas as disciplinas, esses itens são agrupados em 7 blocos com 11 itens em cada. Para compor o caderno de prova, são selecionados 2 blocos de cada disciplina, totalizando 44 itens e possibilitando a construção de 21 modelos distintos de caderno de prova.

A análise do desempenho no Paebes também ocorre de forma análoga a do Paebes Alfa, considerando o uso da TCT no cálculo do escore do estudante e do percentual de acerto de cada item e o uso da TRI no cálculo da proficiência e na construção da escala, que assume as mesmas características da utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb),

variando entre 0 e 500 pontos, a partir de níveis (intervalos) de 25 pontos. Ademais, também se considera a divisão em quatro padrões de desempenho: Abaixo do Básico (AB); Básico (B); Proficiente (P) e Avançado (A), cujos cortes estão indicados no Quadro 6.

Quadro 6: Padrão de Desempenho no Paebes

Série avaliada	Disciplina	Abaixo do Básico (AB)	Básico (B)	Proficiente (P)	Avançado (A)
5º ano	Língua Portuguesa	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
	Matemática	até 175	175 a 225	225 a 275	acima de 275
9º ano	Língua Portuguesa	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
	Matemática	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
	Ciências Humanas*	até 200	200 a 275	275 a 350	acima de 350
	Ciências da Natureza*	até 225	225 a 300	300 a 350	acima de 350
3º ano	Língua Portuguesa	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350
	Matemática	até 275	275 a 325	325 a 375	acima de 375
	Ciências Humanas*	até 250	250 a 325	325 a 370	acima de 375
	Ciências da Natureza*	até 250	250 a 325	325 a 370	acima de 375

*Aplicadas em anos alternados

Fonte: Revistas Pedagógicas produzidas pela Sedu e pelo CAEd/UFJF.

No Quadro 7, estão representados os padrões de desempenho alcançados pela Esfera Estadual entre os anos de 2010 e 2019, em cada etapa e para cada disciplina avaliada. Em tempo, ressalta-se que não foram encontradas informações referentes à edição de 2009 do Paebes.

Quadro 7: Resultados do Paebes (2010 – 2019)

Anos	Língua Portuguesa			Matemática			Ciências Humanas		Ciências da Natureza	
	5º EF	9º EF	3ª EM	5º EF	9º EF	3ª EM	9º EF	3ª EM	9º EF	3ª EM
2010	B	B	B	B	B	AB	-	-	-	-
2011	B	B	B	B	B	B	-	-	-	AB
2012	B	B	B	B	B	B	B	B	-	-
2013	B	B	B	B	B	B	-	-	B	B
2014	P	B	B	B	B	B	B	B	-	-
2015	P	B	B	B	B	B	-	-	B	B
2016	P	B	B	B	B	B	B	B	-	-
2017	P	B	B	P	B	B	-	-	B	B
2018	P	B	B	P	B	B	B	B	-	-
2019	P	B	B	P	B	B	-	-	B	B

Legenda: AB = Abaixo do Básico; B = Básico; P = Proficiente.

Fonte: <https://sedu.es.gov.br/paebes>.

Nota-se que, desde os anos de 2014 e 2017, respectivamente, os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental que foram avaliados pelo Paebes atingiram patamar Proficiente para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Para as demais etapas e anos avaliados, o grau de conhecimento dos estudantes foi classificado como Básico, de acordo com a metodologia utilizada, com a exceção da disciplina de Matemática cuja classificação, no ano de 2010, foi Abaixo do Básico para os estudantes do 3º ano do Ensino Médio.

Essa classificação (Abaixo do Básico) também foi observada no ano de 2011 quando se avaliou os conhecimentos referentes às Ciências da Natureza para a mesma etapa de escolarização. Para os demais anos, tanto nessa disciplina, quanto nas Ciências Humanas, o grau de conhecimento dos estudantes foi classificado como Básico, o que também pode ser observado para os estudantes do 9º ano do ensino fundamental.

Paebes TRI: Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem

Lançada no ano de 2015, a Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes TRI) foi desenvolvida pela Sedu, em parceria com o CAEd/UFJF, para avaliar trimestralmente (abril, agosto e novembro) a aprendizagem em Língua Portuguesa (leitura) e em Matemática, dos estudantes de todos os anos do ensino médio regular e integrado da rede estadual de ensino. Essa avaliação possui uma função diagnóstico-formativa e tem os seguintes objetivos declarados.

I oferecer informações diagnósticas que viabilizem o planejamento pedagógico de acordo com o estágio de desenvolvimento dos alunos em cada trimestre letivo; II – oferecer subsídios sobre o desenvolvimento dos alunos para intervenções em tempo real, que promovam a melhoria da aprendizagem, da prática docente e do ensino, durante o ano letivo (ESPÍRITO SANTO, 2017a, p. 19).

Os cadernos de provas do Paebes TRI são compostos por 4 blocos de 13 itens cada, totalizando 52 itens de múltipla escolha, sendo 2 blocos (26 itens) para cada disciplina avaliada, resultando na formação de 4 modelos distintos de cadernos. Como as análises dos resultados são realizadas pautando-se exclusivamente na TCT, os resultados referentes à pontuação do estudante e ao percentual de acerto de cada item avaliado são obtidos rapidamente, sendo divulgados de forma *on-line* no *site* oficial do programa¹¹.

De acordo com o relatório da avaliação aplicada no 2º trimestre de 2019, o mais recente dentre os publicados no momento em que esta pesquisa foi realizada, cabem aos gestores e professores o papel de observar e analisar os resultados alcançados por seus estudantes no programa, “[...] associando-os aos das avaliações internas realizadas em sala de aula, de forma a esgotar as análises decorrentes do olhar sobre o desempenho de

¹¹ <http://paebestri.caedufjf.net/>

estudantes e o que pode ser feito para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem” (ESPÍRITO SANTO, 2019, p. 68).

Entretanto, com a publicação da Portaria nº 064-R, o resultado alcançado no Paebes TRI passou a compor as avaliações de cada trimestre letivo, junto aos resultados de outras três avaliações internas previstas no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino. Para tanto, a referida portaria, atualizada pela Portaria nº 019-R, de 26 de janeiro de 2018, passou a estabelecer uma pontuação a ser atribuída para os estudantes, de acordo com o percentual de acertos na prova, conforme apresentado no Quadro 8.

Quadro 8: Pontuação atribuída em cada trimestre em relação ao percentual de acertos no Paebes TRI

Faixas	1° e 2° Trimestres		3° Trimestre	
	% Acertos	Pontuação	% Acertos	Pontuação
01	0	00	0	00
02	1 a 10	01	1 a 10	01
03	10 a 20	02	10 a 20	02
04	21 a 40	03	21 a 40	04
05	41 a 60	04	41 a 60	06
06	61 a 80	05	61 a 80	07
07	81 a 100	06	81 a 100	08

Fonte: Espírito Santo (2018, p. 13).

O Quadro 9 apresenta informações quantitativas do número de estudantes que participaram do Paebes TRI entre o 1° trimestre de 2016 e o 2° trimestre de 2019, bem como o percentual que este número representa, em relação ao total de estudantes previstos para a realização da avaliação. Não foram encontradas essas informações referentes às aplicações do programa no ano de 2015.

Quadro 9: Participação no Paebes TRI entre 2016 e 2019

Anos	Trimestre	Ensino Médio Regular			Ensino Médio Integrado			
		1ª Série	2ª Série	3ª Série	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série
2016	1º TRI	38.966 (84,1%)	27.081 (87%)	20.669 (89%)	1.769 (92,5%)	2.470 (90,7%)	1.813 (91,2%)	379 (93,3%)
	2º TRI	35.212 (77,2%)	24.698 (80%)	19.302 (82,9%)	1.439 (84,3%)	2.236 (89%)	1.671 (87,9%)	354 (86,3%)
	3º TRI	30.974 (70,1%)	22.589 (75,4%)	_*	1.388 (79,7%)	2.161 (86%)	_*	_*
2017	1º TRI	36.392 (85,7%)	27.131 (85,9%)	21.128 (89,1%)	1.218 (86,9%)	1.126 (90%)	2.062 (93,2%)	341 (94,7%)
	2º TRI	35.174 (84,8%)	26.762 (88,1%)	21.348 (90,8%)	1.176 (89,6%)	1.144 (92,4%)	2.150 (94,5%)	329 (85,2%)
	3º TRI	33.541 (85,1%)	26.347 (90,5%)	21.023 (92,3%)	1.139 (92,1%)	1.148 (94,9%)	2.164 (96,1%)	343 (90%)
2018	1º TRI	34.519 (86,8%)	26.722 (88,8%)	22.605 (92,5%)	1.447 (93,3%)	1.006 (96,8%)	1.001 (96,5%)	317 (93,5%)
	2º TRI	32.212 (83,8%)	25.059 (86,9%)	21.559 (89,8%)	1.403 (91,9%)	956 (91,9%)	1.002 (93,5%)	305 (90,2%)
	3º TRI	30.181 (83,5%)	24.112 (88,8%)	21.131 (91,8%)	1.266 (91,8%)	938 (96%)	991 (94%)	306 (92,4%)
2019	1º TRI	36.259 (89,4%)	24.906 (90,8%)	20.677 (93,7%)	1.509 (97,5%)	1.023 (94,8%)	860 (96,1%)	200 (90,5%)
	2º TRI	33.387 (85,4%)	23.013 (87,8%)	19.461 (90,1%)	1.370 (93,1%)	970 (93,9%)	832 (94,1%)	204 (93,6%)
	3º TRI	_*_*	_*_*	_*_*	_*_*	_*_*	_*_*	_*_*

*A 3ª e 4ª séries do ensino médio não foram avaliadas no Paebes TRI no 3º Trimestre de 2016 **Relatório não disponibilizado até o momento em que esta pesquisa foi realizada
Fonte: Relatórios Técnicos do Paebes TRI.

Os Quadros 10 e 11 apresentam os percentuais de acerto total em Língua Portuguesa e Matemática, respectivamente, considerando todas as aplicações do Paebes TRI entre 2015 e 2019 que já tiveram seus relatórios publicitados.

Quadro 10: Percentual de acerto total em Língua Portuguesa no Paebes TRI

Anos	Trimestre	Ensino Médio Regular			Ensino Médio Integrado			
		1ª Sé-rie (em %)	2ª Sé-rie (em %)	3ª Sé-rie (em %)	1ª Sé-rie (em %)	2ª Sé-rie (em %)	3ª Sé-rie (em %)	4ª Sé-rie (em %)
2015	1º TRI	54,4	56,2	56,5	61,1	63,2	62,1	60,3
	2º TRI	56,4	48,4	51,4	63,6	55,4	55,6	55,4
	3º TRI	57,1	46,7	-*	63,1	52,9	-*	-*
2016	1º TRI	57,3	54	57,2	64,6	60	62,4	59,7
	2º TRI	49,8	48,8	58,8	56,7	54,1	64,5	64,2
	3º TRI	53,3	51,4	-*	59,1	56,1	-*	-*
2017	1º TRI	50	57,3	54,6	55,1	63,3	60	55,4
	2º TRI	53,6	61,5	63,4	60,8	67	68,4	68
	3º TRI	58,8	50,1	70,3	65	56,9	74,3	68,3
2018	1º TRI	61,1	62,6	55,7	67,9	69,9	60,4	53,3
	2º TRI	51,2	57,3	57,3	58,4	64,9	63,5	56,8
	3º TRI	62,4	62,6	70,3	69,1	68,7	75,8	69,1
2019	1º TRI	68,1	60,8	66,9	75,8	66,3	71,7	67,6
	2º TRI	64,3	63,1	62,6	73,3	69,2	68,3	66,7
	3º TRI	-**	-**	-**	-**	-**	-**	-**

*A 3ª e 4ª séries do ensino médio não foram avaliadas no Paebes TRI no 3º Trimestre de 2016 **Relatório não disponibilizado até o momento em que esta pesquisa foi realizada
Fonte: Relatórios Técnicos do Paebes TRI.

Quadro 11: Percentual de acerto total em Matemática no Paebes TRI

Anos	Trimestre	Ensino Médio Regular			Ensino Médio Integrado			
		1ª Sé-rie	2ª Sé-rie	3ª Sé-rie	1ª Sé-rie	2ª Sé-rie	3ª Sé-rie	4ª Sé-rie
2015	1º TRI	29,3	30,4	32,1	34	34	35,3	34,7
	2º TRI	27,7	31,6	25,9	30,3	33,7	26,6	26,3
	3º TRI	28,6	34,3	-*	31,6	36,9	-*	-*
2016	1º TRI	24,1	25,3	35,4	26,3	28,4	40,6	37,6
	2º TRI	27,9	27,6	24,6	29,6	31	25,3	25,5
	3º TRI	28,3	26,6	-*	31,8	29,9	-*	-*
2017	1º TRI	24,6	27,7	33,5	27,5	32,2	37,2	35,6

	2º TRI	31	25,2	33,5	35,6	27,2	36,4	35,7
	3º TRI	27,7	27,3	-*	33,6	29,8	-*	-*
2018	1º TRI	25,3	31,1	29,1	29,4	36,8	32,6	27,5
	2º TRI	32,5	32,1	33,7	38,4	37,4	37,3	32
	3º TRI	30,5	30,3	32,5	34,6	35,7	36,9	33,4
2019	1º TRI	33,2	31,7	38,4	41,3	38,6	46,6	41,5
	2º TRI	31,7	32,6	39,2	40,4	37,8	44,3	43,4
	3º TRI	-**	-**	-**	-**	-**	-**	-**

*A 3ª e 4ª séries do ensino médio não foram avaliadas no Paebes TRI no 3º Trimestre de 2016 **Relatório não disponibilizado até o momento em que esta pesquisa foi realizada
Fonte: Relatórios Técnicos do Paebes TRI.

A partir da análise descritiva dos Quadros 10 e 11, é possível inferir que, em todos os anos avaliados, o desempenho em Língua Portuguesa é consideravelmente maior, em termos percentuais, do que em Matemática. Além disso, percebe-se que as turmas de ensino médio integrado, em geral, apresentam rendimentos percentuais maiores do que as turmas regulares, em ambas as disciplinas.

Cabe destacar que a aplicação do Paebes TRI, referente ao 2º trimestre de 2019, ocorreu de forma digital para estudantes do 3º ano do Ensino Médio no Centro Estadual de Ensino Médio de Tempo Integral (CEEEMTI) Professor Fernando Duarte Rabelo, localizado na capital do estado. De caráter experimental e pioneiro, os estudantes puderam realizar a prova por meio de *chromebooks* disponibilizados pela Sedu, o que sinaliza para uma possível modernização dos processos avaliativos no estado (GIURI; CAMATA, 2019).

Além disso, os estudantes do 1º e 2º anos da mesma unidade educacional tiveram, ao final da aplicação das provas, seus gabaritos digitalizados por um aplicativo no *smartphone* do professor. A proposta era agilizar o processo de correção dos gabaritos e, conseqüentemente, melhorar a logística do sistema nos próximos anos (GIURI; CAMATA, 2019). No entanto, no ano de 2020, em razão da situação de pandemia, decorrente da Covid-19, a Sedu optou por suspender a avaliação do Paebes TRI no estado.

Gastos públicos com a Política de Avaliação no estado do Espírito Santo

Em consulta ao Portal da Transparência do governo do estado do Espírito Santo, foi possível identificar os gastos gerais da Sedu com serviços técnicos profissionais relacionados ao Paebes, desde 2009. Até 2012, a UFMG, por meio do centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, prestava serviços para avaliação diagnóstica da Alfabetização das classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

A UFJF, por meio do CAEd, também ofereceu esse serviço em 2011 e 2012, além de ser a responsável pela avaliação das etapas finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, desde 2009, conforme apresentado no Quadro 12, que indica os valores que foram empenhados, ou seja, que foram comprometidos com a realização de despesas referentes ao programa. Nele, também, estão apresentados outros empenhos que, embora estejam relacionados ao Paebes, não contém especificação do órgão favorecido.

Quadro 12: Valores empenhados para a realização do Paebes (2009 – 2012)

Ano	Avaliação	Favorecido	Nº do Documento	Data	Nº do Processo	Valor (em R\$)
2009	Paebes Alfa	UFMG	2009NE02826	03/04/2009	43004377	635.500,00
2009	Paebes	UFJF	2009NE10368	18/09/2009	41512596	1.551.172,48
Total 2009						2.186.672,48
2010	Paebes Alfa	UFMG	2010NE01636	02/03/2010	43004377	803.827,20
2010	Paebes Alfa	-*	2010NE03313	16/04/2010	42819482	2.872.700,07
2010	Paebes Alfa	-*	2010NE08089	05/08/2010	42819482	34.262,80
2010	Paebes	-*	2010NE03315	16/04/2010	41512596	934.719,41
2010	Paebes	-*	2010NE07622	27/07/2010	41512596	297.056,64
Total 2010						4.942.566,12
2011	Paebes Alfa	UFMG	2011NE00974	08/02/2011	43009377	836.396,00
2011	Paebes Alfa	UFJF	2011NE00033	11/01/2011	42819482	2.689.645,72

2011	Paebes	UFJF	2011NE01098	09/02/2011	41512596	1.380.413,50
Total 2011						4.906.455,22
2012	Paebes Alfa	UFMG	2012NE00644	18/01/2012	43004377	509.186,80
2012	Paebes	UFJF	2012NE00526	17/01/2012	41512569	578.012,92
2012	Paebes Alfa	UFJF	2012NE01062	30/01/2012	42819482	228.501,60
2012	Paebes Alfa	UFJF	2012NE01058	30/01/2012	42819482	784.444,80
Total 2012						2.100.146,12**

*Favorecido não especificado no documento consultado

*Não considerado o valor correspondente ao contrato N° 104/2012

Fonte: Portal da Transparência do governo do estado do Espírito Santo.

Para o período compreendido entre os anos de 2012 a 2015, o governo do Espírito Santo firmou contrato com o CAEd/UFJF para o gerenciamento do processo de avaliação educacional no estado (contrato n° 104/2012), no valor de R\$ 15.400.000,00, com vigência de 41 meses, publicado no Diário Oficial do dia 6 de setembro de 2012, constando como objeto a

[...] prestação de serviços técnicos especializados na área de pesquisa e avaliação educacional em larga escala para a operacionalização dos procedimentos relativos ao Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes e Paebes Alfa) (ESPÍRITO SANTO, 2012, p. 21).

Para o período de compreendido entre os anos de 2016 a 2019, um novo contrato foi firmado entre as partes (contrato n° 097/2016), incluindo também o Paebes TRI, no valor de R\$ 35.458.038,49, com vigência de 47 meses. Esse contrato foi publicado no Diário Oficial do dia 3 de maio de 2016, constando como objeto a

Contratação de Instituição Especializada para Operacionalização do Programa de Avaliação Externa Anual do Desempenho Escolar em Larga Escala, denominada de Paebes e Paebes Alfa e Avaliação Interna Trimestral diagnóstica da aprendizagem, chamada de Paebes TRI, do estado do Espírito Santo, para o período de 2016 a 2019, conforme especificações contidas no Projeto Básico (ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 10).

Cabe ressaltar que as despesas referentes à aplicação do Paebes TRI do ano de 2015 não foram previstas no contrato que abarca o respectivo ano. Para tanto, as partes firmaram um novo contrato (contrato nº 009/2015), no valor de R\$ 1.540.792,12, publicado no Diário Oficial do dia 6 de agosto de 2015 e com vigência até o último dia do ano, constando como objeto a

Prestação de serviços da avaliação diagnóstica da aprendizagem para o ano de 2015, compreendendo a execução trimestral das atividades de fornecimento de itens de provas, montagem dos cadernos, aplicação e análise estatística, orientação pedagógica dos resultados para as séries do ensino médio, conforme especificações contidas no Projeto Básico (ESPÍRITO SANTO, 2015, p. 28).

Além desses contratos milionários, destacam-se os investimentos do governo capixaba em cursos de aperfeiçoamento e capacitação para professores e gestores e na promoção de eventos voltados para a apresentação do programa, seus fundamentos, avanços e resultados para a educação na rede estadual.

Considerações finais

O sistema de avaliação da educação básica no estado do Espírito Santo teve início no ano de 2000 com a primeira edição do Paebes, que também foi aplicado em 2004. Trata-se de uma avaliação somativa, que, desde 2008, ocorre anualmente, apresentando um desenho transversal que permite o acompanhamento do nível de aprendizagem dos estudantes desde o ciclo da Alfabetização, pelo qual ele é conhecido como Paebes Alfa. O Paebes TRI, por sua vez, foi criado em 2015 com uma função diagnóstico-formativa, sendo aplicado trimestralmente para os estudantes da rede estadual capixaba, possibilitando um acompanhamento gradativo do seu desempenho escolar.

Por meio desta pesquisa, foram evidenciadas algumas das singularidades do Paebes e do Paebes TRI, como: a) o tipo de planejamento dos cadernos de provas que compõem as avaliações; b) o processamento dos

resultados; c) as escalas de proficiência e d) os padrões de desempenho adotados. Também foram apresentados os gastos do governo do estado do Espírito Santo com os programas, a partir dos contratos firmados com o CAEd/UFJF para o gerenciamento do processo de avaliação educacional no estado, o que se mostrou ascendente ao longo dos anos, sinalizando para a importância atribuída à avaliação educacional pela Secretaria Estadual de Educação no contexto capixaba.

Entretanto, faz-se necessário uma análise mais profunda sobre as relações estabelecidas entre o CAEd/UFJF e a Sedu, no que se refere às transferências financeiras e seus desdobramentos na constituição da política avaliativa materializada no Paebes e no Paebes TRI. Além disso, cabe questionar em que medida essas relações se assemelham às estabelecidas em outros sistemas estaduais de avaliação.

Também foram identificadas algumas mudanças e alterações metodológicas no percurso histórico do Paebes, sobretudo a partir da inserção de novas disciplinas e etapas avaliadas. De modo geral, as notas dos estudantes da rede estadual do Espírito Santo nessa avaliação, entre os anos de 2009 e 2019, sinalizam que, embora timidamente, há um avanço no desempenho escolar. Esses resultados se mostraram melhores para o ciclo de Alfabetização e para o 5º ano do Ensino Fundamental. Entretanto, cabe ressaltar que, desde 2011, não há disciplinas e etapas cujo conhecimento dos estudantes foi classificado como “Abaixo do Básico”, considerando os padrões de desempenho adotados.

Já os resultados elucidados pelo Paebes TRI alertam para o baixo desempenho escolar na disciplina de Matemática. Para o Ensino Médio Regular, nos primeiros trimestres de 2019, por exemplo, o percentual de acerto dos itens da referida por disciplina foi inferior a 40% em todos os anos do ciclo.

Destaca-se, ainda, que o índice de participação dos estudantes no Paebes TRI, tem mostrado percentuais de participação efetiva superiores a 85% da prevista. Esses índices refletem a abrangência do sistema de avaliação no Espírito Santo, reforçando o caráter de *estado avaliador* presente

nesse contexto. Nesse caso, é preciso ressaltar que o desempenho individual de cada estudante no Paebes TRI passou a integrar parte da sua nota trimestral, conforme estabelecido pela Portaria nº 019-R (ESPÍRITO SANTO, 2018), o que pode explicar o alto índice de aderência dos estudantes a essa avaliação.

Outro aspecto identificado consiste na mudança de perspectiva do programa, sobretudo pensando nos impactos que seus resultados passaram a oferecer também para professores e demais servidores administrativos vinculados à Sedu. Nesse caso, o rendimento escolar dos estudantes no Paebes passou a ser considerado para o cálculo da bonificação por desempenho, que prevê o pagamento de uma gratificação anual a esses profissionais que pode chegar a até 150% do valor do seu rendimento mensal, conforme a política de bonificação regulamentada pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009 e pelo Decreto nº 2761-R, de 31 de maio de 2011.

Desse modo, considerando o efeito do programa, percebeu-se que inicialmente ele esteve fundamentado no chamado exame *low stakes* (de baixo risco), pois não oferecia efeitos diretos para o percurso acadêmico dos alunos e para a carreira dos professores e gestores estaduais. Seus resultados, conforme exposto nesta pesquisa, eram basicamente utilizados para diagnóstico do ensino na rede e da aprendizagem dos estudantes. Por outro lado, com o passar dos anos, o Paebes foi assumindo uma característica *high stakes* (de alto risco), tendo impacto direto para os diferentes sujeitos que constituem o cotidiano das escolas. Esse movimento de transição de concepção é revelador, pois sinaliza uma transferência de responsabilização do estado para os atores da escola, que precisam prestar contas (*accountability*) dos resultados alcançados pelas unidades em que atuam.

Ademais, percebeu-se a substituição do Currículo Básico Comum (CBC) por um currículo induzido pelos exames standardizados organizados por um agente externo à escola: o CAEd/UFJF. Essa fundação, além de gerenciar o processo avaliativo no estado, tem assumido um papel de indutor

da política educacional desenvolvida no âmbito da Sedu, na medida em que, a partir dele, se definem a necessidade de adequação do conteúdo de ensino e a bonificação de professores e demais servidores técnicos educacionais da rede estadual. Isso oferece *pistas* (GINZBURG, 1989) de uma política de avaliação capaz de definir o currículo e não um movimento inverso. Há de se desconfiar, ainda, em que medida essa política de avaliação, instalada na Sedu, tem seguido a proposta do CBC, ou seja, até que ponto esse currículo se sustenta dentro das avaliações, promovidas pelo CAEd/UFJF.

É preciso questionar, ainda, como essa política de avaliação pode trazer danos à autonomia dos professores, nos seguintes aspectos: como o poder atribuído a um agente externo à escola tem influenciado as práticas pedagógicas no âmbito da Sedu? Quais implicações isso gera para o trabalho docente? O que se ganha e/ou o que se perde nessa configuração? Será que essa política é uma especificidade somente do estado do Espírito Santo? Portanto, faz-se necessário a realização de estudos futuros destinados a compreender as ações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos da escola, no que se refere às práticas de *apropriação* e/ou de *resistência* em frente a essa política, com vistas à melhoria da qualidade da educação no contexto capixaba.

Referências

ANDRADE, D. F.; TAVARES, H. R.; VALLE, R. C. Teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. In: Simpósio Nacional de Probabilidade e Estatística (SINAPE), 14., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Brasileira de Estatística, 2000. 164 p.

BLOCH, M. L. B. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CÔCO, D.; GONTIJO, C. M. M. Avaliação externa nas classes de Alfabetização no Espírito Santo. **Pro-Posições**, v. 28, p. 63-87, 2017.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Vitória (ES): Sedu, 1999.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar nº 504. **Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências**. Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 2.761. **Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho**, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009. Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO. Resumo do Contrato Nº 104/2012. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Resumo do Contrato Nº 009/2015. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória, 2015.

ESPÍRITO SANTO. Resumo do Contrato Nº 097/2016. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória, 2016.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – Sicaeb. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória, 2017a.

ESPÍRITO SANTO. **Revista do Gestor**. Paebes, Juiz de Fora/MG: CAEd/UFJF, 2017b.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria Nº 019-R, de 26 de janeiro de 2018. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória-ES, 2018.

ESPÍRITO SANTO. **Relatório do Paebes Tri – 2º Trimestre de 2019**. Juiz de Fora/MG: CAEd/UFJF, 2019.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIURI, C.; CAMARA, C. **Sedu aplica Paebes TRI por meio de avaliação digital**. Portal eletrônico da Sedu. Governo do estado do Espírito Santo, 2019. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/sedu-aplica-paebes-tri-por-meio-de-avaliacao-digital>. Acesso em 01 fev. 2021.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

PASQUALI, L. **Psicometria**: teoria dos testes na psicologia e na educação. Editora Vozes Limitada, 2017.

PASQUALI, L. **TRI–Teoria de resposta ao item**: Teoria, procedimentos e aplicações. Editora Appris, 2018.

RABELO, M. L. **Avaliação Educacional**: Fundamentos. Metodologia e Aplicações no Contexto Brasileiro, Rio de Janeiro, 1ª edição, Coleção Profmat, Sociedade Brasileira de Matemática, 2013.

SOARES, D. J. M.; EMILIANO, P. C.; SOARES, T. E. A. Características Psicométricas de uma Avaliação de Matemática. **Ensino da Matemática em Debate**, v. 7, n. 3, p. 1-27, 2020.

Paebes TRI e seus usos em escolas de ensino médio da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo: qual o lugar do trabalho dos pedagogos?

Wagner dos Santos

Rodrigo Marques

Ronildo Stieg

Denilson Junio Marques Soares

Talita Emidio Andrade Soares

Introdução

Os testes padronizados denominados de *exames estandardizados*, respeitando seu processo histórico, as diferentes nomenclaturas e usos que são feitos em diferentes países, são assumidos como ferramentas avaliativas, principalmente por órgãos governamentais, como forma de balizar as ações educativas a serem desenvolvidas (MARQUES; STIEG; SANTOS, 2020).

Em sua trajetória histórica esses exames apresentaram como objetivos promover mudanças nos padrões comportamentais dos estudantes

(THORNDIKE, 1921); dar respostas significativas às perguntas que envolvem essas avaliações (WORTHEN; SANDER; FITZPATRICK, 2004); estabelecer metas aos currículos e tomar os seus resultados como principal indicador de qualidade das escolas (GIPPS, 1998); coordenar ações pedagógicas em todos os níveis dos sistemas educativos (LAVASSEUR, 2005); utilizar os resultados para o monitoramento do desempenho educacional (PORTUGAL, 2014) e construir um banco de dados quantitativo para a criação de padrões avaliativos nacionais com vistas à comparação com os exames internacionais (UCZAK, 2014).

No estado do Espírito Santo, encontra-se o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (Sicaeb), desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (Sedu), que, conforme disposto na Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017, é composta por três pilares: o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem (Paebes TRI) e o Indicador de Desenvolvimento Escolar (IDE) (ESPÍRITO SANTO, 2017a).

Criado no ano de 2000, com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes da rede pública do estado do Espírito Santo (ESPÍRITO SANTO, 1999), o Paebes tem avaliado as classes de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), pela qual também é conhecido como Paebes Alfa, e as etapas finais de cada ciclo do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e do Ensino Médio (3º ano). Os componentes curriculares avaliados correspondem a Língua Portuguesa e Matemática (comuns a todas as etapas); produção textual (para o 5º ano); Ciências Humanas e Ciências da Natureza (para o 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), sendo aplicados em anos alternados.

Para sua operacionalização, a Sedu contou com o apoio técnico de diversas instituições, como a Editora Moderna e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), por meio do centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). Desde 2009, o gerenciamento do programa ficou sendo de

responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

O Paebes TRI foi criado pela Sedu em parceria com o CAEd/UFJF, no ano de 2015, com a função diagnóstico-formativa, assumindo como objetivo avaliar trimestralmente (em abril, agosto e novembro) a aprendizagem os estudantes do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio regular e do 1º, 2º, 3º e 4º anos do Ensino Médio Inovador, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática (ESPÍRITO SANTO, 2017b).

O IDE, por sua vez, é um indicador de qualidade da escola, utilizado como critério coletivo na política de bonificação assumida pela Sedu. Para tanto, ele considera quatro dimensões em sua composição: o resultado do Paebes em Língua Portuguesa e Matemática; o número de estudantes ausentes na avaliação; o nível socioeconômico dos estudantes (NSE) e as diferentes séries e níveis de ensino ofertado pela escola.

Partindo da caracterização desses três pilares do Sicaeb e de seus diferentes desdobramentos dentro dos contextos escolares, focaliza-se, neste estudo, as análises provenientes dos usos do Paebes TRI, entendendo, que ele tem se configurado como uma política avaliativa recente e com alto impacto na vida de estudantes e professores vinculados à Sedu.

Embora seja notório o aumento da implementação do sistema de avaliação dos alunos no âmbito estadual, identificamos, ao mesmo tempo, o interesse reduzido de pesquisadores que se dediquem as análises de seus usos. Dentre as iniciativas encontradas no campo acadêmico, com foco no Paebes, destacam-se aquelas desenvolvidas a partir de uma análise dos objetivos desse programa, concluindo que eles se alinham aos modelos nacionais de exames com a mesma natureza (GIMENES *et al.*, 2013).

Além disso, os estudos que analisam sua vertente de alfabetização (Paebes Alfa), consideram tanto o seu aspecto de influência nas práticas pedagógicas cotidianas (ROCHA; MARTINS, 2014), como o sentido que os sujeitos da escola atribuem a esse sistema de avaliação (CÔCO; GONTIJO, 2017).

Nesse sentido, não foram localizados estudos voltados a analisar os usos que se tem feito do Paebes TRI, sobretudo os que estabelecem um diálogo com os pedagogos no intuito de compreender os impactos desse exame na dinâmica escolar (planejamento, formação e projetos pedagógicos) do Ensino Médio.

Com isso, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de analisar como esses profissionais que atuam no Ensino Médio, vinculados à Sedu compreendem e fazem usos (CERTEAU, 2012) do Paebes TRI. Por fim, discutem-se as negociações, implicações e tensões das práticas cotidianas dos pedagogos, bem como as relações de forças (GINZBURG, 1989), geradas pelas práticas de responsabilização, originadas no âmbito da Sedu.

Teoria e método

Caracterizada como uma pesquisa qualitativa e exploratória (CRESWELL; PLANO CLARK, 2013). Para selecionar os sujeitos entrevistados, foram adotados os seguintes critérios: a) estar vinculado à Sedu; b) atuar em escolas com bom desempenho escolar no ensino médio; c) possuir vínculo institucional de, no mínimo, três anos. Especificamente para o critério *b*, considerou-se o rendimento das escolas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), por se tratar do principal exame standardizado em nível nacional. Para tanto, utilizou-se uma média aritmética simples dos desempenhos alcançados nas edições de 2013, 2014 e 2015¹ no Enem, disponíveis no site do Ministério da Educação (MEC/Inep).

Dessa forma, dentre as 275 escolas da Sedu, verificou-se que 151, 84 e 70 se encontravam acima da média calculada nas edições de 2013, 2014 e 2015, respectivamente. Dessas, 40 encontravam-se nos três grupos

¹ De acordo com a nota de esclarecimento divulgada pelo Inep, a edição do Enem do ano de 2015 foi a última a ter as médias divulgadas por escolas e ocorreu seguindo as sugestões das equipes técnicas responsáveis pelas atividades relativas ao exame, que alegaram a inadequação da divulgação dos dados.

identificados. A partir disso, assumiu-se as 7 unidades com maior média para a pesquisa *in loco*, conforme indicado na Tabela 1.

Tabela 1: Escolas selecionadas para o desenvolvimento do estudo

Ranking	Escola	Município	2013	2014	2015	Média
1º	Escola 1	Vitória	567,84	530,67	538,14	545,55
2º	Escola 2	Santa Teresa	555,67	527,60	539,18	540,82
3º	Escola 3	Marechal Floriano	531,23	534,02	549,16	538,14
4º	Escola 4	Vila Velha	541,67	530,99	531,15	534,60
5º	Escola 5	Santa Maria de Jetibá	544,77	522,28	531,62	532,89
6º	Escola 6	Vitória	548,48	520,54	526,53	531,85
7º	Escola 7	Serra	509,15	528,65	528,05	521,95

Fonte: Elaborada pelos autores (2021).

Em seguida, realizou-se o levantamento do contato telefônico das instituições por meio do *site* da Sedu com o objetivo de apresentar o projeto da pesquisa. Sete pedagogas confirmaram o interesse em participar do estudo, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1: Dados dos participantes da pesquisa

Escola	Identificação das participantes	Tempo de formação	Titulação acadêmica	Tempo de atuação na Sedu	Tempo de atuação na escola
Escola 1	P1	29 anos	Especialização em Administração Escolar	24 anos	4 anos
Escola 2	P2	25 anos	Especialização em Psicopedagogia	13 anos	13 anos
Escola 3	P3	19 anos	Especialização em Educação do Campo e Educação Profissional	9 anos	8 anos
Escola 4	P4	30 anos	Especialização em Administração escolar e Educação Especial	33 anos	18 anos
Escola 5	P5	31 anos	Mestrado em Educação e Especialização	9 anos	7 anos

			em Docência do Ensino Superior		
Escola 6	P6	30 anos	Mestrado em Educação	24 anos	5 anos
Escola 7	P7	9 anos	Especialização em Gestão Educacional e de Projetos	6 anos	4 anos

Fonte: Elaborado pelos autores (2021).

Compreende-se que as escolas vinculadas à Sedu são exemplos de lugar onde são realizadas as *práticas de consumo cultural* em que os sujeitos estabelecem relações permeadas por *estratégias*. Em oposição a elas, surgem as *táticas*, que são “[...] ações desviacionistas, que geram efeitos imprevisíveis que originam diferentes *maneiras de fazer*” (CERTEAU, 2012, p. 46).

Nesse sentido, as estratégias criadas pela Sedu para a realização do Paebes TRI, podem ser *apropriadas* pelos pedagogos, que conhecem o cotidiano escolar. Desse modo, criam-se diferentes *maneiras de fazer* com vistas a atender as necessidades e as especificidades das escolas.

Para compreender as negociações, implicações e tensões que o Paebes TRI gera nas práticas cotidianas, analisaram-se as narrativas de pedagogas obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas individuais contendo nove questões principais.² Essas, por sua vez, foram realizadas no ano de 2019 nas escolas em que as entrevistadas atuam localizadas em seis municípios distintos.

As entrevistas foram filmadas, transcritas, categorizadas e posteriormente analisadas. Todas as pedagogas concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Responsabilidade aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o número CAAE: 97545118.9.0000.5542.

² De acordo com a necessidade dos pesquisadores em aprofundar as respostas das pedagogas, novas questões foram criadas no decorrer da entrevista.

Nesse sentido, deve-se olhar para os praticantes pelo modo particular de seus movimentos de apropriação e reinvenção, observando “[...] as práticas enquanto rede de operações que desloca a atenção do mais forte, exercendo um poder sempre móvel em um lugar dominado pelo outro” (CERTEAU, 2012 p. 42).

A análise das narrativas das pedagogas responsáveis pela materialização das práticas pedagógicas, tendo em vista a realização do Paebes TRI, fornecem *pistas* (GIZBURG, 1989) sobre as *relações de forças* que permeiam essa prática. Certeau (2012) propõe um olhar minucioso, direcionado aos praticantes ordinários do cotidiano. Assim, as análises voltaram-se para as práticas dos indivíduos, seus modos de operar e os esquemas de ação e usos no que se refere ao Paebes TRI.

Foram consultados os *sites* do Paebes TRI e do CAEd/UFJF com o objetivo de obter informações sobre os procedimentos realizados pela Sedu para o desenvolvimento do programa. Isso possibilitou a análise dos documentos atrelados ao exame, como a Matriz de Referência e as Revistas Pedagógicas desenvolvidas,³ contribuindo para a compreensão de como estão estruturadas as ações do exame.

Resultados e discussão

Este estudo foi organizado em dois tópicos de análises. No primeiro, discutem-se os usos políticos que a Sedu tem feito do rendimento escolar no Paebes TRI, com influência na trajetória acadêmica dos estudantes (no que se refere às suas aprendizagens), que, ao mesmo tempo, tem retirado a autonomia dos professores e dos pedagogos nos processos avaliativos. No segundo, analisam-se os usos estratégicos e táticos que as pedagogas têm feito em suas práticas cotidianas voltadas para a mediação/formação de professores, considerando a maximização dos resultados do Paebes TRI.

³ Analisou-se a Revista do Sistema, Revista do Gestor Escolar, Sumário Executivo e Revista Contextual, disponíveis no portal eletrônico do Paebes TRI.

3.1 Usos políticos do Paebes TRI e sua influência para o setor pedagógico das unidades escolares

Compreende-se, assim como Oliveira (2011), que as avaliações externas consolidam um tipo de política de “responsabilização” em torno da avaliação educacional. Nesse sentido, tem-se como sujeitos responsáveis pela materialização do Paebes TRI: o coordenar regional⁴ (técnico das Superintendências Regionais de Educação – SREs);⁵ o coordenador de escola⁶ (diretor e, em casos especiais, uma pessoa designada por ele); e professor aplicador⁷ (docente da escola que não leciona os componentes curriculares avaliados) (ESPÍRITO SANTO, 2019).

Conforme evidenciado na Revista Paebes TRI (2019), os pedagogos e os professores são os responsáveis pela vinculação da nota do exame ao resultado trimestral dos estudantes. Isso ocorre, pois, conforme disposto na Portaria nº 064-R, “[...] o Paebes TRI passa a compor a nota final do trimestre, sendo utilizada como uma das avaliações de cada trimestre letivo, além das três avaliações previstas no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino” (ESPÍRITO SANTO, 2017b, p. 26).

Desse modo, sob a ótica dos estudantes, há indícios de que ele está fundamentado no chamado exame *high stakes* (de alto risco) (ORFIELD;

⁴ O coordenador regional tem as seguintes atribuições: a) participar da capacitação ministrada pelo Caed; b) assinar a lista de frequência e compromisso; c) realizar a capacitação com os coordenadores de escola para leitura do Manual e confirmação da base de dados dos estudantes; d) colaborar no planejamento da aplicação; e) acompanhar a capacitação dos aplicadores; f) orientar os coordenadores de escola, dando-lhes suporte técnico.

⁵ A Sedu conta com 11 Superintendências Regionais organizadas estrategicamente para atender as demandas educacionais dos municípios.

⁶ O coordenador de escola tem as seguintes atribuições: a) organizar a aplicação na escola, montando o mapa de aplicação; b) realizar a capacitação dos aplicadores; c) supervisionar a aplicação nas turmas; d) receber e devolver o material da avaliação e se responsabilizar pela guarda dos materiais da aplicação; e) solucionar, junto ao coordenador regional, as situações adversas que porventura ocorram.

⁷ O professor aplicador exerce as seguintes atribuições: a) participar da capacitação ministrada pelo coordenador de escola; b) receber pacote de teste do coordenador da Escola; c) organizar a sala; d) aplicar o teste; e) preencher a ata de sala com os dados da aplicação; f) entregar material da avaliação ao coordenador de escola, dentre outras.

WALD, 2000), pois oferece efeitos diretos para o seu percurso acadêmico. Com isso, os usos da nota do Paebes TRI a seu resultado trimestral final, faz com que o estudante necessite alcançar uma nota suficiente para aprovação no ano letivo.

Para tanto, são obrigados a encarar o exame com seriedade, visto que ele integra sua rotina escolar e vincula-se ao currículo. Esse movimento é revelador, pois, mais uma vez, sinaliza para a transferência da responsabilidade do estado para os sujeitos da escola, nesse caso, os alunos.

Além disso, os pedagogos e os professores devem prestar contas do rendimento escolar obtido, conforme narrativas que configuram, assim, práticas de responsabilização.

Quando o resultado no Paebes TRI é negativo, a superintendência chama nosso diretor para explicar o porquê. Quando a escola não tem um bom resultado, há uma intervenção. A equipe da Superintendência vai à escola para fazer essa análise, dá um apoio e oferece subsídios para melhoria (P4, 2019).

Existe a cobrança para melhorar, se a nota caiu. A Superintendência cobra os motivos pelo qual a escola caiu nos resultados do Paebes TRI, principalmente, porque a nossa escola se destaca na Superintendência de Cariacica. Ela é sempre a primeira colocada, então sentimos a cobrança deles (P3, 2019).

Essas práticas de responsabilização, oriundas das SREs, indicam semelhanças com o modelo *accountability*, utilizado em países como os Estados Unidos e Portugal. De acordo com Afonso (2009), o conceito de *accountability* é, em geral, polissêmico e denso, associado a três dimensões: a) avaliação; b) prestação de contas e c) responsabilização.

Essa lógica de prestação de contas e responsabilização tende a atender interesses de quem? E para que? Nesse caso, percebe-se a influência de um agente externo que avalia o conhecimento do aluno ao mesmo tempo em que induz a prática pedagógica do professor. Diante disso, o Paebes TRI constitui-se como uma política de alto impacto por retirar do professor a função de determinar o que será avaliado, ao mesmo tempo em que busca

avaliar o conteúdo trabalhado por ele. Desse modo, os princípios de prestação de contas do Paebes TRI têm levado à definição de conteúdos, currículos e práticas pedagógicas sem a participação efetiva dos professores dentro desse processo.

Essas práticas de responsabilização, na tentativa de alcançar um bom rendimento no Paebes TRI, têm sobrecarregado e pressionado o trabalho pedagógico nas escolas vinculadas à Sedu, em que os conteúdos estipulados no Currículo Básico Comum (CBC) e nas propostas curriculares do estado têm guiado o processo de ensino dos professores e de aprendizagem dos estudantes. De fato, essas práticas são criticadas em estudos que consideram o uso excessivo dos exames standardizados (ALTMANN, 2002; ESTEBAN, 2009).

A narrativa da entrevistada P3 demonstra uma opinião convergente. Além disso, ela ressalta que apesar de realizarem um trabalho voltado para o Paebes TRI, existem fatores, como a contratação de professores temporários, que impedem a progressão pedagógica e curricular, impactando no resultado escolar obtido. A pedagoga P6, por sua vez, critica o fato de a Sedu estabelecer um contato apenas com o diretor da escola, desqualificando o seu trabalho como mediadora das ações voltadas para a operacionalização do programa.

Sinto-me pressionada. A intenção é tentar dar o melhor da escola para o aluno ter condição de realizar um bom exame, porém esbarramos em muitas situações que acabam atrapalhando. Por exemplo, uma questão é a contratação de professores para a escola. Existe a chamada de Designação Temporária e o que conta é o título e, muitas vezes, a pessoa não tem condições de realizar um bom trabalho em sala de aula e isso acaba atrapalhando um pouco (P3, 2019).

A Sedu tem uma lógica meio que desqualifica o trabalho do pedagogo, quando discute somente com o diretor que participa de todo movimento. As orientações chegam todas para o diretor e, dependendo do diretor, isso vem para a escola, vem de qualquer jeito, ou não vem. Então pensar a avaliação na escola depende da condição ou do pique que tivermos. Fica muito solto mesmo. O papel do pedagogo não é valorizado no

sentido de pensar a escola e pensar no processo formativo (P6, 2019).

Além disso, as narrativas demonstram insatisfação, ao mesmo tempo em que fazem um apelo por momentos formativos que possam auxiliar no pensar as práticas exercidas, que vão de encontro com os objetivos propostos pelo Paebes TRI. A falta de diálogo entre os pedagogos e a Sedu tem provocado um distanciamento entre os resultados esperados e os efetivados, pois as narrativas reforçam que os documentos, que eram seus únicos guias, não estão mais sendo enviados para as unidades.

A Sedu/Caed faz reuniões com os diretores para demonstrar como trabalhar com os resultados do exame. Eu acredito que o Paebes TRI é uma avaliação externa que não dialoga com a prática da escola. Os dados são apresentados e fazemos uma análise muito rápida dos descritores que não foram alcançados. Dessa maneira, refazemos o planejamento. Compreendo que os dados em si não nos fornecem elementos para pensarmos e revermos nossa prática (P6, 2019).

Eles não enviam mais as revistas do Paebes TRI. Acredito que ela seja um exame efetivo para melhoria das escolas públicas, mas, para nossa escola, não traz tanto resultado. A formação é ofertada pela Sedu/CAEd duas ou três vezes ao ano, porém eu nunca participei (P7, 2019).

Em específico as declarações da P6 evidenciam, ainda, que não existe articulação entre os profissionais para lidar com as demandas cotidianas relacionadas com o Paebes TRI, fazendo com que o exame “[...] não dialogue com as práticas curriculares desenvolvidas na escola” (P6, 2019). A narrativa da P7, por sua vez, evidencia sua insatisfação pela ausência de uma formação específica para pedagogos, embora indique que há uma oferta de tal prática pela Sedu, porém destinada a outros profissionais.

Percebe-se que a cobrança sem a formação para as pedagogas, nas ações do Paebes TRI, faz com que elas possam estar atribuindo sentidos para o trabalho cotidiano do professor, sem ter a compreensão das opiniões por eles formadas sobre o exame.

Por outro lado, as narrativas das pedagogas P2, P3 e P5 fazem uma leitura positiva do programa, destacando a existência de formações regulares⁸, que ocorrem, inclusive, individualmente com os representantes dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática.

Todos os resultados são informados, trabalhados, discutidos e rediscutidos com os profissionais envolvidos. Não existe a oferta pela Sedu/Caed de muitos encontros formativos. No ano passado (2018) Português e Matemática participaram. Nós, pedagogas, tivemos uma formação sobre como são elaboradas as questões, como interpretá-las e analisar os dados. Nas reuniões com os diretores, é discutido o que tem que ser feito o que tem que ser melhorado para alcançar os resultados (P2, 2019).

A Sedu/Caed fornece encontros para esclarecer os dados apresentados nas Revistas do Paebes. Eles realizam formações para os pedagogos, professores de Português e Matemática enfatizando o que é cobrado em cada descritor. Eu acredito que o foco dos formadores é apresentar os dados (nota dos alunos, número de participantes, deficiências) do que de fato fornecer formação para o professor compreender como proceder para alcançar melhores resultados (P3, 2019).

A Sedu, por meio do Caed oferece as formações por áreas. Teve para a Matemática um programa de formação de professores da área mostrando como trabalhar com os resultados dos exames. Depois teve para Língua Portuguesa, focando na produção da escrita, pois, foi apontado nos resultados das avaliações como descritor de maior necessidade. A frequência de oferta de formação é atemporal, de acordo com as necessidades (P5, 2019).

Essas narrativas indicam que todas as escolas que participaram do estudo, mesmo que as ações não estejam documentadas, recebem formação intermediada pela Sedu/Caed, sobre os procedimentos relativos ao Paebes TRI. Contudo, observa-se que a gestão sobre as ações formativas do exame, bem como a elaboração e realização da avaliação são de responsabilidade técnica do CAEd/UFJF.

⁸ Não foram encontrados nos documentos e no *site* da Sedu/Paebes/Caed informações sobre a periodização, locais, datas, temáticas de palestras e reuniões que sistematizem a formação dos profissionais envolvidos no programa.

A necessidade de os sistemas educativos trabalharem para melhorar os resultados das avaliações externas, de acordo com Bauer, Alarvase e Oliveira (2015), desencadeou o desenvolvimento de programas específicos, com vistas à melhoria dos resultados obtidos. Para tanto, o Governo Federal e os estados vêm criando meios que contribuam para a formação de profissionais da educação e estudantes, tendo em vista a realização dos exames.

Para as pedagogas das escolas analisadas, os programas contribuem no sentido de ofertar, por meio dos metadados, criados com base nos resultados obtidos pelos alunos nos exames, as estratégias de intervenção, visando ao reforço nos descritores deficitários e conteúdos nos quais os estudantes apresentam dificuldades durante o Paebes TRI.

3.2 Usos estratégicos e táticos das pedagogas voltadas para a mediação/formação de professores e estudantes para o Paebes TRI

De acordo com as características do Paebes TRI, a formação ofertada pelas pedagogas fica atrelada às orientações, caso aconteçam, fornecidas pelos coordenadores de escola, que ao participarem das reuniões com o coordenador regional, tomam ciência dos resultados da instituição, dos descritores deficitários e das ações que precisam ser desenvolvidas para melhorar seus índices. Isso leva à seguinte reflexão: as escolas que participaram da pesquisa têm fomentado as discussões e ações voltadas para a formação dos sujeitos envolvidos no programa?

Todas as pedagogas declararam que sim. São as diferentes *maneiras de fazer* que indicam como as tomadas de decisão, em relação à formação para o exame são dependentes das particularidades formativas de cada escola, conforme as narrativas em destaque.

Sim, discutimos no plano de ensino e na organização curricular da escola. Pegamos os descritores que foram mais cobrados no exame e tentamos readaptar o que estamos trabalhando. Já que a nossa avaliação externa é o Paebes TRI, temos que olhar para esse cenário (P2, 2019).

Sim, para o Paebes TRI existe uma listagem dos descritores e trabalhamos no planejamento para que as disciplinas montem o plano de ensino de acordo com os descritores (P3, 2019).

Sim, nós fomentamos a discussão. Nosso planejamento é voltado para avaliação diagnóstica, para pegarmos os dados da avaliação externa do estado, que é o Paebes TRI e identificar, através de provas que aplicamos, quais são os descritores deficitários (P5, 2019).

Sim, fomentamos a discussão, fazemos isso o tempo todo. Alinhamos os descritores ao trabalho de sala de aula. Os professores são informados dos resultados do Paebes TRI. Nós mostramos, trabalhamos e eles são perseguidos. A direção faz essas informações nas Jornadas de Planejamento (P6, 2019).

Sim, nas Jornadas de Planejamento Pedagógico e nos planejamentos por área. Discutimos os descritores do Paebes TRI no início do ano para que os planos de ensino sejam elaborados com base em suas diretrizes (P7, 2019).

As principais ações realizadas nas escolas, visando à formação para realização do Paebes TRI, são os encontros formativos de pedagogos e professores representados pela Jornada de Planejamento Pedagógico⁹ e pelos planejamentos por área do conhecimento cujos propósitos, objetivam informar, discutir e formar para o exame.

Nessas formações, a principal estratégia adotada pelas pedagogas é orientar para que os professores utilizem os descritores para elaborar os planos de ensino. Essa tentativa de alinhar o currículo escolar com a Matriz de Referência do Paebes TRI (MRP), considerada como um “engessamento curricular” acaba sendo a principal ação das escolas, tendo em vista a obtenção de bons resultados no exame, pois, caso contrário, sofrem o fenômeno da responsabilização, tendo que prestar contas à SRE.

A responsabilização, no contexto educacional, para Brooke e Cunha (2011), constitui a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos.

⁹ Para mais informações acesse: <https://www.curriculointerativo.sedu.es.gov.br/pagina/jpp>

Para os autores, esses fatores vêm contribuindo para camuflar os problemas educacionais, ao apontar os professores como os principais responsáveis pela oferta de um ensino de qualidade.

Considerando-se que os planejamentos e o uso da MRP são ações (*produtos a consumir*) institucionalizadas pela Sedu/Caed, devem-se levar em consideração as demais práticas das pedagogas. Entretanto, elas não se constituem como *sujeitos ordinários*, que inventam o cotidiano com mil *maneiras de fazer*, alterando os objetos e os códigos (CERTEAU, 2012).

Tivemos que acrescentar conteúdos que não estávamos contemplando no currículo escolar, porque percebemos que todos os anos eles estavam sendo cobrados no Paebes TRI, para que assim os alunos tivessem uma boa preparação para o exame (P1, 2019).

Realizamos uma prova diagnóstica onde trabalhamos com os descritores. Esse diagnóstico consegue me mostrar onde os meninos estão e onde eles têm que ser melhorados. Essas informações quem me trouxe foi o Paebes TRI. Temos o nosso próprio indicador, para podermos atacar o que realmente é deficiência dentro da escola (P2, 2019).

Identificarmos, através de provas que aplicamos, quais são os descritores deficitários contabilizando o número de acerto e de erros. Em face dessa descoberta dos descritores deficitários, fazemos um plano de intervenção por meio dos dados que foram identificados. Eu não posso desmerecer o caráter formativo dessas avaliações externas, de organização e de parâmetro. Elas têm seu valor nesse aspecto e isso nos dá uma direção na escola. Não são todas que fazem isso. Nós pegamos os resultados e estudamos, usamos como mecanismo para conhecer nossos alunos (P5, 2019).

As narrativas da P1, P2, e P5 evidenciam a influência que os exames standardizados exercem nos currículos escolares. Compreendendo a necessidade de qualificar a formação dos alunos para realização da avaliação, as pedagogas reestruturam o currículo escolar visando a realizar o alinhamento com os descritores do Paebes TRI.

Direcionando suas intervenções, com base nos resultados dos exames (metadados), as narrativas das P3, P6 e P7 evidenciam que, após impressão, exposição, análise e discussão dos dados, elaboram-se planos de ações

e refazem-se os planejamentos para qualificar o processo de formação dos estudantes, para que, conseqüentemente, alcancem melhores resultados para as escolas nessas avaliações.

Trabalhamos com a perspectiva de perceber o que não está dando certo e a partir daí, estar melhorando nosso trabalho. Assim que sai o resultado, imprimimos todos os materiais para serem expostos na sala dos professores, além de organizarmos um mural para que, nos planejamentos possamos olhar para os descritores que os alunos não estão conseguindo alcançar (P3, 2019).

Os dados são apresentados e fazemos uma análise muito rápida dos descritores que não foram atingidos, daí se refaz o planejamento. Os dados em si não oferecem muitos elementos para pensarmos e revermos as nossas práticas (P6, 2019).

Recebemos os resultados do Paebes TRI e fazemos uma análise juntamente com os professores durante as formações para identificarmos os motivos pelos quais estamos estagnados. Em seguida, criamos um plano de ação para tentar combatê-los (P7, 2019).

Compreende-se, com base nas narrativas das pedagogas, que o processo de valorização dos resultados advindos do Paebes TRI é uma maneira que elas encontraram para alinhar-se à política educacional, semelhante ao alertado por Lopes e López (2010). Para os autores, a compreensão restrita do currículo como conteúdos a serem validados por sistemas de avaliação centrados nos resultados e os conseqüentes *rankings* de escolas e de alunos são apenas algumas das evidências públicas dos discursos produzidos por essa cultura.

Há nesse caso, o entendimento de que as notas advindas dos resultados dos exames estandardizados têm se configurado como o principal meio utilizado pelas políticas educacionais e redes de ensino, visando a ofertar os seus benefícios para as escolas (doação de verbas, construção de laboratórios).

Os benefícios advindos dos resultados dos exames estandardizados justificam as estratégias criadas pelas pedagogas na intenção de alinhar as

diretrizes do Paebes TRI com o currículo escolar. Contudo, é preciso que elas compreendam que as políticas educacionais vigentes centradas nas avaliações externas são fundamentadas pelos conceitos relacionados com qualidade, competitividade, competência, eficiência, prestação de contas e responsabilização (PACHECO; GUIMARÃES, 2013).

De acordo com Afonso (2011), no cotidiano das instituições educacionais existem sempre modos informais de responsabilização, mas são os sistemas formais que têm ganhado importância. Para o autor, um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequências quando se atingem ou não esses resultados.

Percebemos que, na Teoria da Responsabilização, a presença do Estado-avaliador assume, explicitamente, o exercício e controle social como regulador do sistema educativo, visando à construção de políticas públicas, com mais força do que nas teorias Representações Sociais e Utilitárias (PAULSON; MARCHANT, 2009; FERREIRA; TENÓRIO, 2010).

Podemos, ainda, considerar que o Paebes TRI é elaborado por um agente externo à escola e aplicado por um professor de outro componente curricular, que não o avaliado. Nesse sentido, os pedagogos realizam uma formação com os professores, visando esclarecer suas dúvidas quanto ao processo avaliativo que permeia o programa.

Além de realizarmos as formações, visando a melhorar os índices da escola, próximo à aplicação do exame, fazemos um treinamento com os professores de como aplicá-lo, porque a correção não somos nós que fazemos (P4, 2019).

As iniciativas narradas pelas pedagogas, visando à formação da comunidade escolar para realizarem o Paebes TRI, evidenciam que as escolas não são autônomas e apresentam necessidades diferenciadas, tendo que tomar as decisões que consideram eficazes sobre as demandas e as exigências advindas das avaliações externas.

As escolas participantes do estudo apresentaram em comum o fato de ter como principal estratégia a formação da comunidade escolar para a realização de outras avaliações, como o Enem. Assim, as pedagogas utilizam o planejamento coletivo por área como estratégia para discutir questões ligadas ao Paebes TRI (avaliação diagnóstica, descritores deficitários, criação de plano de intervenção, orientação aos alunos para sua realização), de forma a garantir que aconteça o diálogo entre as disciplinas e, sobretudo, realizando o acompanhamento do processo.

Percebemos que o processo de formação representado pelo planejamento pedagógico coletivo permite que as pedagogas e os professores realizem *invenções cotidianas* (CERTEAU, 2012), em que as vozes silenciadas e quase invisíveis criem suas táticas (*consumo produtivo*) em oposição a uma ordem dominante, representada pelo Paebes TRI.

Tem planejamento coletivo, mas não é exclusivamente para isso. [Ele] é voltado para atender toda a dinâmica da escola, as intervenções (aulas) e planejamentos voltados para o Enem e o Paebes TRI. Discutimos os descritores que serão cobrados [...] e sobre como realizaremos a sua elaboração [...] e depois vamos acompanhando para ver se está tudo certo (P1, 2019).

Sim, o planejamento coletivo é voltado para discutir as avaliações diagnósticas (provas trimestrais) para pegarmos os dados e identificarmos quais são os descritores deficitários e criar um plano de intervenção (P5, 2019).

Como expressam as narrativas da P1 e P5, os planejamentos coletivos se configuram como a principal ação formativa utilizada nas escolas, oportunizando às pedagogas mediar o debate, a análise e a discussão sobre os exames standardizados para os professores representantes das áreas do conhecimento.

Para que possam ter o conhecimento sobre os descritores deficitários, a P1 e a P5 recorrem aos resultados dos exames para refazer o planejamento e criar os planos de intervenção. A função de avaliação diagnóstica

atribuída ao Paebes TRI, ao identificar os descritores deficitários, vem contribuindo para que as escolas obtenham bons resultados no programa.

Os descritores deficitários, citados pela P1 e P5, consistem em um termo utilizado para indicar os conteúdos em que os alunos não alcançaram bons resultados no Paebes TRI, ou seja, as questões em que eles foram “deficitários”. Assim, por meio do exame diagnóstico os resultados são utilizados para identificar os conteúdos em que os alunos alcançaram, ou não, bons resultados.

Mesmo com a realização do planejamento coletivo por áreas do conhecimento, existem ações e particularidades que são referentes à função de cada professor dos diferentes componentes curriculares, como a escolha e a progressão dos conteúdos utilizados em sala de aula. Ainda que, depois, essas ações sejam discutidas com os demais professores de área, elas devem ser realizadas de maneira individual.

Para tanto, as escolas da Sedu fazem uso do planejamento individual que se constitui, segundo o Manual de Gestão (ESPIRÍTO SANTO, 2017a), no tempo reservado aos professores, juntamente com os pedagogos em exercício de docência, para realizarem estudos, avaliações, planejamentos e participações em formações continuadas, preferencialmente de forma coletiva garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Por ser um direito dos profissionais e ser realizado em todas as escolas pesquisadas, o planejamento individual, configura-se como um momento formativo para que os professores, em parceria com as pedagogas, possam discutir sobre os procedimentos de ensino, aprendizagem e avaliação. No entanto, é preciso esclarecer que, o planejamento individual, não é utilizado e explorado sistematicamente, visando a realizar ações voltadas para a formação dos sujeitos para o Paebes TRI.

Temos planejamento individual que é bem distribuído nos horários. Na verdade, quase todo dia, tem planejamentos. Não necessariamente eu encontro com o professor. Deixo para encontrá-lo no coletivo por área. No planejamento individual, eu

deixo o professor mais livre para estar organizando a aula dele e as provas, a não ser que haja uma necessidade, mas não será uma coisa que esteja programada (P1, 2019).

No planejamento individual, analisamos como estão indo as coisas, discutimos sobre o que não está funcionando (P2, 2019).

Temos o planejamento individual e os encontros são quinzenais, mas quando há necessidade nos reunimos (P7, 2019).

Entende-se que o Paebes TRI é uma ação avaliativa complexa que requer dedicação e comprometimento nos planejamentos coletivos, por parte das pedagogas e professores, devido ao fenômeno da responsabilização e prestação de contas que ele oferece. O planejamento individual, de acordo com as narrativas, fica reservado para as outras demandas de responsabilidade dos professores, como a seleção de conteúdos, avaliação trimestral e correção de provas. Caso haja necessidade, os profissionais se encontram para que possam discutir sobre o assunto de interesse.

Os dados apresentados revelam que as escolas pesquisadas estabelecem uma dinâmica curricular que direciona suas ações de modo que seja privilegiada a formação de professores e de alunos visando à realização do Paebes TRI. Esses achados indicam, ainda, que as escolas vinculadas à Sedu vêm assumindo a tendência denominada nas pesquisas de *engessamento curricular* (BECKER, 2010; BARROS, 2014).

Nesse caso, os profissionais se dedicam exclusivamente ao ensino direcionado para as avaliações, ao perceberem que os seus resultados passaram a provocar grandes efeitos em contexto escolar (ARAÚJO; TENÓRIO, 2013; CASARIL, 2016), interferindo nas práticas cotidianas de pedagogos, professores e, conseqüentemente, dos estudantes.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo analisar como as pedagogas das escolas analisadas compreendem e fazem usos do Paebes TRI visando a formar a comunidade escolar (professores e alunos) para realizarem o exame.

Com relação ao programa, identificou-se que os documentos de apoio (Manual de Gestão Escolar e a Revista do Professor) indicam os sujeitos e suas funções. Nesse caso, com base nas análises realizadas, foi possível compreender que as pedagogas, não fazem parte diretamente das ações voltadas para o Paebes TRI.

No entanto, desde que a Portaria nº 064-R estabeleceu que a nota do exame passasse a compor o resultado trimestral do aluno (ESPIRÍTO SANTO, 2017b), as pedagogas, de modo tático, passaram a criar ações objetivando a formação de professores para a realização dos exames, na tentativa de reduzir as consequências do fenômeno da responsabilização da escola, cada vez mais acentuado no estado.

Neste sentido, as pedagogas, juntamente com os professores, em seus planejamentos pedagógicos coletivos, discutem estratégias na tentativa de minimizar os efeitos dos descritores deficitários identificados a partir da aplicação do Paebes TRI. Além disso, apresentam os resultados para a equipe e/ou ações relacionadas com a logística da avaliação.

Entende-se que a materialização das políticas avaliativas indica a necessidade da criação de programas que tenham, como objetivo, oferecer formação continuada para os profissionais da educação, de modo a compreender diferentes modelos, teorias, usos e aplicações que fundamentam essas avaliações e, no caso específico deste estudo, o Paebes TRI. De acordo com Ball (1990), as políticas públicas educacionais, representam a restauração do protagonismo do Estado em sua elaboração, formulação e provimento, enfatizando a figura do gestor e o planejamento estratégico como instrumentos de alcance da qualidade da educação.

As diferentes *maneiras de fazer* e as *invenções cotidianas* desses *espaços/lugares*¹⁰ (Sedu e unidades escolares) evidenciaram que as *práticas*,

¹⁰ Nas leituras das práticas dessas instituições, partimos do entendimento de que elas são lugares onde impera a lei do próprio e têm, portanto, a configuração instantânea de posições. Isso implica uma indicação de estabilidade. Interessamo-nos em observar como esses lugares são ocupados e apropriados pelos sujeitos, transformando-se em espaços

os *usos* e o *consumo* do Paebes TRI apresentam distinções dependendo das apropriações de cada sujeito. A imersão nesses espaços praticados evidenciou as seguintes categorias: a) iniciativas da Sedu voltadas para a formação de pedagogos tendo em vista a realização do Paebes TRI e b) estratégias e táticas desenvolvidas nas escolas da Sedu voltadas para a mediação/apropriação de professores de práticas para a formação e a realização do Paebes TRI.

Entrevistar cada pedagoga individualmente ajudou a compreender que as diferentes escolas pesquisadas constituem-se como *lugar de produção de sentidos* e permitindo perceber as diferentes *maneiras de fazer* dos sujeitos, visando à formação de professores para a realização do Paebes TRI, imprimindo, assim, suas marcas e assumindo seus papéis de atores sobre o desenvolvimento de um estatuto cujo objetivo, mesmo fazendo parte de uma rede de ensino, é evidenciar o conhecimento que deve ser apropriado e que está integrado ao currículo.

Por fim, os dados evidenciam que as pedagogas, por serem as representantes das ações curriculares nas escolas, no que diz respeito ao Paebes TRI, são responsáveis por criarem as estratégias formativas de professores e de estudantes, tendo em vista à realização da avaliação.

Por outro lado, constatou-se, após a análise dos documentos da Sedu e por meio das narrativas, que não existem iniciativas para formar as pedagogas para mediar essas ações. Isso revela o distanciamento entre as ações propostas pelos documentos e diretrizes do próprio Paebes TRI e as *maneiras de fazer* das pedagogas no cotidiano das escolas.

que, para Certeau (2012, p. 201), são: “[...] produzidos pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de aproximações contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 13, n. 13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, A. J. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. In: ALVES, M. P.; KETELE, J. de (org.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002

ARAÚJO, M. L. H. S.; TENÓRIO, R. M. Resultados brasileiros no Pisa e seus (des)usos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 344-380, maio./ago. 2009.

BALL, S. J. **Politics and policy making in education**: explorations in policy sociology. Nova York: Routledge. 1990

BARROS, A. M. **Os conteúdos e a prática pedagógica de educação física**: análise do currículo do Estado de São Paulo. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

BAUER; A.; ALAVARSE; O. M.; OLIVEIRA. Avaliação em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, p. 1367-1382, dez., 2015. Número especial.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista IberoAmericana de Educação**, Madrid, v. 53, n. 1, p. 1-11, jun. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 833-841, 23 dez. 1996.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79. 2011.

CASARIL, M. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa): a concepção do letramento e o estado da arte no Brasil. **Revista Trama**, Cascável, v. 12, n. 27, p. 84-109, 2016.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CÔCO, D.; GONTIJO, C. M. M. Avaliação externa nas classes de Alfabetização no Espírito Santo. **Pro-Posições**, v. 28, p. 63-87, 2017.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Pesquisa de Métodos Mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Gerência de Qualidade da Informação e da Avaliação. **Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo**. Vitória (ES): Sedu, 1999.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de implementação/Secretaria da Educação**. Vitória: Sedu, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governo do Estado do Espírito Santo. PAEBES: programa de avaliação da educação básica do Espírito Santo. **Revista da gestão escolar**. Vitória: Sedu, 2015.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governo do Estado do Espírito Santo. PAEBES: programa de avaliação da educação básica do Espírito Santo. **Revista do professor**.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governo do Estado do Espírito Santo. **Manual de gestão**: informações úteis ao gestor escolar da rede estadual do Espírito Santo. Vitória: Subsecretaria de Estado de Planejamento e Avaliação Assessoria Especial de Gestão Escolar, 2017a. Vitória: Sedu, 2016.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Portaria Nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – Sicaeb. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**. Vitória, 2017b.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Governo do Estado do Espírito Santo. PAEBES TRI: programa de avaliação da educação básica do Espírito Santo. **Relatório**. Vitória: Sedu, 2019.

ESTEBAN, M. T. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 13, p. 123-134, jun. 2009.

FERREIRA, R. A.; TENÓRIO, R. M. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, n. 15, p. 71-97, jan. 2010.

GIMENES, N. *et al.* Além da prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013.

GINZBURG, C. **Mito, emblemas e sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GIPPS, C. A avaliação de sistemas educacionais: a experiência inglesa. In: CONHOLATO, M. C. (coord.). **Sistemas de avaliação educacional**. São Paulo: FDE, 1998. p. 123-135.

LAVASSEUR, J. Plano de avaliação do conhecimento dos alunos na França. In: ALMEIDA, F. J. (org.). **Avaliação educacional em debate**: experiências no Brasil e na França. São Paulo: Cortez: Educ, 2005.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010.

MARQUES, R.; STIEG, R.; SANTOS, W. Exames standardizados: análise dos modelos e das teorias na produção acadêmica. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 1-27, jan./mar. 2020.

OLIVEIRA, A. P. M. A. **Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ORFIELD, G.; WALD, J. Testing, testing: the high-stakes testing mania hurts poor and minority students the most. **The Nation**, New York, v. 270, n. 22, p. 38-40, 2000.

PACHECO, J. A.; GUIMARÃES, E. R. A escola como máquina de integração social: um estudo sobre as realidades brasileira e portuguesa a partir das políticas e práticas educativas e curriculares. **Acta Científica** – XXIX Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Santiago: Atlas, 2013.

PAULSON, S.; MARCHANT, G. Variáveis de Background, níveis de agregação e pontuações de testes padronizados. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 17, n. 22, p. 1-24, nov. 2009.

PORTUGAL. Secretário-Geral da OCDE. **Perspectivas das políticas de educação em Portugal**. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3a7GnRw>. Acesso em: 09 mar. 2017.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratória de dados de uma avaliação externa. **Ensaio, avaliação de políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.

THORNDIKE, E. L. **The new methods in Arithmetic**. San Francisco: Rand McNally & Company, 1921.

UCZAK, L. H. **O Preal e as políticas de avaliação educacional para a América Latina**. 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/94732>. Acesso em: 9 mar. 2017.

WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. O objetivo, os usos e as distinções conceituais básicos da avaliação. In: WORTHEN, B. R.; SANDERS, J. R.; FITZPATRICK, J. L. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Editora Gente, 2004. p. 33-58.

O Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar no Acre no contexto das reformas educacionais

Mark Clark Assen de Carvalho

Jean Mauro de Abreu Morais

Introdução

O objetivo deste trabalho é analisar a formulação e a implantação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) no âmbito da rede pública estadual de ensino do Acre, o qual deu origem a um conjunto de instrumentos para a realização das avaliações em larga escala implantadas a partir do ano de 2009. Tem como foco de análise as características políticas e econômicas do contexto educacional acreano no momento da formulação e implantação de reformas educacionais que culminaram com a reconfiguração dos arranjos institucionais da gestão da educação. Trata-se de um estudo que se desenvolveu sob um enfoque descritivo e analítico.

É descritivo porque parte da descrição dos fatos e fenômenos relacionados ao objeto de estudo, ou seja, procura descrever o contexto e as características da política de avaliação externa materializadas no estado

do Acre através do Seape, no período estudado, de 2009 a 2016. Analítico na medida em que recorre à abordagem do Ciclo de Política como ferramenta para analisar três estágios de desenvolvimento da política de avaliação: a formulação, a implantação e a avaliação. O estudo reconhece que o referido sistema se configurou orientado por uma concepção de avaliação externa, inspirada por princípios gerencialistas de eficiência e eficácia, dentro de uma lógica empresarial e mercadológica voltada para regulação do trabalho escolar com foco nos resultados.

Este estudo tem por finalidade analisar as implicações e os desdobramentos das reformas educacionais realizadas no final da década de 1990 e no início dos anos 2000, no estado do Acre, nos governos da Frente Popular do Acre. Para tanto, toma como objeto o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape), criado em 2009, institucionalizado pelo Decreto nº 6.393, de 20 de setembro de 2013 e regulamentado pela Instrução Normativa nº 06, de 22 de abril de 2014.

Destacamos, preliminarmente, que o Seape nasceu sob o signo da influência das políticas de avaliações externas defendidas pelo Ministério da Educação/MEC, com notória participação de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial (BM), que, na ocasião, financiava projetos de desenvolvimento social para o estado do Acre na gestão do Governador Binho Marques (2007 - 2010).

Nesse aspecto particular é que ressaltamos que, sob a influência dos organismos internacionais e, muitas vezes, com financiamento, principalmente, do Banco Mundial, diversas unidades da federação criaram e implantaram seus sistemas de avaliação, conforme demonstraram as análises de Machado, Alavarse e Arcas (2015). Para os referidos autores, já no ano de "2014, é possível identificar a existência de Sistemas Estaduais de Avaliação em 19 estados brasileiros dentre os 27 entes federados, sendo 26 estados e o Distrito Federal" (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 668).

Na mesma direção, Souza e Oliveira (2010, p. 809) afirmam que

[...] a construção dos sistemas estaduais de avaliação deveu-se em grande parte à indução do governo federal e à sua iniciativa de criar o Saeb, de caráter amostral. Em muitos casos, ainda, financiamentos do Banco Mundial previam em suas cláusulas o desenvolvimento de sistemas de avaliação por parte dos estados. Nessa perspectiva, tecnicamente, vários dos sistemas estaduais foram concebidos em complementariedade ao Saeb, o que significa que suas características (matriz curricular, metodologia de análise, banco de itens etc.) seriam originalmente compatíveis ou assim foram se constituindo no decorrer do tempo.

Assim, este trabalho se divide em quatro partes: iniciamos com uma breve introdução de caráter mais geral sobre os objetivos do estudo e sobre a metodologia utilizada no trabalho. Na parte seguinte, descrevemos a reforma do Estado brasileiro tendo o neoliberalismo como eixo central e que se reinventava a partir da crise do sistema capitalista ocorrida na década de 1970, as reformas de caráter empresarial ocorridas na educação brasileira a partir dos anos de 1990 e seus desdobramentos nas reformas realizadas por alguns estados brasileiros, cuja análise será centrada no caso do Acre.

Na terceira parte, procuramos mostrar como essas políticas influenciaram o modelo de reforma implantado no Acre e em que medida as políticas de *accountability*, nas suas diferentes formas de manifestação: avaliação, prestação de contas e responsabilização, chegaram a essa parte da Amazônia brasileira. Na quarta e última parte, apresentamos as conclusões do estudo, no sentido de ressaltar as manifestações, as implicações e as consequências das reformas educacionais realizadas na educação acreana, particularmente no que se refere à implantação da política de avaliação do desempenho da aprendizagem configurada pelo Seape.

Podemos dizer que o Seape foi um dos principais instrumentos adotados pela administração do sistema de ensino com vistas à implantação da política de avaliação em larga escala. Assim, constituiu-se em uma das ferramentas usadas para verificação do rendimento escolar como se expressasse a qualidade do ensino ofertado na rede pública estadual. Em

linhas gerais, voltava-se para atender a três propósitos principais: prestar contas à sociedade sobre a eficácia dos serviços educacionais, subsidiar a ação dos gestores públicos na formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais e prover professores e dirigentes escolares de informações para o planejamento das escolas em suas atividades de gestão e intervenção pedagógica (Cf. SEAPE, Boletim Informativo nº 01, 2010; Contrato nº 483/2014).

As reformas educacionais na década de 1990 no Brasil

Na América Latina, a partir da década de 1990, a reforma do Estado passou a ser fator primordial para os novos governos, sob influência política e financeira dos organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), inspirados pelo discurso neoliberal da eficácia da gestão pública, com destaque para a modernização da gestão das secretarias e das escolas e para as avaliações em larga escala.

Nessa perspectiva, concordamos com Silva e Oliveira (2015, p. 670), quando as autoras afirmam que,

Após a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), principalmente a partir de 1990, (que) as avaliações em larga escala são inseridas nas políticas educacionais sob a égide de promoverem a qualidade da educação, contribuindo para a disseminação do debate sobre a qualidade que se tem em detrimento da qualidade que se quer alcançar.

Assim, a reforma do Estado e, particularmente, as reformas nos sistemas educacionais, com a implantação de políticas de avaliação e responsabilização (*accountability*), passam a se constituir em item na agenda prioritária de governos estaduais de diferentes campos ideológicos, cujos discursos se balizavam na defesa dos resultados de modernizações como condições necessárias para produzir o desenvolvimento econômico e social.

Atualmente, é possível identificar a existência de sistemas próprios de avaliação da aprendizagem em 24 estados da federação. Assim sendo, podemos dizer que os resultados das avaliações externas têm se

configurado como um dos principais instrumentos utilizados para a elaboração das políticas públicas dos sistemas públicos de ensino que pretendem o redirecionamento das metas das unidades escolares, sobretudo, no que diz respeito aos indicadores de rendimento. Dentro dessa concepção, seu foco é o desempenho da escola e o seu resultado é uma medida de proficiência que possibilita aos gestores a implantação de políticas públicas e, às unidades escolares, um retrato de seu desempenho, conforme identificaram as análises de Moraes (2016).

As políticas educacionais que têm como foco as avaliações externas e os resultados medidos por meio de testes padronizados têm inspiração nos chamados reformadores educacionais americanos, que, alegando um caos no sistema escolar norte-americano e sua conseqüente perda de competitividade no cenário internacional, vêm implantando esse modelo nos Estados Unidos da América desde o início da década de 1990. É no início dessa década que os impactos das reformas educacionais dos EUA e da Inglaterra passam a influir na educação brasileira. Expressões como *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização* passaram a fazer parte do cotidiano nas escolas públicas do Brasil (CF. FREITAS, 2012).

Nesse sentido, Oliveira (2015, p. 629) afirma que

O Brasil, assim como outros países da América Latina, enfrentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que, justificado pelas necessidades de ajustes estruturais, em grande medida em razão da crise da dívida externa, alterou a relação entre Estado e sociedade civil. Essa reestruturação teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública.

Cabe destacar que as reformas educacionais implantadas no Brasil têm como característica principal o gerencialismo, com o Estado passando da condição de provedor ao *status* de gerente das políticas, inserindo elementos como a lógica de quase mercado nas instituições públicas, envolvendo uma combinação entre responsabilidade social e regulação governamental, notadamente no caso da educação, através das avaliações

(CF. LIMA; GANDIN, 2012, p. 78). É importante evidenciarmos, ainda, que as políticas reformistas tiveram um papel fundamental no interior das escolas a partir dos anos de 1990. Nessa perspectiva, Oliveira (2005, p. 770) salienta que

O movimento de reformas que toma corpo nos países da América Latina nos anos de 1990, demarcando uma nova regulação das políticas educacionais, traz consequências significativas para a organização e gestão escolares, resultando em uma reestruturação do trabalho docente, podendo alterar, inclusive, sua natureza e definição.

Para Souza e Oliveira (2003), uma das importantes concepções do setor privado que foi introduzida na nova lógica de gestão das escolas é referente à lógica dos resultados, desencadeando, a partir daí o fortalecimento das avaliações, pois

[...] as iniciativas de avaliação desencadeadas pelo poder executivo federal a partir dos anos 90, (e que) reproduzidas com adaptações por diversos sistemas estaduais e municipais de educação, têm servido para viabilizar uma lógica de gerenciamento da educação, reconfigurando, por um lado, o papel do Estado e, por outro, a própria noção de educação pública, ao difundir uma idéia de qualidade que supõe diferenciações no interior dos sistemas públicos de ensino, como condição mesma de produção de qualidade (SOUZA; OLIVEIRA, 2003, p. 879).

Oliveira (2015, p. 639 - 640) analisa a implantação dos princípios da chamada Nova Gestão Pública (NGP) na realidade brasileira e pondera que

A avaliação da aprendizagem, de políticas, programas e ações tem sido defendida pela NGP (Nova Gestão Pública) como elemento central para a promoção e garantia da educação de qualidade. A avaliação passou a constituir-se em um mecanismo central de regulação, fornecendo indicadores que são utilizados nos estabelecimentos de metas de gestão e influenciando sobre o financiamento da unidade escolar e em alguns casos até mesmo na remuneração dos docentes. Além, é claro, de determinar em última instância os currículos.

Do exposto, depreendemos que as reformas educacionais assumiram diferentes nuances nos países, resultando em políticas que fortaleceram a

função de regulação. Para Afonso (2019), são funções exercidas pelo Estado, com diferentes justificações político-ideológicas, para diferentes tipos de controle social na economia, na “vigilância panóptica sobre seus cidadãos”, na administração pública e, mesmo, na gestão empresarial. Nas palavras do autor,

[...] a definição de regulação tornou-se ela própria mais complexa e polissêmica, desde a economia à educação, e governar (enquanto ação do governo) passou a diferenciar-se de governação (enquanto governance) – designação profusamente traduzida, com algumas nuances, como governança, nova governança ou governância – , querendo genericamente significar que uma diversidade de atores está envolvida em múltiplos processos de regulação (ou numa regulação multiescalar) que já não se referenciam exclusiva ou predominantemente ao Estado nacional, ainda que este não deixe de estar ativamente presente (AFONSO, 2019, p. 4).

Transportando o conceito de regulação em suas diferentes dimensões para o campo da educação, Afonso (2019, p. 5) afirma que

As políticas educacionais, enquanto políticas públicas, podem, entre outras funções, contribuir para assegurar a estabilidade de determinado regime de acumulação e de dada configuração de ordem social (ou coesão social) e, nessa lógica, têm a ver com o modo de regulação dominante em certa conjuntura ou período histórico.

Ainda de acordo com Afonso (2019), o Estado regulador, na medida em que está mais interessado nos resultados do que no processo, não se distingue, no tocante à avaliação do Estado avaliador. A avaliação é claramente assumida como um instrumento de regulação. Dentro dessa perspectiva, o autor (2019, p. 9) esclarece que

[...] a *accountability* pode ser entendida e problematizada como dispositivo de regulação porque, tendo amplitude maior do que a avaliação, nomeadamente na dimensão enforcement (aplicação), pode ser mais eficaz quando se pretende que sejam atingidos determinados objetivos convergentes com o funcionamento do sistema capitalista.

Considerando, portanto, a importância que as políticas de avaliações externas adquiriram no Brasil, nas duas últimas décadas, faz-se necessário estabelecermos uma definição do conceito de *accountability*, um dos eixos centrais das reformas educacionais implantadas, pois, para Afonso (2009, p. 14), o conceito de *accountability* deve ser associado “a três dimensões essenciais autônomas, mas fortemente articuladas (ou articuláveis): a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização”.

Ao discutir uma conceituação alternativa de *accountability*, Afonso (2012, p. 480) destaca, ainda, que

A responsabilização assume uma forte conotação negativa e culposa em termos discursivos e de representação social, e é congruente com a obsessão managerialista (ou gestonária) direcionada para impor determinados procedimentos e práticas que visam resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores.

Sobre a mesma questão, cabe ressaltar que:

Um sistema de *accountability* implica frequentemente uma teia complexa de relações, interdependências e reciprocidades, bem como possibilidades diferenciadas de justificação e fundamentação (...). Neste sentido, a construção de consensos, a comunicação e o diálogo são dimensões fundamentais de “uma prática discursiva de *accountability*”, mas o “potencial positivo desta forma inteligível e reflexiva de *accountability* tem sido negligenciado em muitas das teorizações contemporâneas” (RANSON, 2003, p. 460 - 461, citado por AFONSO, 2009, p. 15).

Em outra perspectiva de análise, que reputamos economicista, pode ser dito, também, que os programas de *accountability* educacional diferem em uma série de aspectos, mas mantêm alguns elementos em comum, como testes padronizados, professores, diretores e gestores como corresponsáveis pelos resultados e pela presença de um sistema de incentivos, que pode conter, ou não, prêmios e punições atrelados aos resultados (CF. FERNANDES; GREMAUD, 2009).

Dessa maneira, as análises de Afonso (2007) mostram claramente a configuração que as avaliações externas assumem no modelo de educação implementado sob inspiração da reforma empresarial da educação.

Os novos exames (agora reatualizados e designados, entre outros modos, de avaliação externa ou provas de avaliação estandardizadas) pretendiam cumprir duas funções básicas complementares: continuar a ser um dispositivo de controlo central por parte do Estado, relativamente ao que se ensinava (e como se ensinava) nas escolas públicas, e, simultaneamente, promover pressões competitivas entre os estabelecimentos de ensino públicos (ou entre estabelecimentos públicos e privados), induzindo, dessa forma, um efeito de concorrência e hierarquização através da publicitação e divulgação dos resultados escolares dos estudantes (ranking), os quais deveriam, supostamente, apoiar a livre escolha educacional por parte dos pais, transformados, entretanto, em clientes da educação escolar (AFONSO, 2007, p. 14).

No Brasil, essas políticas são defendidas pelo movimento conhecido como *Todos pela Educação*, o qual inspirou a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, durante a gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad e que teve influência na gestão da educação durante o governo de Binho Marques no Acre (2007 – 2010). A feição desse movimento é, majoritariamente, constituída por empresários com interesses no campo da educação e que ocupam posições de destaque em órgãos diretivos governamentais, como é o caso do Presidente do Conselho de Governança do movimento, Jorge Gerdau Johannpeter, proprietário do Grupo Gerdau, que foi assessor da Presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2016), como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade.

Necessário destacarmos, também, que, durante o primeiro mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2011 – 2014), o Secretário de Educação Básica do MEC, César Callegari, era membro do Conselho de Governança do movimento, além de contar no Conselho Nacional de Educação (CNE) com o conselheiro Mozart Neves Ramos, que presidiu o Movimento e que, como Secretário de Educação no estado de Pernambuco (2003 – 2006), abriu

caminho para a privatização de escolas naquele lugar (CF. FREITAS, 2012, p. 381 e 382).

Analisando o que Saviani (1986) havia denominado de “pedagogia tecnicista”, Freitas (1992; 1995) põe em evidência a seguinte compreensão,

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p. 383).

Ao expandir o conceito para o contexto das reformas educacionais, no final da década de 1990 e meados dos anos 2000, Freitas denomina esse movimento de “neotecnicismo”, afirmando que ele se estrutura em torno de três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 1995; 2012). Essa visão do processo educacional traz inúmeros perigos: a responsabilização, ancorada em recompensas e sanções compõem o caráter meritório do sistema. Já a meritocracia é uma categoria que está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados, nada dizendo sobre as igualdades de condição no ponto de partida.

A formulação e implantação do Sistema de Avaliação da Aprendizagem (Seape) no Acre

A lógica que norteou o processo de reformas educacionais desencadeadas no Acre, a partir de 1999, na primeira gestão do governador Jorge Viana, incorporou elementos preconizados pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, para a reestruturação do Estado.

De acordo com Carvalho (2013, p. 76),

A partir do ano de 1999, com o redesenho das forças políticas locais e a emergência ao poder de um governo vinculado às forças de esquerda no Acre, irão ocorrer significativas alterações nas relações de poder e nas estruturas administrativas e burocráticas do Estado com forte impacto inclusive na pasta da educação. A Secretaria de Estado de Educação será palco privilegiado dessas mudanças no tocante ao gerenciamento de pessoal, recursos financeiros e materiais e organizacionais.

Segundo Damasceno (2010, p. 52),

A primeira medida adotada pela Frente Popular do Acre à frente do governo voltou-se claramente para uma ampla reforma do Estado, para assegurar a viabilidade técnica do desenvolvimento sustentável e garantir a funcionalidade do aparelho estatal, priorizando as atribuições de cada setor e reorganizando as secretarias de governo.

A reforma iniciada por Jorge Viana (1999 – 2006), à frente do governo do Acre, foi profunda e abrangente e não se ateve somente a uma reformulação administrativa, na medida em que redefiniu a concepção da gestão.

Na gestão iniciada em 1999, o Governo optou por realizar uma ampla reforma, não só do aparelho do Estado, mas da própria concepção de gestão redefinindo-a para a eficiência e a modernização dos serviços públicos, conseqüentemente, estabelecendo novas relações com o funcionalismo público (DAMASCENO, 2010, p. 52).

Naquele cenário, havia problemas de todas as ordens a serem resolvidos no início da gestão do novo governo: em vários municípios, pais dormindo em filas para conseguirem matricular os filhos em escolas da rede estadual de ensino; professores e servidores da educação com três meses de salários atrasados; defasagem salarial; estruturas físicas das escolas completamente destruídas; grande contingente de professores sem formação superior ou atuando em áreas distintas da sua formação inicial; além de inúmeras questões de natureza administrativa que se

apresentavam como problemas e dificultavam a ação da administração do sistema estadual de ensino, quando dos primeiros meses da gestão.

As circunstâncias e as determinações apresentadas tornaram urgentes a adoção de medidas emergenciais para garantir, por exemplo, o início do ano letivo, a saber, o processo de cadastramento e relotação de servidores administrativos e dos professores que se encontravam fora de suas funções contratuais, inclusive, sendo identificado que um número considerável desses profissionais estava residindo fora do estado e até no exterior, e o estabelecimento de uma ação emergencial para dotar as escolas das condições mínimas para receberem os alunos no início do ano letivo.

Podemos inferir que essas medidas não foram bem aceitas, sobretudo, para a população de Rio Branco, sendo que computamos que estas exerceram o impacto político nas eleições municipais na capital, no ano 2000, quando o candidato apoiado pelo governo, Raimundo Angelim (PT) veio a perder as eleições para Flaviano Melo (PMDB).

Para Almeida Júnior (2006, p. 71-72), isso foi reflexo da ruptura

[...] com uma tradicional cultura de empreguismo e clientelismo, remanescente da formação histórica do Estado. O descontrole proposital da lotação dos funcionários permitia a "vista grossa" aos milhares que não trabalhavam ou trabalhavam muito pouco. Um processo delicado de relotação de todos os funcionários da Secretaria mostrou a que veio o governo e, iniciou o enfrentamento das condições mais críticas da governança, antes consideradas intocáveis. (...) O poder simbólico desta ação teve papel preponderante sobre os demais (...) Ela exerce um papel estratégico no posicionamento das peças do jogo da governança.

Constatadas as dificuldades e tendo feito o primeiro movimento, considerado como fundamental para o que Almeida Júnior (2006) denominou de "restabelecimento da governança", o passo seguinte consistiu em realizar um planejamento estratégico que permitisse identificar os principais problemas que dificultavam o trabalho da SEE e que, a partir daí, seria o elemento norteador das ações para reorganizar seu funcionamento.

Para Almeida Júnior (2006, p. 20), "a partir de janeiro de 1999, a política educacional do Estado do Acre passou a ser orientada por um plano de reforma, resultante de um rico processo de planejamento estratégico". O PES (Plano Estratégico da Secretaria de Estado de Educação do Acre)¹ foi o condutor para a propositura das ações que resultariam em mudanças na gestão da educação.

É necessário destacar que o modelo de reforma educacional desencadeado no Acre seguiu a política traçada nacionalmente, com a adoção do receituário do MEC e do Banco Mundial. Relativamente à construção do PES como constructo norteador do processo de reformas educacionais, Damasceno (2010, p. 56 - 57) afirma que

O setor educacional assumiu o discurso da modernização educativa, da gerência, da descentralização, da autonomia escolar, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, visando a superar os resultados insatisfatórios até então, obtidos pela rede estadual nas avaliações nacionais.

Em decorrência, houve a aprovação da nova Lei de Gestão Democrática (Lei nº 1.513/2003), que instituiu a certificação obrigatória para os candidatos ao cargo de diretor escolar. A partir daí, a escolha dos dirigentes mesclaria componente técnico e político, pois os candidatos passariam por um processo de certificação obrigatório envolvendo as seguintes temáticas: gestão de pessoas e processos, legislação educacional, instrumentos de comunicação e expressão escrita, desenvolvimento integral do aluno, construção e implantação do currículo, instrumentos de avaliação da escola e da gestão, elaboração de plano de

¹ Além da já conhecida influência do pensamento de Carlos Matus, o Planejamento Estratégico Situacional (PES) implementado pela SEE também sofreu influência dos trabalhos de Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, à época Presidente do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola), que era resultante de um acordo técnico-financeiro com financiamento do Banco Mundial e apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) (FONSECA; FERREIRA; SCAFF, 2020, p. 11). A partir do início de 2007, Xavier assumiu o cargo de assessor especial do governador Binho Marques (2007 - 2010), ficando a seu encargo todo o planejamento estratégico do governo estadual.

gestão e, somente após, seriam submetidos à eleição direta pela comunidade.

Muitos dos conceitos defendidos pelos chamados reformadores empresariais da educação², por exemplo, "gestão descentralizada, participativa, estratégica, de resultados, com efetiva prestação de contas", já estavam incorporados ao corpo da lei. Todavia, uma mudança no paradigma da gestão escolar estava se processando naquele momento no Acre, sem que muitos se dessem conta.

Embora tenha exercido o cargo de Secretário de Educação durante o governo de Jorge Viana, inclusive, acumulado com a função de vice-governador, durante o segundo mandato (2003 – 2006), o governo de Binho Marques assumiu uma feição diferente de seu antecessor. Enquanto a gestão de Viana (1999 – 2006) mesclou um forte componente técnico com elementos originários do campo político, criando, inclusive, uma nova elite política, o governo seguinte destacou-se por assumir um perfil mais técnico do que político, sem levar em consideração as nuances políticas que um governo de coalizão comumente demandaria.

Na sequência, o sucessor de Binho Marques, Tião Viana (2011 – 2018), embora pertencesse ao Partido dos Trabalhadores (PT), em seus dois mandatos, realizou uma ruptura na condução das políticas públicas. Trata-se de uma identificação patente. Nessa direção, Nogueira (2015, p. 146 - 147) ressalta que

Mesmo se constituindo sob uma mesma denominação política – Frente Popular do Acre – e mesmo ao se considerar o fato dessa coligação contabilizar cinco mandatos na condução do Executivo Estadual, entre um governo e outro há modos diferentes de conduzir as políticas, aqui consideradas sob duas matizes diferentes. A primeira delas marcada pelas três primeiras gestões do PT no Acre (primeiro e segundo mandato

² Para Freitas (2012), a expressão *reformadores empresariais da educação* reflete uma coalizão de políticos, governantes, empresários com interesse na área educacional que, se valendo de uma pretensa crise no sistema educacional, advogam as chamadas soluções de mercado para a educação, das quais as políticas de avaliação e responsabilização (*accountability*) são partes integrantes.

do Governo Jorge Viana e o subsequente sob a condução do Governo Binho Marques) pautava-se sob os mesmos propósitos e estavam perfiladas em um mesmo ideal: atribuir um grau de importância à educação. Na segunda matriz, a julgar pelo próprio perfil da gestão da SEE/AC e pelo trabalho que as equipes subsequentes passaram a desenvolver posteriormente nas duas gestões de Tião Viana, imprime-se uma outra lógica denominada pelo Governo como *gestão de resultados*, onde não se mantém a coerência com a condução dos três primeiros mandatos da FPA. Isso significa que as influências das primeiras gestões não foram seguidas, ainda que estas tenham se firmado sob raízes muito fortes, a considerar o longo período de manutenção da FPA no poder e as conquistas alcançadas em termos educacionais. Nos três primeiros mandatos havia uma interlocução significativa com a política educacional. Nessa segunda matriz, o popular passou a se configurar como elemento de retórica.

Por mais contraditório que possa parecer, foi justamente em governos ligados às tradições populares e progressistas que as reformas do Estado e, conseqüentemente, as reformas educacionais ganharam corpo. No caso da realidade analisada, foi na gestão de Binho Marques (2007 – 2010) que foram dados passos que acabaram por imprimir o caráter regulatório das reformas educacionais iniciadas em 1999, com a institucionalização dos Prêmios Anual de Valorização e Desempenho Profissional (VDP) e de Desenvolvimento da Gestão (VDG) e do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape).

Os prêmios VDP e VDG, destinados, respectivamente, a professores e a equipes gestoras das escolas, foram criados em 2009 e concediam um abono financeiro aos profissionais que atendessem a alguns requisitos pré-estabelecidos. O Seape, instituído no mesmo ano, criou, no âmbito do Estado, um sistema de avaliação em larga escala nos mesmos moldes das avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), como a Prova Brasil e o Enem.

Assim, concordamos com a afirmação de Nogueira (2015), quando analisa a implantação do Sistema de avaliação e a criação dos prêmios VDP/VDG e os relaciona como estratégias de regulação.

Regulação educacional (que são) um conjunto de medidas acionadas por meio de mecanismos institucionais de controle capazes de acompanhar o funcionamento dos sistemas de ensino. Ao descentralizar suas ações, os órgãos gestores dos sistemas públicos de ensino, por intermédio de autoridade institucional reconhecida, acionam dispositivos de controle formais e informais e desencadeiam processos decisórios e orientadores de ações (NOGUEIRA, 2015, p. 96).

Esses instrumentos, a VDP, a VDG e o Seape, estão inseridos no contexto das reformas de educação implantadas no Estado do Acre e se caracterizam pelo forte componente de regulação do trabalho escolar. Isso porque, de acordo com Nogueira (2015), esses instrumentos são dispositivos de um modelo de gestão pública que se orientam “no sentido de reduzir as responsabilidades do Estado, as novas formas de regulação via avaliação externa são expressas em termos como prestação de contas, padrão de desempenho, ensino por competências” (NOGUEIRA, 2015, p. 97).

Para conceber e implantar o Seape, a SEE escolheu, como parceiro, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF, que, naquela ocasião, apresentava-se como a principal instituição brasileira no desenvolvimento de instrumentos de avaliação em larga escala e na implementação dos sistemas de avaliação com aderências em diferentes unidades da federação. Assim, o CAEd tornou-se a instituição responsável pela constituição de todo instrumental necessário para a criação do Seape, enquanto a SEE/AC encarregou-se de construir e fazer aprovar todo o arcabouço legal para dar sustentação ao sistema de avaliação pretendido, além do suporte técnico e administrativo.

O Seape funcionava nos mesmos moldes de outros sistemas de avaliação estaduais e consistia na realização de uma avaliação censitária em larga escala do desempenho dos alunos das escolas da rede pública de educação que ofertavam ensino regular nas séries avaliadas e buscava aferir os níveis de proficiência em relação aos padrões de aprendizagem

para cada ano/etapa de ensino avaliado e que permitia às escolas repensar suas atividades de ensino.

As avaliações desse sistema eram realizadas em três etapas: a primeira etapa era preparatória e incluía o levantamento de informações, a elaboração dos materiais e a formação das equipes; na segunda etapa, a aplicação dos instrumentos de avaliação; na terceira, a tabulação dos dados, emissão dos relatórios e divulgação dos resultados e utilização de testes cognitivos nas áreas básicas de Língua Portuguesa e Matemática, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta curricular da SEE/AC, para a definição da matriz de referência que iria orientar a elaboração dos itens a serem pré-testados e validados.

Nesse processo, a SEE/AC e o CAEd definiram a forma conjunta de trabalho que possibilitava a construção dos itens por professores da rede e permitia aos seus técnicos participar da pré-testagem e da validação, em que apenas os itens que apresentassem boa qualidade pedagógica e estatística deveriam constituir a prova.

Em termos de sua funcionalidade, o Seape aferia o domínio de competências e habilidades dos alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio em Língua Portuguesa, com foco em leitura e, em Matemática, com foco na resolução de problemas. Além disso, era aplicado um questionário investigativo contextualizado sobre as condições socioeconômicas dos alunos das séries avaliadas, assim como um questionário para professores e equipes gestoras das escolas. O objetivo desse último instrumento era buscar obter uma visão mais detalhada da realidade educacional e a identificação de fatores associados às dificuldades de aprendizagem.

A metodologia do referido sistema avaliativo consistia na aplicação de testes, as respostas dos alunos eram processadas de forma a constituírem uma base de dados utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI), um modelo estatístico que produz informações sobre as características (parâmetros) dos itens utilizados nos testes: o grau de dificuldade de cada

item, sua capacidade de discriminar diferentes grupos de alunos que acertaram ou não, além da possibilidade de acerto ao acaso.

Nas oito edições de avaliação realizadas pelo Seape, entre os anos de 2009 a 2016, mais de 275 mil alunos das redes estadual e municipais foram avaliados nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. Os estudantes das turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental, bem como os concludentes do ensino médio (3º ano) foram avaliados em todas as edições. A partir do ano de 2010, o 3º ano do ensino fundamental também passou a ser avaliado, permitindo produzir um diagnóstico do ciclo de alfabetização. Em 2015, além dessas séries, as turmas de 1º e 2º anos do ensino médio também foram avaliadas (Cf. seape.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/).

A Tabela I mostra a distribuição das avaliações realizadas pelo Seape ao longo de suas oito edições, compreendidas entre os anos de 2009 a 2016, e demarca a meta prevista e o quantitativo de participação.

Tabela 1: Edições do Seape na Rede Pública de Ensino Acreana

Avaliações do Seape (2009-2016)						
	Rede Estadual			Rede Municipal		
Ano	Previsto	Realizado	Participação	Previsto	Realizado	Participação
2009	24.361	18.930	77,7%	6.544	5.393	82,3%
2010	34.093	25.457	74,7%	12.362	9.563	77,4%
2011	33.249	26.860	80,8%	12.148	10.131	83,1%
2012	33.792	26.474	77,9%	12.419	9.996	80,5%
2013	33.912	26.530	78,2%	14.114	11.607	82,2%
2014	33.931	27.020	79,6%	14.393	11.926	82,9%
2015	58.239	42.968	73,8%	15.153	12.882	85%
2016	31.961	26.511	82,9	14.635	12.551	85,8%

Fonte: Quadro construído pelos autores com base em informações disponibilizadas no portal CAEd/Seape.

Retiramos dos dados apresentados na Tabela 1 que, durante todas as edições do Seape, houve um nível de aceitação e participação favorável das

escolas integrantes da rede pública de ensino do Acre, a considerar que a média de adesão sempre esteve acima de 70% de participação, destacando-se o ano de 2015 com a menor taxa de adesão em 73,8% e o ano de 2016 com o maior percentual de adesão, que chegou à média de 82,9%. Os dados das redes de ensino sugerem a possibilidade de estudos posteriores acerca de uma análise comparativa em termos de desempenho das escolas das redes estadual e municipal de ensino, frente ao alcance das metas e à proficiência dos estudantes nos resultados.

De acordo com Nogueira (2015), a criação desse sistema mostrou a verdadeira conformação do modelo de Estado gerado pelas reformas feitas na gestão da Frente Popular do Acre.

um dispositivo decisório de políticas públicas, sobretudo no campo educacional, um mecanismo de regulação que influencia e é influenciado pelas diretrizes das políticas públicas, ao mesmo tempo em que oferece às estruturas estatais hierarquizadas subsídios para o controle dos sistemas de ensino no âmbito das redes estadual e municipais, justamente pelo fato de que o Estado, ao assumir uma política de gestão por resultados, estabelece novos formatos de controle pela via da regulação educacional (NOGUEIRA, 2015, p. 70).

Para essa autora, a criação do Seape representou outro momento nas relações entre o sistema de ensino, representado pela SEE e as escolas, pois, a partir daí se efetivou o principal mecanismo de regulação do trabalho escolar, com a substituição das supervisões, por parte dos órgãos do sistema, por essa forma mais sutil de controlar o que ocorre no espaço escolar.

A perspectiva da SEE/AC ao adotar a gestão de resultados é fazer a escola assumir a responsabilidade pelo desempenho dos alunos. Se antes a vigilância sob a escola se dava por meio da supervisão escolar e por diligências da SEE/AC às escolas, o controle agora se dá pelo controle por resultados, uma regulação que se efetiva por meio dos dados e informações obtidos via Seape/AC, dentre outros dispositivos de controle. Assim, o gestor da escola é um articulador estratégico, um elo importante entre a Secretaria de Estado, gestora do sistema público de ensino, e a comunidade escolar, como já mencionado neste estudo (NOGUEIRA, 2015, p. 126).

Essa concepção de avaliação externa adotada pelo sistema estadual de ensino do Acre enquadra-se na lógica da eficiência e da eficácia, que são conceitos bastante utilizados por todos os defensores das reformas educacionais na lógica mercadológica. O componente da regulação aí presente “substitui um controle directo e *a priori* sobre os processos, por um controlo remoto, e *a posteriori* baseado nos resultados” (Cf. BARROSO, 2005, p. 732).

Por todo o exposto, concordamos com Nogueira (2015), pois a implantação do Seape fez com que as avaliações realizadas pelo sistema estadual do Acre passassem a regular o trabalho escolar, na perspectiva de assegurar o cumprimento das determinações e orientações legais, ao mesmo tempo em que premiavam os bons resultados obtidos pelos profissionais da educação. Aliás, podemos dizer, no geral, que as políticas adotadas pelos governos da Frente Popular (1999 – 2018) têm como características fundantes o discurso da qualidade da melhoria da educação camuflado pela lógica do gerencialismo e da regulação.

Por oportuno, é preciso evidenciar que nenhuma formulação das ações no marco regulatório das políticas de reformas educacionais desencadeadas no Acre pode ser creditada à gestão de Tião Viana (2011 – 2018) à frente do governo do estado. Embora seja igualmente necessário dizermos que, contraditoriamente, durante sua gestão, foi produzida a configuração definitiva da política de regulação expressa através de ações de *accountability*, como na vinculação do pagamento de bonificações aos resultados aferidos pelo Seape. Foi também na gestão de Viana que as avaliações externas foram transformadas em política de Estado, constituindo a meta 7 do Plano Estadual de Educação para o decênio 2014 – 2023 (Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015).

Considerações finais

Ao término desta abordagem, podemos dizer que o Seape é parte integrante das políticas de avaliação, responsabilização e regulação que têm sido a tônica das reformas educacionais implementadas em todo país sob a

influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, que, inclusive, financiou essas políticas no Acre. Considerando a ambiência da análise, procuramos estabelecer uma correlação entre as mudanças ocorridas no Brasil e em outros países, oportunidade em que nos apropriamos de alguns dos conceitos mais utilizados no estudo das reformas educacionais, como avaliações em larga escala, *accountability*, meritocracia, regulação e bonificação por desempenho.

Sobre o Seape, podemos dizer que ele está assentado dentro de uma concepção de avaliação externa que se enquadra na lógica da eficiência e eficácia. Diga-se de passagem, aliás, que esses termos são conceitos bastante utilizados pelos defensores das reformas educacionais pela lógica empresarial e mercadológica, fortemente marcadas pelo componente da regulação, com foco nos resultados.

Por essas características identificadas no sistema de avaliação aqui analisado, podemos encaminhar, ainda, a compreensão que se encarrega de dizer que sua sistemática de implantação passou a funcionar como dispositivo de regulação do trabalho escolar, voltado, principalmente, para o cumprimento das determinações e orientações legais. Isso porque privilegiava, bonificava e premiava as instituições escolares e os profissionais da educação que tivessem atingido os resultados que se enquadravam na métrica perseguida pela administração do sistema público de ensino.

Do exposto, depreendemos, ainda, que, em que pese todo o discurso que pautou as ações e a formulação das reformas e das políticas educacionais pelos governos da Frente Popular do Acre no período compreendido entre os anos de 1999 a 2018, portanto, cinco gestões e três governadores, o conjunto dessas iniciativas que propalavam a melhoria da qualidade da educação como elemento fundante do discurso, na prática, pelas orientações e ênfases incorporadas, acaba por resvalar, de forma camuflada, na lógica do gerencialismo, da regulação, do controle e da responsabilização.

Destacamos, também, que, dentro do modelo de avaliação que configurou o Seape, a lógica presente fez com que ele funcionasse como ferramenta de gestão a serviço dos interesses do sistema, para que as ações e intervenções pudessem ser construídas, para cada uma das escolas, amparadas nos dados e resultados, como se eles expressassem as reais necessidades das escolas, identificadas e reveladas pelas avaliações realizadas.

Por outro lado, permitiu, de igual modo, monitorar (no sentido de regular) a rotina dos processos administrativos e pedagógicos que se desenvolvem nos espaços escolares como as atividades de planejamento, reuniões pedagógicas, a avaliação dos resultados, a divulgação desses resultados (no sentido de prestação de contas à sociedade). Enfim, um instrumento com previsão legal incorporado ao fazer cotidiano da escola que possibilitasse ter um conhecimento sistematizado de tudo o que ocorre no âmbito das unidades de ensino, como previsto nos documentos que justificaram a criação do Seape.

Por fim, cabe a ressalva de que, por força de dificuldades de natureza financeira, a SEE atrasou o pagamento do CAEd e suspendeu as avaliações desse sistema, que seriam realizadas nos anos subsequentes, em 2017, 2018, 2019 e 2020. Isso parece indicar a interrupção das políticas de avaliação da aprendizagem no âmbito da educação pública do Acre, visto que a administração do sistema de ensino ainda não se manifestou quanto ao rumo a ser dado à questão.

Referências

ACRE. Decreto n.º 6.393 de 20 de setembro de 2013. Institui o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Seape, nas escolas da rede pública estadual de ensino. Caderno único. **Diário Oficial do Estado do Acre** (DOEAC) de 23 de setembro de 2013.

ACRE. Lei n.º 2.965, de 2 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Rio Branco, jul. 2015. **Diário Oficial do Estado do Acre** (DOEAC) de 02 de julho de 2015.

ACRE. Secretaria de Estado de Educação e Esporte. **Instrução Normativa nº 06/2014**. Regulamenta o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – Seape, nas unidades de ensino de Educação Básica da Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Estado do Acre. Rio Branco, abril 2014.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v. 7, n. 1, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. América do Norte, n. 13, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 40, 2019.

ALMEIDA JÚNIOR. Arnóbio Marques. **O planejamento estratégico e a reforma educacional no Acre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, Rio de Janeiro. 2006.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, 2005.

CARVALHO. Mark Clark Assen de. Sistema de ensino, política educacional e gestão da escola. **Revista Êxitus**, vol. 3, n. 2, 2013.

DAMASCENO, Ednacelí Abreu. **O Trabalho Docente o Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 2010.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury Patric. Qualidade da Educação: Avaliação, Indicadores e Metas. In: Fernando Veloso; Samuel Pessoa; Ricardo Henriques; Fábio Giambiagi. (Org.). **Educação Básica no Brasil: construindo o país do futuro**. 1ed. Rio de Janeiro: Elsevier, v. 1, p. 213-238, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE** - v. 31, n. 3, p. 667 – 680, 2015.

MORAIS, Jean Mauro de Abreu. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no Estado do Acre**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, 2016.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos. **Avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/Acre**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 26, n. 92, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democráticos populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade**, Campinas – SP, v. 36, n. 132, 2015.

SILVA, Maria Rita Santos; OLIVEIRA, Selma Suely Baçal. O enunciado político educacional e a transgressão na qualidade da educação básica. In: XII EDUCERE, III SIRSSE, V SIPD, 2015, Curitiba. V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, **Anais**, Grupo de Trabalho - Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação Básica, 2015.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, 2003.

SOUZA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: Uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, 2010.

A percepção dos(as) diretores(as) sobre o Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar do estado do Acre

Jean Mauro de Abreu Moraes

Josenir de Araújo Calixto

Adão Rogério Xavier Silva

Mark Clark Assen de Carvalho

Introdução

A discussão empreendida neste estudo resulta da análise de documentos normativos do sistema público de ensino do estado do Acre e de entrevistas realizadas com nove diretores(as) que atuam em unidades escolares do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Rio Branco. O elemento que indexa as análises volta-se para buscar identificar, nas respostas desses sujeitos, o que pensam e como reagem frente às avaliações em larga escala, no caso específico do sistema público estadual de ensino do Acre, materializadas no Sistema de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape) e de que maneira vinculam os resultados desse sistema ao fazer pedagógico da escola. O extrato da análise é referente aos cinco primeiros anos de implantação e regulamentação da política de avaliação no Estado.

Para tanto, além dos documentos regulamentadores, tais como o Decreto nº 6.393, de 20 de setembro de 2013 e a Instrução Normativa nº 06, de 22 de abril de 2014, que instituíram o Seape no Estado do Acre, utilizamos, também, referenciais que discutem avaliação em larga escala, como as discussões propostas por Afonso (2009), Freitas (2012, 2014), e Cedeiros (2018). Do ponto de vista das questões metodológicas, apoiamos-nos em Flick (2009), que nos auxiliou na coleta dos dados e na análise de conteúdo oriunda das entrevistas.

Trata-se de estudo de natureza analítica, que se organiza a partir de uma abordagem qualitativa. Assim, iniciamos com a apresentação do percurso metodológico, na qual é explicitado o processo de coleta e tratamento dos dados, seguida da apresentação, discussão e análise do conteúdo das falas dos gestores, cuja abordagem está referenciada nas discussões sobre avaliação em larga escala e suas implicações e decorrências na regulação do fazer pedagógico na escola.

Percurso metodológico

A amostragem é totalizada por nove diretores(as) escolares da cidade de Rio Branco/AC, os(as) que passaremos a identificar, respectivamente, pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H e I, sem relacioná-los(as) às escolas, como estratégia de preservação das identidades dos sujeitos e das próprias instituições escolares.

Sobre o perfil dos(as) diretores(as), podemos aduzir que todos(as) têm uma média de tempo de serviço de mais de 20 anos no magistério estadual; 7 são mulheres, enquanto 2 são homens; 3 já exerciam um segundo mandato no momento em que a pesquisa foi realizada e todos(as) têm formação superior em curso de licenciatura³.

³ Considerando que, na rede pública estadual de ensino do Acre, o mandato dos diretores é de quatro anos, conforme está estabelecido na Lei Estadual de Gestão Democrática nº 1.513/2003, uma primeira questão a ser ressaltada diz respeito ao fato de que quase todos

Conforme nos indica Flick (2009, p. 149), configuramos os questionários sob uma perspectiva semipadronizada.

Esse conhecimento inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas. A fim de articulá-las, é necessário que o entrevistado seja amparado por apoio metodológicos, razão pela qual aqui são aplicados diversos tipos de questões.

Nesse sentido, consideramos ter maior flexibilidade na relação entre entrevistadores(as) e entrevistados(as), bem como consideramos essa opção mais favorável para obtenção das percepções que não constam nas fontes documentais. Assim, as entrevistas caminharam para atender a questões relativas ao seguinte agrupamento: compreensão dos(as) diretores(as) sobre avaliação externa e o Seape e as implicações e consequências dessas avaliações sobre o trabalho escolar.

Após a coleta dos dados, tratamos de empreender a *síntese da análise de conteúdo*, em conformidade com Flick (2009), quando estabelece que o método consiste na redução dos dados coletados – textos – em três etapas. No primeiro momento, busca-se, a partir da análise dos dados levantados, estabelecer similaridades nesses dados e omitir os trechos com significados iguais, o que é nomeado pelo autor de *primeira redução*. Por sua vez, a *segunda redução* se dá com a condensação e o resumo dos dados que possuem similitudes. E, por fim, a terceira etapa consiste na generalização. De acordo com o autor, a aplicabilidade total do método visa dar um sentido sintetizado aos dados, isto é, direcioná-los a um nível de maior abstração de informações (FLICK, 2009).

No que diz respeito aos referenciais para fundamentação e análise dos dados, utilizamos, principalmente, Afonso (2009), Freitas (2012, 2014) e Cedeiras (2018), cujas abordagens serviram para orientar a formulação

os(as) diretores(as) participantes da pesquisa já estavam na direção das escolas quando da realização da primeira avaliação do Seape, em 2009.

de uma compreensão crítica sobre reforma educacional e sobre as conexões entre as avaliações de larga escala e os mecanismos de controle e regulação do trabalho escolar com foco nos resultados.

Compreensão dos(as) diretores(as) sobre avaliação externa e o Seape

A primeira parte da entrevista buscou identificar a visão dos(as) diretores(as) sobre os processos de avaliação externa e os procedimentos adotados pela gestão estadual e pelas próprias escolas para materialização do Seape.

O conhecimento demonstrado pelos sujeitos da pesquisa sobre a avaliação externa reflete a percepção de que o e Seape é um instrumento utilizado para avaliar os processos de aprendizagem desenvolvidos nas escolas. No entanto, a ênfase apresentada está no estabelecimento de estratégias de medição da aprendizagem dos estudantes como possibilidade de contribuir para a melhoria da qualidade.

Essas questões ficam explicitadas quando afirmam:

(...) São avaliações que medem a proficiência dos alunos nas disciplinas de língua portuguesa e matemática (A).

(...) Essas avaliações, em linha geral, no Brasil, e que chega até o Acre, são relativamente boas, (...) têm como objetivo avaliar a capacidade do aluno, como ele está, na série que ele tá cursando (...) (B).

(...) Mediante a necessidade de trabalhar com as avaliações externas, fiz algumas leituras do tema, pois, antes, tinha pouca informação do assunto (C).

(...) As informações obtidas nas avaliações em longa escala no Brasil e no Acre permitem acompanhar a evolução da qualidade da educação ao longo dos anos (...), bem como no direcionamento dos recursos técnicos e financeiros visando o desenvolvimento da educação (D).

(...) A visão geral que eu tenho é muito boa (...), precisamos melhorar a qualidade do ensino, precisamos elevar os nossos índices e, a partir das avaliações, a gente tem embasamento pra criar, pra tentar resolver, ou pelo menos pra minimizar o problema da aprendizagem na sala de aula (E).

(...) Essas avaliações medem resultados de desempenho, da aprendizagem dos alunos, constituindo, assim, uma condição fundamental para definir qualificações que tornam as escolas bem mais eficazes (...) (F).

(...) Eu gosto muito dessas avaliações, porque as avaliações em larga escala, pra mim, elas funcionam como um espelho pra gestão da escola tomar as diretrizes no conhecimento e nas políticas que poderão ser desenvolvidas dentro da escola (Diretor G).

(...) Eu conheço o Seape, que é essa avaliação estadual, que começou desde 2009, que é do Estado do Acre. Temos, também, a Prova Brasil, mas a Prova Brasil é dos primeiros anos, não é? (H).

(...) Na verdade, hoje tá muito na mídia a questão da avaliação em larga escala, né? A gente tem que preparar mesmo os alunos, porque lá fora o mercado é competitivo e as avaliações existem e a gente não pode fugir delas, tudo hoje gira em torno dessas avaliações existentes (I).

Dos elementos expressos e destacados anteriormente, depreendemos que a percepção dos(as) diretores(as) escolares sobre a avaliação externa carece, ainda, de maior grau de conhecimento e de domínio sobre o tema, de modo que os auxilie a extrapolar os limites das próprias referências definidas pela administração do sistema estadual de ensino. Isso porque verificamos uma tendência em pretender transformar a avaliação externa no objetivo final da avaliação do processo ensino e aprendizagem, na perspectiva de associar os resultados dessa avaliação ao processo de melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes.

Não podemos perder de vista, ainda, que a busca por essa tal qualidade da aprendizagem, em grande medida, tende a impor o estreitamento de disciplinas obrigatórias do currículo escolar, como bem observa Freitas (2014, p. 1100), para quem tal ação “implica em sonegação de conhecimento que não entram no exame, em nome da garantia de aprendizagem do básico em português e matemática, que caem no exame”.

Esse tipo de percepção que reduz o papel do conhecimento na formação dos estudantes implica uma visão parcial das condicionantes internas e

externas à escola e que interferem no processo de aprendizagem, colocando, como elemento central da política de avaliação, a melhoria da aprendizagem mensurada pelos indicadores. De acordo com essa visão, temos uma redução dos impactos das desigualdades sociais e educacionais no processo escolar.

Quando os(as) diretores(as) foram perguntados(as) sobre o conhecimento específico em relação à configuração do Seape, seu processo de constituição, a forma como foi repassado para a rede pela Secretaria de Estado de Educação/SEE-AC e sobre como este seria desenvolvido na prática das escolas, obtivemos as seguintes respostas⁴:

(...) é um sistema de avaliação pra medir a capacidade do aluno na série que ele tá cursando. (...) é um sistema muito bem elaborado e que ele deveria ter mais conhecimento, em linhas gerais, com todo o contexto da escola, que toda parte pedagógica, de ensino e até administrativa (...) (B).

(...) Sim, os técnicos do ensino médio da SEE/AC, nas suas visitas à escola, explicaram como trabalhar com Seape; e reunião na SEE para divulgar os resultados do Seape e enfatizar a importância da avaliação (C).

(...) são avaliações com a finalidade em diagnosticar o sistema de ensino e, ao mesmo tempo, servir de instrumento de monitoramento das políticas públicas de educação, verificando anualmente o desempenho dos alunos da Educação Básica, nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática, com aplicação de avaliações, para investigar o desempenho escolar (D).

(...) É um sistema que avalia a educação estadual e que subsidia as escolas, sobretudo, com um feedback importantíssimo, pelo qual nós temos uma visão direta não só da escola como um todo, mas do aluno individualmente (...) (E).

(...) Uma avaliação necessária, apesar dela ser ampla e complexa ao trabalho escolar, mas, no entanto, ela é importante, né? É importante levar em consideração uma ação conjunta entre avaliações internas, onde as mesmas são capazes de fornecer informações adicionais qualificadas sobre as práticas

⁴ O(a) entrevistado(a) A apresentou a mesma resposta anteriormente dada.

escolares, isso, quer dizer, levando ao avanço da aprendizagem dos alunos (F).

(...) A avaliação do Seape é um pouco mais próxima, não sei se é pelo fato dela ser estadual (...), o Seape ele é muito importante, porque o aluno se enxerga nele, o professor vê o seu trabalho, a equipe gestora vê o seu trabalho, você consegue enxergar se você tá no rumo certo ou não (...). Eu vejo que ele reflete o trabalho de toda uma equipe dentro da escola (G).

(...) O Seape é uma avaliação em larga escala que avalia a qualidade do ensino e funciona, também, como um diagnóstico (...). Então, o Seape vem só somar às avaliações internas e o que mostra é o resultado realmente interno. Então, o que ele realmente mostra é a realidade da educação (H).

(...) Eu acho que, assim, vindo pelo nosso lado da escola, ele ajuda a gente, principalmente, a diagnosticar como estão os nossos alunos, só que a secretaria precisa se apropriar disso e se apropria já, pra elaborar políticas públicas que possam vir a melhorar no sistema de estado (I).

Notamos, pelas percepções dos sujeitos, que o Seape é enfatizado como processo de verificação da aprendizagem escolar com vistas ao monitoramento da avaliação das políticas públicas e das escolas. Há uma compreensão generalizada de que o Seape, por ser um instrumento específico da rede estadual, em comparação com outro instrumental de avaliação externa, possuiria uma maior proximidade com o contexto escolar regional. Dessa forma, os relatórios advindos do Seape contribuiriam de forma mais assertiva com o trabalho escolar, segundo os(as) diretores(as).

Tal perspectiva coincide com o que Cerdeira (2018) apresenta como elemento constitutivo do discurso oficial da política, isto é, trata-se de reforçar o uso relevante dos resultados obtidos nas avaliações para o planejamento das ações no âmbito da escola e do órgão gestor do sistema. Na realidade da pesquisa em tela, percebemos uma acentuação com vistas à promoção e internalização dessa perspectiva.

De outro modo, denota ser favorável para os(as) diretores(as) e docentes apresentar o desempenho dos alunos nas avaliações, pois corrobora o discurso do bem informar as famílias e a sociedade como um todo sobre

o desempenho das escolas, como reflexo da sua gestão, ampliando, teoricamente, a opção dos responsáveis, embora a cobrança maior repouse sobre a própria escola. Cerdeira (2018) ressalta que, nesse contexto, a rede de ensino tende a corresponsabilizar os gestores e professores pela atuação dos alunos nas avaliações em larga escala, ao passo que verificamos uma pressão intensa e cobrança nas unidades escolares, configurando, assim, uma lógica de prestação de contas.

Nas respostas dos(as) diretores(as), fica evidenciado que a SEE/AC desenvolveu uma série de ações para apresentar o Seape, com destaque para a divulgação dos resultados e para a forma como utilizá-los no planejamento escolar. Pela fala de alguns sujeitos, fica patente, ainda, que a utilização dos resultados da avaliação externa da escola deveria vir a se constituir em pauta do processo de construção de atividades dos professores junto aos estudantes, estando estas mais adequadas às necessidades do alunado.

Segundo revelaram os(as) diretores(as), o Seape se constitui em uma ferramenta da SEE/AC, órgão que tem a responsabilidade por sua aplicação e pela divulgação dos resultados, cabendo às escolas tão somente o papel de realizar a mobilização dos estudantes para participarem da realização das provas, quando da edição do exame.

O processo de apropriação das instruções sobre a aplicação e utilização dos resultados das avaliações estava concentrado na ação dos técnicos da SEE/AC responsáveis pelo acompanhamento das escolas. Pelo conteúdo das respostas, fica configurada uma relação que articula avaliação, planejamento e controle das atividades de gestão escolar e das práticas pedagógicas dos professores, sobretudo, dos componentes curriculares avaliados.

Ao serem questionados(as) se a SEE/AC adotou medidas para orientar a realização das avaliações, as respostas dos(as) diretores(as) são controversas e indicam duas percepções.

A primeira diz que não houve uma ação específica de explicação por parte do órgão gestor para preparar a escola na realização do processo de

avaliação externa. Nessa compreensão, haveria a necessidade de ser explicitado o que seria o Seape, o que viria a ser avaliado, quais os cuidados pedagógicos a serem adotados pelas equipes escolares, no sentido de que a avaliação transcorresse de forma que os resultados obtidos pudessem refletir todo o percurso formativo e, assim, contribuir para a construção de ações que atendessem às demandas de formação dos estudantes.

(...) Como eu falei anteriormente, a escola já recebe semi-pronta essa avaliação. O que a secretaria faz? A secretaria emite uma pessoa, um técnico pra aplicar essa prova e essa prova já vem pronta (B).

(...) Não. De forma geral, não. Sempre foram muito minimizadas mesmo essas informações. Eu acho que escola por escola, na própria escola, mas, em linhas gerais, não. Eu não lembro de ter havido uma reunião específica de trabalho pra tratar sobre o Seape, não (G).

A segunda percepção indica o fato de que havia uma preparação da escola para a aplicação das avaliações do Seape, na qual era sempre ressaltada a necessidade de mobilização dos estudantes para comparecerem no dia da realização do exame, preocupação também expressa na ação da SEE/AC.

(...) Sim. Num primeiro momento, até o então secretário de educação, Daniel Zen, colocou muito claro a implantação do Seape nas escolas e até pedia que fosse dado um retorno, um feedback pelos gestores, no sentido de apoiarem, de incentivar os alunos a realizarem essas avaliações. Então, sim, foi feita uma apresentação, pra mim, eu me lembro de que participei de duas reuniões relacionadas justamente à implantação do Seape no sistema educacional do estado (E).

Os(as) diretores(as) que afirmaram haver preparação para a realização das avaliações reconhecem que esse movimento se direcionava ao treinamento dos estudantes para alcançarem melhores resultados, à medida que o foco da ação desenvolvida era o de subsidiar as equipes escolares com materiais e estratégias. Isso com o objetivo de familiarizar os estudantes com o tipo de questões e com a forma de respondê-las, principalmente, nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Essa situação fica evidenciada frente às seguintes compreensões.

(...) Sim. A secretaria sempre chama os diretores, né? Tem uma equipe técnica da SEE que sempre está passando os resultados pros diretores, como também eles procuram vir à escola, trazem materiais pra treinamento com os alunos (F).

(...) Eu lembro vagamente, mas, sim, houve, sim. Até os técnicos da SEE eles estavam, eles acompanhavam as escolas, eles explicavam e nós tivemos, claro, uma apresentação geral na secretaria e, depois, pontuais. E aí esses técnicos comentavam e faziam oficinas conosco pra explicar como funcionaria tanto a avaliação de matemática, quanto a de língua portuguesa. Eu me lembro até de que participei de algumas oficinas para justamente identificar os descritores que eram, que são, no caso, cobrados nessas provas (H).

(...) Ela fez formação com os gestores, com os coordenadores, depois nós fizemos com os professores das áreas, de LP, de matemática, tudo que foi possível de formação a secretaria trouxe pra gente e a gente, enquanto escola, repassou para os professores e para os alunos (I).

O discurso da SEE/AC, materializado nos documentos oficiais, ressalta a avaliação como uma parte do processo de gestão, com a finalidade de favorecer a análise reflexiva dos resultados, como uma das fontes de investigação da realidade escolar para reorientar o fazer pedagógico e atender às necessidades dos diversos grupos de estudantes. Contudo, podemos inferir, do conteúdo das falas, que tal discurso acabou por produzir uma visão de que a avaliação tinha um fim em si mesma, o que, na prática, passou a limitar as demais ações do processo pedagógico desenvolvido nas escolas.

Se é verdade que os processos de desenvolvimento do currículo são centrais para se pensar a qualidade do serviço educativo prestado, é igualmente verdade que uma avaliação dessa qualidade focada nos resultados que os alunos obtêm em provas de exames nacionais terá influências no que passará a ser considerado fundamental nesses processos curriculares (FIGUEIREDO; LEITE; FERNANDES, 2016, p. 649).

A utilização dos resultados das avaliações externas desarticuladas dos demais processos de gestão da escola e da política educacional de forma ampla acaba por abrir caminho para um processo de responsabilização do

trabalho do professor e da escola como os principais responsáveis pela qualidade da aprendizagem dos estudantes ou pela falta dela também.

Ao serem inquiridos(as) sobre a forma como as escolas se preparavam para a aplicação do Seape, os(as) diretores(as) reforçaram a visão de que a materialização da avaliação externa era compreendida como um elemento de controle do trabalho pedagógico da escola e da gestão que se refletia nas ações desenvolvidas pelas equipes escolares, centradas, basicamente, no treinamento dos alunos face à realização das avaliações.

(...) É preciso se doar mais nessas avaliações e não só na última hora, no último momento em que isso vai acontecer. Enquanto tá próximo de acontecer a gente fica mais preocupada, começa a movimentar os alunos, ligar para os pais, tudo, mas eu acho que porque a gente não faz isso desde cedo, não é? (...) Na verdade, a gente se preocupa em oferecer isso (atividade específica para o Seape) pros alunos que têm mais dificuldades, até oferece no contraturno (A).

(...) Então, nós pensamos em criar mecanismos de avaliações durante as avaliações bimestrais e avaliações diárias para que subsidiassem justamente a avaliação do Seape e foi um sucesso; eu até lembro que a nossa escola, num primeiro momento, subiu até de índice no Seape, fomos até bem elogiados com isso, mas nós trabalhamos o tempo todo, né? Lá, nossas avaliações são contextualizadas (E).

(...) Da escola, sim, porque qual é o diretor que não quer que sua escola tenha um índice elevado, né? Então, é de interesse do diretor, é de interesse dos coordenadores pedagógicos, é de um interesse total da escola. Como foi. Nós fizemos um planejamento com os professores de LP e matemática e esses professores não fazem simulados, mas eles passam 15 dias trabalhando só exercícios voltados pra essas avaliações (F).

(...) Assim, eu diria que, por ser algo novo e que quando a gente planta algo novo, a gente precisa aprender com os erros, desde o primeiro ano do Seape não foi feito dessa forma. Se alguém falou: vai ter uma avaliação externa, você sabe que vai refletir ali o teu trabalho, vai refletir o trabalho da equipe, se o aluno tá aprendendo, se não tá (G).

A percepção apresentada pelos(as) diretores(as) sobre as atividades de preparação para a aplicação do Seape indica que o processo de organi-

zação do trabalho escolar desconsiderava outras dimensões, especialmente, aqueles referentes ao contexto social da escola e da clientela escolar, limitando o processo de reflexão sobre as ações a serem tomadas.

Essas circunstâncias se aproximam da análise de Freitas (2014, p.1097), quando o autor assinala “que o fato de as escolas agirem sob motivação externa sem que haja um movimento na própria cultura da escola que se aproprie de seus problemas, reflita, recrie e participe dos processos de melhoria, bloqueia e agrava as relações de ensino.”

(...) Então, quer dizer, todo ano agora, ano de avaliação a gente conversa com os alunos, a gente explica, a gente mostra qual é o modelo, o que que realmente tá sendo cobrado e o porquê da importância dessa avaliação, porque eles faltavam muito, eles se negavam a fazer (H).

(...) Após a SEE nos chamar pra falar do Seape, que já não é de hoje, que já acontece há bastante tempo, pois antes de ser gestora eu já era coordenadora pedagógica e já acompanhava também, a gente chama os professores e a gente tem uma aceitação muito boa das avaliações externas que a gente chama de força-tarefa. Até, por exemplo, eu fui dar aula de matemática pros alunos do 9º ano (I).

As respostas apresentadas indicam a adoção de medidas que impactam os resultados da escola. Pelo que podemos extrair sobre o percurso dos estudantes, há, implicitamente, uma ausência de cuidados com a qualidade das atividades desenvolvidas no interior da escola, pois a centralidade das ações está nos resultados.

Em sentido contrário, identificamos outros(as) diretores(as) que não se sentem responsáveis por isso, pois afirmam que “a escola cede esses alunos que são avaliados” e que “essa avaliação já vem pronta, então, a escola não tem muita participação nessa avaliação”. Essa fala serve, por um lado, de referência para demonstrar que existe desconhecimento do que é esse tipo de avaliação na sua lógica mais simples: é uma avaliação externa porque é elaborada por uma instituição externa à escola; por outro, tangencia uma compreensão crítica acerca do processo de avaliação em

larga escala como estratégia de regulação do trabalho escolar adotada pelo sistema estadual de ensino.

(...) Na realidade, o que é feito é secretaria e escola, é feita essa parceria que a escola cede esses alunos que são avaliados. O que é feito anteriormente... é... essa avaliação, como eu falei anteriormente, ela já vem pronta; então, a escola não tem muita participação nessa avaliação. Essa avaliação é só aplicada pra esses alunos e esses alunos que estão fazendo vão medir a capacidade deles, ver como é que eles estão naquela série em que estão cursando (B).

Também verificamos a existência de escolas que buscam realizar uma intervenção mais forte no sentido de melhorar seus indicadores, como é o caso da já citada “força-tarefa” realizada em uma das escolas, aspecto este que serve para forjar um olhar positivo do sistema de ensino sobre o trabalho realizado.

(...) Sim. Na escola X, desde o início de nossa gestão, houve a preocupação em apresentar, a todos os envolvidos, do que se tratava as avaliações do Seape, com reuniões direcionadas a todas as áreas do conhecimento e não apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, proporcionando integração disciplinar e a importância do Seape, para que, a partir dali, houvesse a preocupação em fazer o melhor, tanto os professores em ministrarem suas aulas, com conteúdos mais interessantes para os alunos, bem como (...) com o intuito dos alunos se habituarem com futuras aplicações de avaliações em nível mais elevado que o habitual, o que estabeleceu-se rotina na escola (D).

Observamos, pelas respostas, que a visão dos(as) diretores(as) corporifica o discurso da SEE/AC de fortalecer, na gestão das escolas, a padronização de processos tanto no âmbito da sala de aula como na organização da instituição, para que os resultados obtidos nas avaliações externas alcancem os padrões considerados adequados, reforçando, por assim dizer, uma tendência de hipervalorização dos resultados em detrimento do processo.

Implicações, consequências da materialização do Seape na gestão escolar

No Acre, a materialização do Seape, a partir da matriz de referência do modelo de avaliação externa, segundo avalia Moraes (2016), está inserida no contexto de reformas educacionais desenvolvidas nas últimas duas décadas, orientadas por uma lógica empresarial, gerencialista e mercadológica, que buscava obter o máximo de eficiência e eficácia a partir do controle do trabalho escolar e do alcance de resultados considerados adequados.

Para verificarmos as implicações e as consequências da avaliação externa na gestão escolar, foi perguntado aos(as) diretores(as) se os resultados do sistema de avaliação eram comparados com os resultados dos anos anteriores e qual o efeito desses resultados na organização do trabalho escolar.

As respostas indicam uma percepção de que as escolas incorporam tacitamente os resultados da avaliação externa no seu planejamento. Os(as) participantes da pesquisa majoritariamente informaram que os dados do Seape se tornaram pauta das ações de planejamento do ano letivo, centradas, fundamentalmente, na evolução dos resultados.

(...) Sim, é uma ferramenta importante para o trabalho, pois o resultado do Seape detecta o grau de aprendizagem do aluno, servindo como parâmetro para buscar conhecimentos não adquiridos e superar dificuldades em português e matemática, contribuindo com o planejamento dos professores de acordo com necessidades dos alunos (C).

(...) Sim. Os resultados do Seape eram compartilhados em reuniões com a gestão, coordenação e professores, mediante ouvir e aplicar novas propostas para as futuras avaliações, ou seja, oferecer todas as possibilidades possíveis no desempenho dos conteúdos e aprendizagem dos alunos, estimulando elevar os resultados nos índices de avaliações (D).

(...) Não só as do Seape, como também todos os outros indicadores de avaliação. É comum no nosso primeiro encontro com os nossos professores que eles se tornem de forma horizontal, nós apresentarmos os nossos dados e nossos índices e, a partir daí, as perspectivas de mudança ou de permanência daquilo que deu certo, com o intuito de, cada vez mais,

melhorar a qualidade do ensino. (...) Esses indicadores fortaleceram ainda mais a gestão, justamente a gestão pedagógica da escola, que é o eixo fundamental, é a dimensão mais importante da escola, a dimensão pedagógica, que agrega todas as outras, administrativa, a financeira, a de pessoal, quer dizer, é um ponto fundamental. Quando o gestor faz intervenções diretas no pedagógico, a escola apresenta outros resultados (E).

(...) Com certeza, porque geralmente é... quem leva a culpa é o professor de português e matemática, né? (...) Sim, com certeza, pois nós estamos sempre preocupados com as habilidades que os alunos não adquiriram nos anos anteriores, nas séries anteriores, então, com esses resultados se faz um novo planejamento pra ver é... por disciplina, por série, pra saber em que nível o aluno está e que sejam trabalhadas mais as habilidades não adquiridas (F).

(...). Ao receber o boletim, a primeira reunião, às vezes no mesmo dia que eu recebia o boletim, a gente já reunia com os professores e a nossa maior preocupação não era nem com o resultado em si, a nossa maior preocupação era ver onde erramos, onde... os descritores que os alunos mais erraram; então, a gente incluía aquilo dentro da proposta pedagógica, os professores trabalhavam; então, era assim, tinha que ser muito bem divulgado. A gente colocava os resultados no mural da escola, a gente passava nas salas fazendo um agradecimento aos alunos pela responsabilidade, passava as notas pra eles, era tudo muito bem divulgado (G).

(...) Tem, sim, sempre no início do ano no nosso planejamento, a gente começa o nosso planejamento justamente com o nosso resultado. A gente pega todo esse planejamento e mostra pra eles pra virem se a escola avançou ou não e o que que a gente precisa avançar. É tanto que essa semana a gente vai parar mais uma vez pra gente bater de novo na tecla sobre os procedimentos de leitura (...) (H).

(...) Sempre! Todas as vezes que os resultados chegam, nós planejamos um planejamento horizontal, cada professor recebe a cópia e a gente faz a comparação, o que que a gente melhorou, o que que não melhorou, o que que precisa melhorar (...) A gente vem subindo gradativamente, mas a gente vem subindo, certo? (I).

É importante destacar que, nesse aspecto, a percepção do Seape, enquanto ferramenta que permite “prover aos professores e dirigentes escolares informações para o planejamento das escolas em suas atividades

de gestão e intervenção pedagógica” vai ao encontro da justificativa que fundamentou sua criação, em 2009. Essa forma de uso dos resultados da avaliação, centrada apenas na discussão dos resultados, pode resultar em uma limitação do alcance da política, pois o debate sobre os processos desenvolvidos, com os seus êxitos e seus problemas, fica obscurecido pelo debate do alcance ou não do padrão estabelecido.

Sobre essa situação, Oliveira (2013, p. 89) faz a seguinte ressalva:

Muitas vezes o que se percebe é uma absolutização da medida, o que, potencialmente, pode levar a uma situação paradoxal no futuro próximo. Distingo, portanto, o uso dessas medidas para aperfeiçoar a educação, da ação, muitas vezes fraudulenta, de buscar melhorar os resultados nas próximas medidas. De um lado, temos um uso dos resultados na perspectiva de melhorar a educação, o que pode se traduzir em um genuíno processo de reflexão acerca do funcionamento da escola e de seu trabalho, com vistas a garantir o aprendizado a todos. De outro, a mera tentativa de melhorar os resultados nas testagens.

A ênfase dada aos dados no processo de planejamento escolar indica que o processo de apropriação da avaliação externa cria uma tensão interna pela busca da melhoria dos indicadores, como se eles expressassem a própria melhoria da qualidade.

(...) Procura, sim, eu acho que é considerada boa, porque ela chama as escolas pra prestarem contas dos resultados e discutem. Agora, como eu disse, nós teríamos, enquanto escolas, estamos ligados pra ser chamados toda hora pra prestar contas desse resultado e discutir, pelo menos naquele planejamento quinzenal ou então no próprio semestral, que reúne tudo pra ver, mas eu considero boa, pelo menos pra chamar atenção, ter um foco maior onde a gente precisa realmente melhorar. A cobrança é normal. [...] (A).

(...) A escola, após a avaliação e com esse resultado já pronto, a escola tenta, em si, fazer um trabalho pedagógico para que esse aluno tenha mais conhecimento do sistema, tenha mais conhecimento dessa avaliação, como ela é feita (B).

(...) Tem um grande esforço por parte da Escola e da SEE divulgar para comunidade escolar que (o) Sistema de Avaliação analisa a evolução da qualidade do sistema público de

ensino; como já citei, os técnicos da SEE estavam sempre na escola trabalhando com a equipe gestora como trabalhar os descritores do Seape (C).

(...) Podemos observar evidências no PDE, em relatos coletados junto aos coordenadores e professores da época de nossa gestão (D).

(...) A escola se apropria do Seape como a gente se apropria do nosso alimento diário, ou seja, a escola ela é alimentada a partir das avaliações, seja ela um trabalho em sala de aula feito pelo professor, seja ela um indicador externo como o Seape, como o Saeb e outros (E).

(...) Isso acontece no planejamento, porque nós temos o planejamento horizontal e vertical, isso aos sábados. Não ficamos de 15 em 15 dias, principalmente quando vão chegar essas avaliações, a gente procura planejar todo sábado, todas as disciplinas em cima disso (F).

(...) Eu vejo até que a secretaria já errou, mas é quando a gente erra tentando acertar, pois desde o início que ela... não é possível você iniciar um processo desse, que é muito novo em termo de avaliação, me refiro especificamente ao Seape, você iniciar ele com toda perfeição. Então, assim, eu creio que em 2014, meu último ano de gestão, isso já aconteceu, nos outros anos não via, não, isso acontecendo. Mas já aconteceu, o pessoal da equipe do ensino já ia nas escolas, corrigia (com a escola), sim (G).

(...) Geralmente, no início do ano, a gente pega todos os resultados, a gente faz uma análise junto com os professores e, em cima disso aí, a gente já começa o planejamento do ano letivo e as ações que serão adequadas pra gente melhorar os nossos índices (H).

(...) Sempre que tem um resultado, a gente senta, avalia, planeja e replaneja e tudo de novo, a gente faz nivelamento na sala de aula, né? Depois que os alunos já estão nivelados, a gente para até, muitas vezes, o conteúdo, vamos fazer o nivelamento, se for preciso a gente vai fazer isso ou então vai fazendo aquele nivelamento paralelamente, vai fazendo e tem sala que precisa mais do que outra e a gente faz isso. (...) o Seape aqui, pra mim, é uma ferramenta fundamental pra gestão. Nós temos aqui aulas no contraturno, nós temos aulões aos sábados [...] (I).

A análise das respostas permitiu-nos identificar as escolas que realizam ou não algum tipo de atividade como consequência dos resultados das

avaliações do Seape: há descrição de oficinas e adequações de atividades como consequência dos resultados das avaliações; elaboração de relatórios demonstrando a melhoria nos indicadores da escola; atividades de planejamento para a correção dos rumos do trabalho pedagógico; “aulões” etc.

Esses aspectos denotam claramente estratégias difusas de regulação do trabalho escolar sem que os sujeitos da ação assim as percebam. Sobre essa questão, merece destaque a resposta dada por um determinado diretor que, ao se referir ao Sistema de avaliação, afirma categoricamente: “Elas (as avaliações) chamam as escolas para prestarem contas dos resultados”.

Nesse sentido, explicita-se a percepção dos resultados das avaliações externas enquanto instrumento de prestação de contas, “uma das três dimensões essenciais” (da *accountability*), na definição de Afonso (2009). As outras duas são as próprias avaliações externas e a responsabilização, aspectos que aparecem de forma subliminar nas falas dos(as) diretores(as).

Sobre a questão, Afonso (2009, p. 18) destaca que

Um sistema formal de *accountability* consiste em mensurar e codificar padrões de resultados e prever determinadas consequência quando se atingem ou não esses resultados. Por isso, a informação é crescentemente quantitativa e os métodos de mensuração são estandardizados (cf. Hoffer, 2000). Aliás, esta maior formalização tem relações evidentes com a emergência do chamado Estado-avaliador e com a disseminação de uma nova gestão pública (*new public management*) onde a definição prévia de objetivos e a sua mensuração e quantificação são aspectos centrais. Não é, portanto, por acaso que algumas formas de *accountability* em educação têm sido estruturadas tendo como fundamento, exclusivo ou predominante, os resultados dos testes estandardizados no âmbito de avaliações externas.

Os resultados das avaliações objetivadas pelo Seape eram preconizados pela SEE/AC como instrumento de propaganda para a sociedade e como pauta do diálogo com as escolas, para que fossem adotadas medidas adequadas na superação dos indicadores considerados inadequados. A efetivação do referido sistema encadeou novos procedimentos no processo de planejamento das escolas. A referência para esse trabalho passou a ser os

relatórios demonstrativos do desempenho em detrimento dos objetivos do Projeto Político Pedagógico da Escola e dos documentos curriculares que preconizavam um processo de formação mais amplo.

Extraímos das falas uma preocupação predominante em responder às demandas por melhorias de desempenho nos descritores que apresentavam rendimento insatisfatório. Os(as) diretores(as) das escolas são enfáticos quando afirmam que a ênfase do planejamento escolar deixou de ser a formação mais ampla para atender às exigências manifestadas no escopo do Seape.

(...) Sim, auxiliou o trabalho da coordenação da escola em realizar o planejamento com professores, pois, mediante resultados do Seape, a equipe sabia exatamente o que precisava trabalhar para alcançar objetivos propostos (C).

(...) Sim. Os relatórios do Seape eram analisados. Os impactos identificados serviram para a gestão, coordenação e professores potencializarem os conteúdos específicos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, elevando o conhecimento dos alunos e os índices da escola (D).

(...) Primeira coisa é planejar o óbvio, atingir metas a partir de objetivos, então, a avaliação nos proporciona isso. Turma tal está com dificuldades X e Y em termos de habilidades. Então, a intervenção ela é direta naquele problema, porque só há um prosseguimento da nossa grade curricular a partir da solução do problema identificado a partir da avaliação. Além das nossas avaliações internas, as externas nos condicionam justamente a quê? Reavaliar, reprogramar, replanejar; então, o impacto é: mudanças e mudanças pra melhor (Diretor E).

Percebemos, ainda, a incorporação, por parte dos(as) diretores(as), de um discurso que coloca como centro da organização do trabalho pedagógico a avaliação externa, como se essa tivesse um fim em si mesma e, com isso, enfatiza-se a responsabilização dos profissionais da educação pelo alcance de patamares básicos que correspondam aos indicadores de desempenho esperados. Assim, a escola deixa de ser um espaço de discussão dos problemas da vida, de apropriação de conhecimentos para ser um ambiente de treinamento para que as escolas possam ter êxito nos exames realizados pelo sistema de ensino.

Nesse sentido, Freitas (2014, p. 1089) afirma:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e não o currículo prescrito, a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”.

Essa redução do direito a uma formação ampla materializa-se na organização de um planejamento escolar que tem como elemento estruturante, quase que exclusivamente, os indicadores de desempenho, com o objetivo de melhoria desses indicadores, segundo ilustram as falas a seguir:

(...) As ações são planejadas em cima das deficiências do ano anterior (A).

(...) Sim. Os resultados do Seape eram compartilhados em reuniões com a gestão, coordenação e professores, mediante ouvir e aplicar novas propostas para as futuras avaliações, ou seja, oferecer todas as possibilidades possíveis no desempenho dos conteúdos e aprendizagem dos alunos, estimulando elevar os resultados nos índices de avaliações (D).

(...) Sempre! Todas as vezes que os resultados chegam, nós planejamos um planejamento horizontal, cada professor recebe a cópia e a gente faz a comparação, o que que a gente melhorou, o que que não melhorou, o que que precisa melhorar. (...) A gente vem subindo gradativamente, mas a gente vem subindo, certo? (I).

(...) Sim, com certeza, pois nós estamos sempre preocupados com as habilidades que os alunos não adquiriram nos anos anteriores, nas séries anteriores, então, com esses resultados se faz um novo planejamento pra ver é... por disciplina, por série pra saber em que nível o aluno está e que sejam trabalhadas mais as habilidades não adquiridas (F).

Verificamos a adoção de um padrão desejado de escola, que se limita ao alcance de patamares de desempenho considerados adequados por órgãos externos à escola. Esse tipo de prática de planejamento, centrado exclusivamente na melhoria dos indicadores, acaba por criar obstáculos a um movimento mais amplo de mudanças na realidade escolar. Essa análise nos permite compreender que ainda há um longo caminho para se entender o que são e para que realmente servem as avaliações externas.

Ao mesmo tempo, identificamos, também, afirmações que vão em sentido contrário, ou seja, nem todos têm a real compreensão acerca das implicações dos processos de avaliação externa sobre o trabalho desenvolvido na escola, isto é, não associam as políticas de avaliação em larga escola aos mecanismos de controle e regulação do trabalho escolar.

A SEE/AC, a partir da implantação do Seape, somada a outras iniciativas, acabou por induzir a materialização de uma cultura de avaliação na lógica empresarial. Os resultados obtidos passam a orientar o planejamento e a prestação de contas das atividades desenvolvidas. Nessa perspectiva, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos estudantes, revelada nas avaliações externas, seria decorrência do constante aperfeiçoamento da gestão e das práticas pedagógicas dos professores, relativizando fatores externos, que impactam diretamente na organização escolar (MORAIS, 2016).

Freitas (2012, p. 382), analisando o discurso dos reformadores empresariais da educação e baseando-se em Taubman (2009), afirma que "(...) as questões de qualidade são subordinadas à lógica da administração e na qual a auditoria (avaliações) serve a uma forma de meta-regulação por meio da qual o foco é o controle do controle".

Esse aspecto é corroborado na fala dos(as) diretores(as), quando afirmam:

(...) Procura, sim, eu acho que é considerada boa, porque ela chama as escolas pra prestarem contas dos resultados e discutem. Agora, como eu disse, nós teríamos, enquanto escolas, estamos ligados pra ser chamados toda hora pra prestar contas desse resultado e discutir, pelo menos naquele planejamento quinzenal ou então no próprio semestral, que reúne

tudo pra ver, mas eu considero boa, pelo menos pra chamar atenção, ter um foco maior onde a gente precisa realmente melhorar. A cobrança é normal. No próprio planejamento semanal (A).

(...) Tem um grande esforço por parte da Escola e da SEE de divulgar para a comunidade escolar que (o) Sistema de Avaliação analisa a evolução da qualidade do sistema público de ensino, como já citei, os técnicos da SEE estavam sempre na escola trabalhando com a equipe gestora como trabalhar os descritores do Seape (C).

Essa percepção reforça a visão da escola como uma instituição que funciona como qualquer outra, que absorve princípios e métodos de gestão adotados no mundo empresarial. A prestação de contas realizada para a comunidade escolar tem, nos indicadores de desempenho, a sua centralidade, a partir da validação de um instrumento externo, no caso, o Seape.

Freitas (2014, p. 1099) contrapõe-se a esse modelo ao afirmar:

A sala de aula e a escola não são uma linha de produção sobre a qual pode-se cravar uma série de relógios que indicam se a produção está sendo feita segundo as metas ou se está havendo algum “desvio”. Muito diferente disso, a escola e a sala de aula se assemelham a uma rede de relações multilaterais que não deve sofrer interferências não planejadas de fora, e na qual as ações devem ser acordadas, ou seja, negociadas entre os variados participantes do processo. Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial.

Fica evidente que há, tanto por parte da gestão do sistema como das escolas, uma reorientação do trabalho escolar voltada para a melhoria dos indicadores. Os objetivos gerais de formação dos estudantes, que deveriam resultar de conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecessem o aprimoramento dos sujeitos, ficam delimitados pela matriz de descritores e pelos padrões estabelecidos. As atividades pedagógicas desenvolvidas nas escolas são direcionadas para esse fim, empobrecendo o percurso escolar, já

tão combatido pelas condições de funcionamento das escolas, que limitam a realização de experiências significativas.

Chama a atenção que outras formas de avaliação do trabalho da gestão escolar e da política educacional são negligenciadas, revelando a predominância de uma visão que coloca, na ação docente, a responsabilidade pelo sucesso e pelo fracasso escolar.

Considerações finais

A partir da discussão dos resultados, foi possível perceber que a gestão das políticas públicas tem sido fortemente influenciada por um conjunto de reformas que introduziram novas ferramentas e arranjos nos espaços escolares, determinando, assim, a forma como os servidores públicos e os cidadãos percebem tais elementos e são condicionados em suas produções e reproduções sociais.

Como nos ensina Ball (2001), esse processo ocorre de forma diferenciada nos diferentes estados e nos governos subnacionais, mas apresenta, entre muitas características, o foco na melhoria de indicadores de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços prestados, de modo que as estruturas centrais possam regular e acompanhar a materialização das ações planejadas, dentro de uma perspectiva em que os atores que atuam diretamente na efetivação dos direitos possam ser responsabilizados e consigam entregar melhores resultados com um menor investimento.

Assim, no caso da materialização do Seape, os resultados apresentados na avaliação externa assumem a centralidade da organização do trabalho pedagógico, pois percebemos, ao longo da análise, que a quase totalidade das escolas reorganiza seu cotidiano tomando como base as avaliações, secundarizando outras dimensões que não são detectadas pelas avaliações externas, mas que influem no processo pedagógico como um todo.

Consideramos que as experiências pedagógicas vivenciadas pelos estudantes das escolas públicas do Acre sofrem um empobrecimento curricular que ocasiona prejuízos na formação dos alunos, pois priorizam as atividades de preparação destes para a realização dos exames, em detrimento do processo formativo mais amplo. Desse modo, percebemos a constituição de uma cultura organizacional fundada nos princípios do gerencialismo, aproximando a gestão da escola pública do que é praticado na iniciativa privada, com foco nos resultados, responsabilização e controle do trabalho dos professores e gestores.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandarizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**. América do Norte, 13, jul. 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, 2001.

CERDEIRA, Diana. Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, 2018.

FIGUEIREDO, Carla; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. O desenvolvimento do currículo no contexto de uma avaliação de escolas centrada nos resultados: que implicações? **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, 2012.

MORAIS, Jean Mauro de Abreu. **A regulação do trabalho escolar no contexto das reformas educacionais no Estado do Acre.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, UFAC, Rio Branco, 2016.

Sistema estadual de avaliação da educação básica do Rio Grande do Norte: construindo a linha do tempo

Antônia Bruna da Silva

Introdução

No Brasil, os primeiros sistemas de avaliação externa e em larga escala, com foco na educação básica, datam da década de 1990, quando a qualidade da educação passou a figurar como o alvo central da política educacional brasileira. As avaliações externas foram visualizadas, nesse contexto, como verdadeiros fulcros para melhorar a qualidade da educação. Não obstante, no caso brasileiro, os antecedentes históricos desses mecanismos remontam à década de 1980. Em verdade, foram os estudos, as pesquisas e as iniciativas realizados no decorso dessa década que forneceram as bases para a primeira avaliação em escala nacional, que só aconteceu em 1990, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Uma vez criado o Saeb, nos anos posteriores à sua proposição, os estados brasileiros começaram gradativamente a implementar seus sistemas próprios de avaliação, movidos pela crença de que, com isso, seria possível não só aferir, como também melhorar a qualidade da educação ofertada em

seus domínios. Ademais, tais entes federados seguiram argumentando que a avaliação nacional da educação básica era composta por provas padronizadas com periodicidade bianual, sem equivalência com os anseios das secretarias estaduais de educação de obter diagnósticos anuais e mais adaptados às especificidades de suas respectivas redes de ensino. Nessa dinâmica, o Saeb “[...] se mostrou relativamente fraco para promover ações dos sistemas educacionais junto às escolas, porém estimulou o surgimento de avaliações em estados brasileiros com desenho censitário ou quase, servindo-lhes de referência”, como bem analisou Freitas (2013, p. 74).

A história da avaliação externa na esfera estadual foi iniciada em 1992, ano em que Ceará e Minas Gerais começaram a desenvolver seus sistemas próprios de avaliação. Antes de receber a sua atual nomenclatura, de acordo com Lima (2007), o sistema de avaliação do estado do Ceará, implantado em 1992, foi denominado Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4^a e 8^a séries, ficando mais conhecido nesse período como Avaliação das Quartas e Oitavas.

Mais tarde, o sistema também foi chamado de Avaliação da Qualidade do Ensino. A criação do sistema que hoje conhecemos como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaeece) teve estreita relação com o diagnóstico conhecido a partir dos dados coletados pelo primeiro ciclo do Saeb, em 1990. Tal diagnóstico trouxe revelações preocupantes no tocante ao acesso, à universalização e ao rendimento escolar. Foi com o intento de superar o quadro educacional constatado que os gestores educacionais do estado do Ceará decidiram criar um sistema próprio de avaliação, visto como um mecanismo de monitoramento das políticas em prol da qualidade da educação (LIMA, 2007).

Já em Minas Gerais, a criação da política própria de avaliação foi influenciada por problemas atinentes à realidade educacional do estado. Nesse sentido, a iniciativa foi concebida com o propósito de “[...] realizar diagnóstico e compor acervo de dados e informações consistentes sobre as escolas, com vistas a obter uma base importante para implementação de

um plano de melhoria do ensino” (SOUZA, 1999, p. 62). Além do próprio contexto educativo, a Constituição de Minas Gerais (1989), cujo texto apontava a avaliação como um requisito para assegurar a qualidade do ensino, também estabeleceu a proposição da avaliação, que ficou conhecida como Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (ANTUNES; XAVIER; FREITAS, 1992; SOUZA, 1999; VIANNA, 2005).

Após as iniciativas originadas no Ceará e Minas Gerais, o estado de São Paulo também propôs seu sistema estadual de avaliação. Nesse estado, a decisão de avaliar a rede de ensino por meio de um sistema estadual de avaliação ocorreu em 1996. Isso posto, interessa alinhar que a instituição de sistemas de avaliação próprios não ficou circunscrita a esses três estados, sendo sucessivamente notada no âmbito de outras secretarias estaduais de educação.

Conforme Machado, Alavarse e Arcas (2015), em fevereiro de 2015, Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe eram as poucas unidades da federação que não gozavam de sistemas de avaliação próprios. Já em outro mapeamento, concluído no ano de 2016 por Perboni, Militão e Giorgi (2019), a existência de tais mecanismos foi evidenciada em 21 dos estados do Brasil.

Nesse segundo estudo, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Roraima, Rio Grande do Norte e Santa Catarina foram as únicas esferas administrativas no âmbito das quais não se identificou o exercício desse tipo de avaliação. Perboni, Militão e Giorgi (2019) não esclarecem, todavia, em que mês do ano de 2016 tal levantamento foi encerrado. O fato é que, no segundo semestre de 2016, um desses estados, o Rio Grande do Norte, criou seu próprio sistema de avaliação da educação básica, o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (Simais).

Como a proposição do Simais é relativamente recente, até a presente data, há uma considerável escassez de estudos sobre o referido sistema, havendo, por conseguinte, pouco conhecimento sistematizado sobre ele.

Assim sendo, este estudo se propõe a lançar luzes sobre a criação do sistema estadual de avaliação da educação básica lançado pelo Rio Grande do Norte, pondo a nu a vinculação dessa sistemática com o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte, explicitando os objetivos perseguidos com sua implantação e a estruturação adotada por tal sistema avaliativo.

De modo a alcançar o escopo supramencionado, o estudo se pautou em documentos, notícias e materiais de domínio público relativos ao sistema, disponíveis no *site* oficial do governo do estado do Rio Grande do Norte e no portal do Simais, assim como em fontes encontradas na internet. Este artigo está organizado em quatro seções, considerando a presente introdução. A segunda seção versa sobre a relação existente entre o Simais e o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável. A terceira seção debruça-se sobre as feições de tal sistemática no decurso das quatro edições até então desenvolvidas, bem como sobre os objetivos declarados com sua realização. A quarta seção abriga as considerações finais.

A previsão de criação do sistema avaliativo no âmbito do Projeto RN Sustentável

A criação do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (Simais) – além de se vincular com a história das avaliações externas e em larga escala construída no contexto educacional brasileiro – tem suas raízes fixadas em um plano de reestruturação do estado do Rio Grande do Norte, orquestrado pelo governo de Rosalba Ciarlini Rosado (2011 – 2014), posteriormente continuado na gestão de Robinson Mesquita de Faria (2015 – 2019)¹. Assim, apesar de ter sido lançado no ano de 2016, a criação do

¹ De fato, o governo de Robinson Faria deu continuidade à reforma do aparelho estatal, traçada no âmbito do Projeto RN Sustentável, que, nessa gestão, passou a se chamar “Governo Cidadão: desenvolvimento e sustentabilidade”.

Simais foi uma medida definida no âmbito do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte, desenhado pelo governo do estado, com aprovação pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (Bird ou Banco Mundial) em 10 de maio de 2013.

Cumprir frisar que a reforma estatal que o governo do Rio Grande do Norte propôs e que vem levando a efeito deriva de um conjunto mais amplo de reformas interessadas na remodelação do papel do Estado, defendidas a partir do final do século XX, então denominadas de reformas gerenciais da administração pública. A princípio, tais reformas emergiram como uma das saídas para a crise mundial da economia, iniciada na década de 1970 e prolongada até a década de 1980. Além desse fator, consoante Abrucio (2005), os avanços da globalização e das tecnologias que ocasionaram mudanças no setor produtivo, a crise fiscal do Estado enfrentada por vários países e o sentimento de ingovernabilidade por parte da gestão pública confluíram para que o formato de Estado vigente nos países capitalistas mais avançados ruísse, emergindo a necessidade de se implantar um novo modelo de gestão para o setor público.

Nesse cenário, ao passo que as críticas ao padrão de administração pública (*Welfare State*) adotado a partir da Segunda Guerra Mundial se avolumavam, a eficácia do modelo de gestão da esfera privada passou a ser veementemente exaltada. Diante do quadro configurado, sobressaiu-se

[...] o discurso de que o setor privado possuía o modelo ideal de gestão e que, portanto, o setor público deveria se organizar utilizando as mesmas estratégias do mercado para modernizar-se, tornar-se mais ágil e eficiente. Essas discussões ganharam ressonância e desencadearam uma série de reformas no setor público de todo o mundo (CASTRO, 2007, p. 122-123).

As primeiras ações nessa direção foram promovidas pela Grã-Bretanha no começo da década de 1980, na gestão de Margaret Thatcher. Em virtude disso e do sucesso obtido com as modificações introduzidas no aparelho do Estado, a Grã-Bretanha passou a ser considerada como “[...] o

laboratório das técnicas gerenciais aplicadas ao setor público” (ABRUCIO, 2005, p. 179). Assim, foi nessa realidade que as principais diretrizes da nova gestão pública foram editadas, tendo como pano de fundo o modelo gerencial próprio da iniciativa privada.

Como destacado por Castro (2007), foram os princípios e discussões suscitados no âmbito do modelo gerencial, da sua versão inicial (gerencialismo puro) ao seu formato mais atual (*public service orientation*)² que nortearam (e vêm norteando) a realização de reformas administrativas no setor público de vários países do mundo. Em que pese aos referenciais comuns às diferentes reformas, cada nação vem desenvolvendo suas próprias experiências em consonância com o quadro econômico, social e político de sua realidade.

Em todo caso, reformas alinhadas aos ditames de tais teorias indicam a adesão a um novo padrão de gestão pública, com implicações para todos os setores da máquina estatal, inclusive o educacional, que passam a ser regidos por princípios próprios ao arcabouço gerencial. Nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo, conforme traduziu Ravitch (2011), entre o final do século XX e o começo do século XXI, foram destaques na agenda das reformas implementadas na educação norte-americana os pressupostos da escolha escolar por parte dos pais, da competição entre as instituições de ensino, da avaliação do desempenho das escolas e de seu alunado e da responsabilização baseada nos resultados da avaliação. A adoção de tais princípios foi justificada pelo argumento de que se estaria, com isso, estimulando a melhoria da qualidade da educação daquele país, o que foi desmitificado pela autora.

No Brasil, esse processo começou a ganhar forma no final da década de 1980, com a Constituição Federal de 1988, assumindo maior notoriedade

² O gerencialismo puro e a *public service orientation* são duas das três fases do gerencialismo, consoante Abrucio (2005).

a partir da década de 1990³. Foi também com esse mesmo viés que, no estado do Rio Grande do Norte, o plano de reestruturação estatal previsto no corpo do Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável (sumariamente alcunhado de Projeto RN Sustentável) foi proposto, adotando, não por acaso, entre as suas principais diretrizes: a eficiência, a qualidade dos serviços públicos, a competitividade e a produtividade (conceitos-chave da administração pública gerencial), tendo como fontes de financiamento recursos advindos do Banco Mundial.

Neste ponto, convém chamar a atenção para a forma como o Banco Mundial se insere nesses processos. O Banco Mundial é uma organização multilateral cuja criação resultou da Conferência de Bretton Woods, realizada em 1944 com o fito de definir os cânones para a política econômica internacional. Até a década de 1980, foi prioritariamente neste domínio em que se concentraram as preocupações e ações dessa instituição. A partir dos anos de 1990, de acordo com Borges (2003), a agenda de políticas do Banco Mundial deslocou-se das reformas de caráter macroeconômico para as reformas do Estado e da administração pública, passando a destacar que o sucesso de seu modelo de desenvolvimento dependeria de modificações na configuração política e social das sociedades envolvidas.

Com efeito, segundo se localiza em Afonso (2001), o Banco Mundial é uma das organizações de regulação supranacional que têm ditado os parâmetros para a reforma do aparelho político-administrativo do Estado, induzindo diferentes países a adotarem medidas modernizadoras. Na prática, a influência dessa instituição, juntamente com outras (Mercado Comum do Sul – Mercosul, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, União Europeia – UE, Fundo Monetário Internacional – FMI), faz com que o Estado assuma papel de mediação, adequação e/ou promoção de determinadas prioridades ou agendas definidas externamente.

³ Para uma compreensão mais aprofundada da modernização do Estado brasileiro, vale a pena recorrer ao estudo de Abrucio (2007).

Nessa perspectiva, os empréstimos do Banco Mundial, como o que foi concedido ao estado norte-rio-grandense, “[...] não são ‘neutros’ e carregam consigo uma agenda afirmativa: pretendem modelar um determinado padrão de uso do recurso público e de organização do Estado” (ARANTES, 2006, p. 60). Para tanto, a concessão de tais recursos financeiros vem sempre acompanhada por um conjunto de condicionalidades impostas pelo Banco aos governos tomadores.

Por sinal, no âmbito do estado do Rio Grande do Norte, o acordo de empréstimo firmado com o referido Banco foi celebrado em 4 de outubro de 2013, em que o Bird concordou em emprestar ao estado tomador o montante de trezentos e sessenta milhões de dólares para financiar o Projeto RN Sustentável, nos termos do empréstimo 8276-BR. Assim sendo, mantendo nítida correspondência com as recomendações do Banco Mundial, tal projeto foi desenhado com o objetivo de “[...] reverter o cenário de baixo dinamismo socioeconômico regional do estado e apoiar ações de modernização da gestão do setor público para prestação de serviços de forma mais eficaz e eficiente” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 2). Como parte da finalidade supracitada, busca-se, com o RN Sustentável,

- (i) aumentar a segurança alimentar, o acesso à infraestrutura produtiva e o acesso a mercados para a agricultura familiar;
- (ii) melhorar o acesso e a qualidade dos serviços da educação, da saúde e da segurança pública; e
- (iii) melhorar os sistemas de controle de despesas públicas, dos recursos humanos e da gestão de ativos físicos, no contexto de uma abordagem de gestão baseada em resultados (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 25).

Em conformidade com tais objetivos, o RN Sustentável constituiu-se em um projeto multissetorial estruturado em três componentes estratégicos: desenvolvimento regional sustentável, melhoria dos serviços públicos e melhoria da gestão do setor público (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Com foco nos eixos então privilegiados, de acordo com o seu manual operativo, o referido projeto

[...] propõe intervenções estratégicas de planejamento governamental no contexto da inclusão social e econômica, ampliando os serviços básicos, melhorando a qualidade dos serviços de educação, de saúde e de segurança pública, e o acesso a oportunidades de ocupação e renda no meio rural e urbano, em busca do avanço da produtividade e competitividade dos setores produtivos, com uma visão estratégica de desenvolvimento regional integrado de médio e longo prazo (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 24).

O setor educacional, de modo geral, e o sistema próprio de avaliação da educação básica, de modo particular, são abordados no segundo componente do projeto, "Melhoria dos Serviços Públicos", sendo, mais precisamente, tratados no subcomponente "Melhoria na Qualidade da Educação Básica". Para esse campo, como pode ser conferido na leitura do referido projeto entre as páginas 68 e 74, está prevista uma série de ações e de estratégias envolvendo etapas e modalidades da educação básica, a saber: construção de escolas no campo; alfabetização de jovens e adultos do campo; oferta do ensino técnico e profissional; incentivo à agricultura familiar; elaboração de diretrizes e matrizes curriculares da rede pública de ensino; desenvolvimento do Projeto de Inovação Pedagógica⁴; proposição de um sistema de avaliação da educação básica; implantação do Observatório da Vida do Estudante da Educação Básica (Oveeb); investimento no Programa de Desenvolvimento dos Padrões Mínimos da

Tais ações estão associadas a dois grupos de atividades, que buscam, de um lado, integrar a educação básica ofertada à agenda de desenvolvimento regional assumida pelo Executivo estadual, e, por outro lado, melhorar o ensino e a aprendizagem, visando obter, como consequência disso, melhorias nos resultados educacionais dos estudantes e das escolas (RIO GRANDE DO NORTE, 2013). Ao incorporar a educação como parte do plano de reestruturação do estado e ao fazer isso com as finalidades supracitadas,

⁴ O Projeto de Inovação Pedagógica (PIP) prevê o financiamento de projetos concebidos pelas próprias unidades de ensino com o propósito de intervir em problemas pedagógicos e administrativos intervenientes no desempenho do alunado (RIO GRANDE DO NORTE, 2013).

o Projeto RN Sustentável dá provas novamente de que mantém um discurso afinado com o Banco Mundial. Isso porque, a partir da década de 1990, o referido organismo multilateral passou a conceber o setor educacional como um dos principais vetores de desenvolvimento tecnológico, social e econômico, situando-o na linha de frente de combate à pobreza.

Pode-se deduzir, portanto, que o projeto de reforma do estado foi redigido em atenção à cartilha do Banco Mundial, buscando atender a referências e a recomendações essenciais para a referida instituição. Resta saber se a coincidência percebida resultou de um esforço espontâneo do próprio governo potiguar de modo a tornar tal projeto financiável, dentro do campo de interesse do banco, ou se, para assim fazer jus ao empréstimo, o governo do estado foi “convencido” a ajustar tal projeto aos termos e às condições estabelecidos pelo Bird.

Nunca é demais evocar que as reformas de Estado impetradas por esse banco têm como ideal a aplicação de princípios gerenciais à administração pública, com repercussões para os diferentes setores sociais. Por conseguinte, as reformas educativas propostas pelo Bird são matizadas por esses mesmos valores. Apresentando como justificção o compromisso com a melhoria do acesso, da equidade e da qualidade da educação, como refere Torres (1996), o receituário do banco para o campo educacional dos países em desenvolvimento inclui a priorização da educação básica em detrimento do ensino superior, a descentralização dos serviços educacionais, a autonomia das instituições escolares, a introdução de mecanismos de competição por recursos públicos, a avaliação do desempenho das escolas, o envolvimento das famílias e da comunidade nas questões escolares, a ampliação da privatização da esfera educacional, dentre outras medidas.

Quanto à descentralização, na lógica do Bird, compete ao Estado manter centralizadas no seu domínio somente quatro funções: I) estabelecer padrões; II) facilitar insumos essenciais para o rendimento escolar; III) flexibilizar a aquisição e utilização de insumos; e IV) monitorar o desempenho das instituições escolares (TORRES, 1996). É de destaque, portanto, a

funcionalidade da avaliação do desempenho escolar nesse modelo, na medida em que são justamente os resultados diagnosticados por meio dela que passam a ser representativos da qualidade da educação ofertada, podendo servirem de base para a fixação de padrões e metas de desempenho, serem associados a políticas de “incentivo” que levam instituições e atores escolares a concorrerem entre si, como também servirem de norte para os pais optarem entre uma ou outra unidade de ensino pública ou privada.

Assim, não é surpreendente que a implantação de um sistema de avaliação da educação básica pelo Executivo estadual do Rio Grande do Norte seja uma das medidas presentes no Projeto RN Sustentável. Como mencionado anteriormente, a criação de um sistema de avaliação da educação básica foi aludida nesse documento, cujo objetivo consistia em “[...] monitorar e avaliar a qualidade da educação básica e avaliação de programas de educação profissionalizante” (RIO GRANDE DO NORTE, 2013, p. 72). Aliás, mantendo correspondência com tal objetivo, nesta oportunidade, o referido sistema estadual de avaliação foi denominado de Sistema de Avaliação da Educação Básica e Profissional do Rio Grande do Norte (SAB-RN).

Com base nas informações e nas fontes documentais disponíveis, tudo leva a crer que as discussões e projeções resgatadas até este ponto fazem parte da fase embrionária do Simais, em que se implantou e se começou, no âmbito da gestão central do estado, a desenvolver a ideia de um sistema próprio de avaliação do ensino básico.

Criação, configurações e objetivos atrelados ao Simais

Logo após as negociações entre o governo do Rio Grande do Norte e o Banco Mundial, uma vez liberado o empréstimo para a consecução das ações do Projeto RN Sustentável, supõe-se que foram iniciadas as reuniões para concepção e planejamento do mecanismo de avaliação do ensino básico português, que só veio a ser lançado em outubro de 2016. Até essa data, referências explícitas ao Simais (ou que remetem a ele) foram efetivadas no corpo do Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025),

Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b) e do Memorando Circular nº 74, de 26 de setembro de 2016 (SEEC, 2016).

Seguindo a mesma perspectiva apresentada no RN Sustentável, no Plano Estadual de Educação (PEE), a promoção de avaliações periódicas das redes estadual e municipais de ensino foi destacada como uma estratégia definida em prol da qualidade do ensino básico. *In verbis*, nesse documento, o governo do estado se propôs a

Implementar, nas redes estadual e municipais de ensino, um processo contínuo de autoavaliação das escolas, por meio de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, com ênfase no planejamento participativo, visando à melhoria da qualidade da educação, socialmente referenciada, à formação continuada dos profissionais da educação e ao aprimoramento da gestão democrática (RIO GRANDE DO NORTE, 2016a, p. 16).

Pelo exposto, os ares presentes na redação do PEE vibravam em favor da proposição da sistemática em tela, provavelmente refletindo os movimentos em curso para a realização da primeira edição da avaliação estadual ocorrida nesse mesmo ano. No mais, apesar de ter se reportado à implementação de tais processos de avaliação de modo pontual, o PEE antecipa determinadas configurações que o sistema avaliativo mais tarde assumiria e, sobretudo, algumas das aspirações do governo do estado com a criação de tal iniciativa.

Além das intenções que fazem alusão à melhoria da qualidade educacional, à gestão democrática e à formação continuada dos trabalhadores da educação, o PEE também explicita o fito de atingir determinadas metas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) até o ano de 2025. A bem da verdade, a implementação de processos avaliativos nas redes públicas de ensino básico do referido estado compõe uma das estratégias definidas para o alcance da seguinte meta:

Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias para o Ideb do

RN, até o último ano de vigência do PEE: Ensino Médio – 4,7; Ensino Fundamental anos finais – 4,9; Ensino Fundamental anos iniciais – 5,0 (RIO GRANDE DO NORTE, 2016b, p. 15).

Importa salientar que as metas fixadas no PEE extrapolam as metas de Ideb estipuladas pelo Ministério da Educação para o ano de 2021, tanto para o ensino fundamental (anos iniciais e finais) quanto para o ensino médio, ofertados nas escolas estaduais do Rio Grande do Norte. Não obstante, mesmo se propondo a ir além do que fora estipulado pela União, é evidente o alinhamento da meta supramencionada com as expectativas do governo federal, falando a mesma linguagem do Ideb.

Além disso, dialogando com o plano de reestruturação do estado (RIO GRANDE DO NORTE, 2013), tal meta contém indicativos de que o plano estadual de educação adere abertamente à gestão baseada em resultados, havendo claramente uma apropriação dessa lógica para condução dos processos educacionais, na medida em que aposta na criação de um mecanismo de avaliação próprio e que propõe metas para os referidos ciclos de escolaridade.

O ato administrativo ordinário, por sua vez, Memorando Circular nº 74/2016, contém informações sobre a primeira aplicação do Simais. Este possivelmente foi uma das primeiras comunicações efetivadas pela secretaria de educação do estado sobre essa nova prática. Em suma, tal circular (SEEC, 2016) foi redigida de modo a elucidar o público-alvo da avaliação (estudantes, professores, gestores, equipe técnica das escolas, das Diretorias Regionais de Educação e Cultura - Direcs, das Diretorias Regionais de Alimentação Escolar - Drae e da Secretaria de Educação), o período de aplicação da avaliação (24 de outubro a 1 de novembro de 2016), os anos de escolaridade aferidos (5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental, 1ª e 3ª séries do ensino médio das escolas estaduais), os componentes curriculares abrangidos (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), assim como os instrumentos utilizados (testes e questionários).

Nessa linha, consoante o referido documento leva a entender, o Simais nasce composto pela RN Aprende⁵, criada para diagnosticar o desempenho estudantil nas áreas do conhecimento avaliadas, e pela Avaliação institucional, docente e profissional, interessada em averiguar aspectos relacionados às condições de oferta na rede estadual de ensino.

Ancorado nos antecedentes supracitados, em 18 de outubro de 2016, o estado do Rio Grande do Norte, por intermédio da Secretaria da Educação e da Cultura (SEEC) e da Subcoordenadoria de Avaliação Educacional (Suave), anunciou, no *site* oficial do governo (SEEC; ASSECOM⁶, 2016), a criação de seu sistema de avaliação da educação básica, de caráter censitário, já intitulado nessa ocasião de Simais. A nota publicada, além de reforçar alguns dos esclarecimentos presentes no Memorando Circular nº 74/2016 (SEEC, 2016), tipifica o Simais como

[...] um conjunto de ações integradas, voltadas para a produção e gestão de indicadores educacionais que deverão subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para o desenvolvimento da educação estadual e promover a elevação do padrão de desempenho do sistema público de ensino (SEEC; ASSECOM, 2016, s. p.).

Do mesmo modo, na solenidade de lançamento e apresentação da política avaliativa à comunidade educacional, a então secretária de educação do Rio Grande do Norte, Cláudia Sueli Rodrigues Santa Rosa, sublinhou como função básica do sistema “[...] subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a educação estadual” (SEEC; ASSECOM, 2016, s. p.). Tal evento também contou com a presença de gestores e equipes técnicas das Direcs e das escolas estaduais, além de outras autoridades, a exemplo do subsecretário da SEEC, do subcoordenador de Avaliação Educacional e de representantes do Banco Mundial e da Avaliação Educacional. Vale lembrar que a participação do Banco Mundial nesse evento justifica-se

⁵ Também chamada de “Avaliação da Aprendizagem Escolar da Rede Estadual do RN”.

⁶ Assessoria de Comunicação Social.

pelo fato de a implementação da sistemática de avaliação do ensino básico ter se constituído em uma das metas da SEEC no acordo de empréstimo celebrado com essa instituição financeira.

No que concerne à Avalia Educacional, organização que (dentre outros pacotes de serviço) tem se disponibilizado como uma consultoria para auxiliar no desenvolvimento de avaliações externas e em larga escala, sua participação fez-se necessária, pois os primeiros passos do Simais foram dados sob a sua assessoria. Há indicativos da atuação desse grupo, no caso em análise, no ano de 2016 e alguma contribuição no ano de 2017. Nesse período, essa equipe se incumbiu da divulgação do sistema junto ao público-alvo da avaliação, assim como da implantação de um sistema *web* para conhecimento dos resultados do Simais pela Secretaria Estadual de Educação, Direcs e escolas da rede. Evidências nesse sentido foram obtidas em dois documentos (AVALIA EDUCACIONAL, 2016, 2017) que registram o desenvolvimento de materiais de divulgação do Simais (logomarcas, cartilha, cartazes e *banners*, em formato impresso e eletrônico) e de uma plataforma digital, Simais Web⁷, direcionados a todas as unidades da rede estadual de ensino.

Além dos dados atinentes à avaliação do desempenho estudantil e à avaliação institucional do Simais, tal *website* também se propunha a reunir os resultados educacionais provenientes do Censo Escolar, do Saeb e do Ideb em uma só base (AVALIA EDUCACIONAL, 2017). Diante de tais evidências, vale problematizar a funcionalidade desse sistema de avaliação na rede estadual de avaliação, de modo a pôr em xeque a utilidade dessa iniciativa, na medida em que tende a gerar dados e diagnósticos que há muito vêm sendo proporcionados pelo Governo Federal, por meio do Censo Escolar e do Saeb. Tal provocação faz-se ainda mais conveniente diante das modificações feitas na sistemática a partir do ano de 2017, quando o Simais passou a ser realizado por intermédio de outra instituição, não mais pela

⁷ Disponível em: www.simais.rn.gov.br.

Avalia Educacional, assumindo configuração semelhante ao Saeb, como será detalhado mais adiante.

Para ser mais preciso, a segunda, terceira e quarta edições do Simais foram desenvolvidas em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), nos anos de 2017, 2018 e 2019, respectivamente. Como demonstrado por Perboni, Militão e Giorgi (2019), entre os estados brasileiros com sistema de avaliação próprio, mesmo havendo outras entidades, fundações ou empresas, o CAEd se destaca no tocante à prestação desse tipo de assessoria, atuando em 16 estados. Em virtude disso, na visão desses autores, há, entre os sistemas estaduais de avaliação, um elevado grau de padronização que pode ser explicado, em parte, pela consultoria comum aos diferentes estados. Isso é bem verdade, pois, quando a coordenação do Simais foi transferida da Avalia Educacional para o CAEd, houve alterações no desenho original da sistemática, que podem estar relacionadas a outros fatores, mas que também podem ter se dado sob a influência do CAEd. Esse movimento é notado já a partir da segunda aplicação, quando se verifica um processo de redefinição da proposta.

As mudanças mais substantivas no Simais foram nos eixos avaliativos, nas áreas do conhecimento examinadas, nos anos de escolaridade avaliados e no público-alvo dos questionários. Se, de início, como esclarecem o Memorando Circular nº 74/2016 (SEEC, 2016) e um conjunto de notícias oficiais sobre a primeira edição⁸, o Simais foi composto por duas modalidades de avaliação (a avaliação do desempenho acadêmico e a avaliação institucional), claramente delimitadas e com propósitos diferenciados, de 2017 em diante, o foco do sistema volta-se, quase que exclusivamente, para a situação de aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino.

⁸ Rio Grande do Norte (2016a, 2016c, 2016d, 2016e).

Assim, em materiais e documentos produzidos entre 2017 e 2019, identificados por este estudo⁹, nenhuma menção foi feita à avaliação institucional e aos dados coletados por ela, a não ser no próprio nome da sistemática. Complementarmente a essa constatação, tanto na atual plataforma da sistemática quanto nas Revistas do Sistema e do Gestor Escolar alusivas ao Simais 2018, a avaliação institucional tem sido atrelada à 1ª edição da proposta. Na Revista do Sistema, por exemplo, tal associação foi efetivada nos seguintes termos.

Implantado em 2016 por meio do seu Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - RN Aprende, o SIMAIS foi dirigido, na sua 1ª edição, a uma população de cerca de 120 mil estudantes do 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e da 1ª, 3ª e 4ª séries do ensino médio, além de professores, gestores e técnicos de toda a rede de ensino contemplados na **avaliação institucional**. A partir de 2017, suas avaliações passaram a ser realizadas mediante convênio com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), sendo destinadas a um público aproximado de 70 mil estudantes do último ano/série de cada etapa do ensino, além de 11 mil docentes e gestores contemplados na **avaliação do contexto escolar**. (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c, p. 45 - 46, grifos nossos).

Embora não haja, nas fontes consultadas, um cuidado de demarcar tacitamente a mudança na estruturação do sistema avaliativo, a modificação com relação à avaliação institucional fica nas entrelinhas. A mesma conclusão pode ser extraída da Portaria nº 1.727, de 20 de novembro de 2018 (SEEC, 2018) e da Portaria-SEI nº 357, de 8 de outubro de 2019

⁹ Quais sejam: Revista do Sistema: Simais 2017 (RIO GRANDE DO NORTE, 2017b); Revista do Gestor Escolar: Simais 2017 (RIO GRANDE DO NORTE, 2017c); Revista do Professor - Língua Portuguesa: Simais 2017 (RIO GRANDE DO NORTE, 2017d); Revista do Professor - Matemática: Simais 2017 (RIO GRANDE DO NORTE, 2017e); Portaria nº 1727, de 20 de novembro de 2018 (SEEC, 2018); Revista do Sistema: Simais 2018 (RIO GRANDE DO NORTE, 2018f); Revista do Gestor Escolar: Simais 2018 (RIO GRANDE DO NORTE, 2018d); Revista do Professor - Língua Portuguesa: Simais 2018 (RIO GRANDE DO NORTE, 2018c); Revista do Professor - Matemática: Simais 2018 (RIO GRANDE DO NORTE, 2018d); Portaria-SEI nº 357, de 8 de outubro de 2019 (SEEC, 2019).

(SEEC, 2019), que regulamentaram a realização do Simais nesses respectivos anos. Ambos os documentos, apesar de mencionarem a aplicação de questionários, em nenhum momento admitem o eixo da avaliação institucional como componente do sistema.

Em suma, em 2017 a avaliação institucional sai de cena, sendo substituída pelo que vem sendo denominado de avaliação do contexto escolar, que consiste em uma extensão da RN Aprende. A este propósito, a Revista do Sistema – Simais 2018, tal como a Revista do Gestor Escolar desse mesmo ano, assevera que: “[...] as avaliações somativas são, em geral, acompanhadas de questionários contextuais, que qualificam o contexto em que o aluno e a escola estão inseridos” (RIO GRANDE DO NORTE, 2018f, p. 45).

Traços da ênfase circunscrita ao desempenho dos estudantes se evidencia a todo momento no *site* do sistema e nos materiais nele disponibilizados (Revistas do Sistema, Revistas do Gestor Escolar, Revistas do Professor, tutorial de acesso aos resultados etc.), na medida em que as explicações se voltam unicamente para os resultados produzidos pela RN Aprende. Outra prova disso é que, quando há orientações quanto ao uso dos resultados da avaliação, a atenção recai tão somente sobre os dados concernentes à participação e ao desempenho estudantil (proficiência média, padrão de desempenho, metas de aprendizagem). De modo geral, não há qualquer incentivo ou esclarecimento de como os atores escolares podem acessar, tampouco utilizar, os dados coletados por meio dos questionários contextuais.

Como já salientado, após o convênio estabelecido com o CAEd, também houve mudança com relação: I) aos componentes curriculares avaliados, que, de 2017 a 2019, se restringiram à Língua Portuguesa e Matemática; II) aos anos de escolaridade examinados, que em 2017 limitou-se à 3ª série do ensino médio e, a partir de 2018, fixou-se nas turmas de 5º e 9º anos do ensino fundamental e de 3ª ou 4ª séries do ensino médio; e III) ao público-alvo dos questionários, que, a partir de 2018, foram endereçados

apenas aos estudantes, aos professores de Português e Matemática, aos gestores escolares e às escolas. Quanto a esse último aspecto, nas notícias¹⁰ e nas revistas relativas à edição de 2017, não se explicita se tais instrumentos de coleta de dados seriam aplicados. Todavia, nas Revistas do Sistema (RIO GRANDE DO NORTE, 2018f) e do Gestor Escolar (RIO GRANDE DO NORTE, 2018e) concernentes ao ano de 2018, os docentes e gestores são citados como partícipes do Simais 2017.

Como se pode evidenciar, com o passar dos anos, o Simais desfez-se de características adotadas inicialmente, assumindo um delineamento muito próximo ao Saeb, fazendo uso, inclusive, das mesmas escalas de proficiência do sistema nacional de avaliação, como elucida uma das revistas do sistema (RIO GRANDE DO NORTE, 2018f).

Diante desses indicativos, sem olvidar das intenções presentes do PEE, há razão para acreditar que o mecanismo de avaliação próprio do Rio Grande do Norte vem atuando em favor da produção dos resultados educacionais que interessam à política educacional nacional, usualmente utilizados para aquilatar a qualidade da educação ofertada nas redes estaduais e municipais de ensino de todo o país. Assim, embora seja apresentado sob a égide da preocupação com a qualidade da educação da básica, o Simais circunscreve-se a resultados educacionais específicos, aportando-se em uma noção de qualidade educacional bastante reduzida. Em todo caso, tal sistemática, assim como o Saeb, não deixa de ser um mecanismo de controle sobre o que é ensinado e aprendido na escola. Não é sem razão que, na realidade estudada, o mesmo documento que prevê a avaliação também prevê o estabelecimento de diretrizes e matrizes curriculares para a rede de ensino norte-rio-grandense.

¹⁰ Rio Grande do Norte (2017a, 2017f, 2018a, 2018b).

Considerações finais

Em face dos principais condicionantes e do jogo de interesses que desembocaram na proposição do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (Simais), pode-se depreender que a implementação dessa sistemática de avaliação da rede estadual de educação básica deu-se como consequência de um projeto de reforma do Estado, referenciado em princípios e valores da administração pública gerencial, seguindo a agenda de políticas públicas do Banco Mundial para o Terceiro Mundo, no bojo da qual o setor educacional ocupa centralidade.

Com isso, no campo educacional, há não somente a aplicação de recursos advindos do referido organismo multilateral, como também das diretrizes e da lógica de organização e funcionamento adotadas pelo banco nessa área, que pressupõem o investimento em mecanismos de avaliação e monitoramento da educação. Nesse modelo, a avaliação desponta como um instrumento indispensável; na medida em que possibilita um controle da educação, mostra-se eficaz para a verificação do alcance ou não de objetivos predefinidos, bem como viabiliza processos de responsabilização dos agentes escolares pelos resultados obtidos. Provavelmente também sejam estas as reais funcionalidades do Simais na rede de ensino básico estadual do Rio Grande do Norte.

Na prática, ao mesmo tempo que são cobradas pela melhoria de determinados indicadores educacionais, à revelia das condições de oferta e funcionamento do ensino, por intermédio da sistemática de avaliação associada a eventuais políticas de responsabilização, as instituições escolares são impelidas a concorrerem entre si pelo pódio da educação de melhor qualidade. Dia após dia, por meio de diferentes estratégias – para atender a demandas da gestão central, para receber algum benefício material ou econômico ou até mesmo para obter prestígio social –, o espírito da com-

petição acaba sendo inculido não só nas instituições e profissionais da educação, como também nos estudantes. Nessa lógica, a competição é vista como um estímulo para a melhoria da qualidade dos serviços educacionais, assim como o é para o mercado.

No tocante ao Simais, tendo presente, inclusive, uma das principais diretrizes da nova gestão pública, ressaltamos a necessidade de haver uma maior transparência com relação ao referido sistema de avaliação. Nota-se tanto um relativo desinteresse em disponibilizar documentos sobre a iniciativa quanto um descaso com a produção de referências mais aprofundadas sobre a sistemática que deem conta, por exemplo, do recente histórico da iniciativa, do processo de concepção e planejamento da proposta, das razões subjacentes às mudanças efetivadas em seu desenho, o que dificulta ou, em alguns casos, inviabiliza a construção de uma compreensão mais alargada dessa política, contribuindo, no limite, para uma visão fragmentada dela. O levantamento dessa questão é pertinente, pois há poucas discussões e muitas dúvidas sobre tal mecanismo, sobretudo no contexto escolar.

De qualquer forma, o Simais é ainda um terreno carente de análises que problematizem se tal instrumento é essencial à rede estadual de ensino básico, bem como investiguem se seus dados têm sido realmente aproveitados para a elaboração de políticas públicas; se as eventuais políticas públicas traçadas com base nessas informações têm realmente potencial de promover melhoria da qualidade da educação ou se têm atuado mais em função do clima de competição entre as instituições escolares e da responsabilização dos agentes escolares, contribuindo para o agravamento das desigualdades existentes em termos de aprendizagem e de recursos disponíveis.

Referências

ABRUCIO, Fernando Luiz. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. *In*: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 173-200.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Trajetória recente da gestão pública brasileira: um balanço crítico e a renovação da agenda de reformas. **Revista de Administração Pública**, Botafogo, v. 41, n. esp., p.67-86, 2007.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 75, p.15-32, 2001.

ANTUNES, Ana Lúcia; XAVIER, Edir Petruceli Carayon; FREITAS, Maria Auxiliadora. Avaliação do rendimento do aluno da escola estadual de Minas Gerais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 6, p.29-41, 1992.

ARANTES, Pedro Fiori. O ajuste urbano: as políticas do Banco Mundial e do BID para as cidades. **Pós**, São Paulo, n.20, p.60-75, 2006.

AVALIA EDUCACIONAL. **Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional**: divulgação do Simais e de seus componentes. Governo do Rio Grande do Norte, Secretaria Do Planejamento e das Finanças – SEPLAN, Secretaria de Educação e Cultura – SEEC. Grupo Banco Mundial. Governo Cidadão: desenvolvimento e sustentabilidade. São Paulo, 2016.

AVALIA EDUCACIONAL. **Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional**: arquitetura e modelagem do sistema. Governo do Rio Grande do Norte, Secretaria Do Planejamento e das Finanças – SEPLAN, Secretaria de Educação e Cultura – SEEC. Grupo Banco Mundial. Governo Cidadão: desenvolvimento e sustentabilidade. São Paulo, 2017.

BORGES, André. Governança e política educacional: a agenda recente do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 52, p. 125-138, 2003.

BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gerencialismo e educação: estratégias de controle e regulação da gestão escolar. In: CABRAL NETO, Antônio *et al.* (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional**: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília, DF: Liber, 2007. p. 115-141.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete An-

gelina; TAVARES, Marialva Rossi (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: origens e pressupostos. Florianópolis: Insular, 2013. p. 45-65.

LIMA, Alessio Costa. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) como expressão da política pública de avaliação educacional do estado**. 2007. 248 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade). Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Sociedade, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-24, 2019.

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

RIO GRANDE DO NORTE. Divulgados os resultados do RN Aprende 2017. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Assessoria de Comunicação Social, 01 mar. 2018, 18:21, Natal, 2018a. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=172817&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Educação do RN passa a contar com Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação. Assessoria de Comunicação Social, 18 out. 2016, 16:05, Natal, 2016a. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=130657&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal – RN, 2016b.

RIO GRANDE DO NORTE. Manual operativo do Projeto RN Sustentável. Natal – RN, 2013. Disponível em: <http://www.rnsustentavel.rn.gov.br/?pg=documentos&projeto=1&pag2=1>. Acesso em: 02 nov. 2019.

RIO GRANDE DO NORTE. RN Aprende mobiliza estudantes em todo o estado. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Assessoria de Comunicação Social, 19 dez. 2017, 12:29, Natal, 2017a. Disponível em:

<http://www.idema.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=168223&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. RN Aprende registra melhoria no índice de proficiência em português e matemática. Assessoria de Comunicação Social, 25 maio 2018, 12:00, Natal, 2018b. Disponível em:

<http://www.idema.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=179673&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 06 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. RN lança Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação nesta terça. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, 17 out. 2016, 17:42, Natal, 2016c. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=130541&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2017: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC (**Revista do Sistema – Rede estadual**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 3, 2017b.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2017: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC (**Revista do Gestor Escolar**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 2, 2017c.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2017: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC (**Revista do Professor – Língua Portuguesa**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 1, 2017d.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2017: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da SEEC (**Revista do Professor – Matemática**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 1, 2017e.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2018: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (**Revista do Professor – Língua Portuguesa**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 1, 2018c.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2018: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (**Revista do Professor – Matemática**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 1, 2018d.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2018: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (**Revista do Gestor Escolar**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 2, 2018e.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Simais 2018: Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte (**Revista do Sistema**). Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, Juiz de Fora, v. 3, 2018f.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC desenvolve plataforma de avaliação direcionada a rede estadual. Assessoria de Comunicação Social, 14 out. 2016, 15:24, Natal, 2016d. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=130403&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. SEEC lança sistema próprio de monitoramento e avaliação institucional. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura, Assessoria de Comunicação Social, 19 out. 2016, 08:13, Natal, 2016e. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=130681&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 07 jun. 2020.

RIO GRANDE DO NORTE. Sistema de avaliação estadual mede desempenho de 25 mil alunos do ensino médio. Assessoria de Comunicação Social, 18 dez. 2017, 16:29, Natal, 2017f. Disponível em: <http://www.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=168134&act=&page=&parm=&lbl=materia>. Acesso em: 06 jun. 2020.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC. **Memo-rando Circular nº 74, de 26 de setembro de 2016**. Natal – RN: Gabinete da Secretária, 2016. Assunto: Avaliação da Aprendizagem Escolar – RN Aprende 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC. **Portaria nº 1.727, de 20 de novembro de 2018**. Natal – RN: Diário Oficial do Rio Grande do Norte, ano 86, nº 14.297, 21 de novembro de 2018.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC. **Portaria-SEI nº 357, de 08 de outubro de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino - Simais, no ano de 2019. Natal – RN: Diário Oficial do Rio Grande do Norte, ano 86, nº 14.518, 12 de outubro de 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA – SEEC; ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – ASSECOM. SEEC lança sistema próprio de monitoramento e avaliação institucional. 19 de out. de 2016, 08:13. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/conteudo.asp?tran=item&targ=130681&act=&age=&parm=&lbl=mat%c9ri>. Acesso em: 27 abr. 2020.

SOUZA, Maria Alba de. A experiência de avaliação educacional em Minas Gerais 1992 – 1998. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 19, p. 57-76, 1999.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez: PUC: Ação Educativa, 1996. p. 125-194.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação Educacional: quase história. *In*: VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber, 2005. p. 143-176.

Usos dos resultados do Simais no âmbito das escolas: fatores adversos e ações subsidiadas

Antônia Bruna da Silva
Ana Karina de Bessa Barros
Adriana Nardine Costa Souza

Introdução

Além das práticas avaliativas desenvolvidas no interior das escolas, foi no decorrer da década de 1980 que, no Brasil, começou a se desenvolver outro tipo de avaliação: as avaliações externas. A partir das experiências realizadas nesse período, no limiar dos anos 1990, tem-se a criação dos primeiros sistemas de avaliação externa e em larga escala, em sua maioria, associados à busca pela melhoria da qualidade da educação, adotados, inicialmente, pela União, sob o marco da proposição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Desde então, muitos foram os estados que passaram a adotar seus próprios sistemas de avaliação. Desse modo, é possível delinear uma série cronológica do surgimento desses mecanismos entre a maioria dos estados da federação, indo dos estados pioneiros aos entes que ainda debutam nesse tipo de iniciativa, como é o caso do Rio Grande do Norte, que, no ano de 2016, implementou o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Norte (Simais).

A proliferação desses mecanismos no âmbito dos estados, para além dos anseios de conhecer a situação do ensino e da aprendizagem nas redes estaduais e/ou municipais de ensino, está relacionada ao fato de que a implementação desse tipo de avaliação está subjugada ao modelo de gestão por resultados, também introduzido no contexto educacional brasileiro, primeiro no plano da União, difundindo-se paulatinamente entre os estados da federação. O fato é que, logo após a implantação do SAEB pelo governo federal, foi iniciado um processo de disseminação de sistemas avaliativos e em larga escala em meio às redes estaduais de ensino.

Nessa direção, é preciso concordar com Perboni, Militão e Giorgi (2019, p. 10) quando salientam que “As avaliações externas e em larga escala adotadas em âmbito nacional [...] induziram a instituição por parte dos governos estaduais de avaliações próprias”. Mais do que a indução, tais avaliações têm servido como fim último e como molde para os sistemas de avaliação de porte estadual. Com efeito, levando em consideração as características assumidas por tais sistemáticas, Sousa (2013) ressalta que a maior parte dos sistemas estaduais de avaliações procuram se moldar aos desenhos avaliativos propostos pelo Ministério da Educação, buscando medir o nível de proficiência dos estudantes nas disciplinas de português e matemática.

O movimento de criação de sistemas de avaliação próprio no nível estadual se fez tão notável que, na atual conjuntura, é possível identificar, como já destacado, a presença dessas sistemáticas na maioria dos estados brasileiros. Com isso, nessas redes de ensino, limitada às áreas do conhecimento avaliadas e aos aspectos passíveis de aferição, a avaliação estandarizada tem proporcionado um diagnóstico sobre o desempenho acadêmico, bem como levantado dados contextuais junto à comunidade escolar. Assim sendo, em que pese as limitações e as controvérsias em torno desses mecanismos avaliativos, os resultados obtidos por meio de tais avaliações devem ser vistos pelos gestores públicos como informações que reclamam

por ações, programas e projetos para ampliar as oportunidades de aprendizagem ofertadas nas redes públicas de ensino.

A bem da verdade, complementarmente ao que salienta Gatti (2007, p. 1): “Não nos faltam avaliações, que se repetem e se superpõem, e não nos faltam dados sobre escolas, diretores, professores, alunos”. O que nos falta é o uso de tais resultados em medidas que verdadeiramente possam contribuir para a qualidade educacional. Em todo caso, não é demais questionar sobre a real funcionalidade desses sistemas avaliativos, sobre como seus resultados estão sendo aproveitados pelos gestores e pelos professores e, sobretudo, pela gestão educacional dos estados desenvolvedores dessas iniciativas e se os usos efetivados têm potencial de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

Em nosso parecer, convém, antes de mais nada, que os próprios responsáveis pelo desenvolvimento dessas iniciativas sejam confrontados com tais tipos de questionamento, como é o caso da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte que criou o Simais, inicialmente apresentado como um instrumento voltado à produção e à gestão de determinados indicadores educacionais, que deveriam subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas em prol do desenvolvimento da educação estadual e da elevação do padrão de desempenho da rede estadual de ensino (RIO GRANDE DO NORTE, 2016e).

É justamente a partir de um dos questionamentos citados anteriormente que a presente análise se desenvolve, com o fito de abordar que usos têm sido efetuados dos resultados do sistema estadual de avaliação do Rio Grande do Norte e que obstáculos têm dificultado a utilização de tais dados, com sustentáculo na perspectiva e nas práticas de equipes escolares da rede estadual de ensino norte-rio-grandense vinculadas à 15ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (Direc).

O estudo se respalda em parte dos achados de duas pesquisas concluídas no ano de 2020, uma em nível de graduação (SOUZA, 2020) e outra em nível pós-graduação *lato sensu* (BARROS, 2020), respectivamente.

Além do objeto de estudo, ambas as pesquisas têm como ponto em comum seu caráter qualitativo e exploratório, assumindo a forma de uma pesquisa de campo aplicada em unidades escolares da rede estadual de ensino que compõem o conjunto de escolas integrantes da 15ª Direc.

A partir de critérios de seleção específicos, no primeiro estudo, participaram 11 instituições de ensino e seus respectivos representantes (que ocupavam a função de dirigente escolar ou coordenador pedagógico), enquanto o segundo contou com a participação de duas escolas e sete profissionais da educação (dois professores de língua portuguesa, dois professores de matemática, dois coordenadores pedagógicos e um gestor). Uma das unidades de ensino e seu representante participou tanto do estudo de Souza (2020), quanto do trabalho de Barros (2020). Nesses termos, o presente estudo congrega informações coletadas em 12 instituições escolares¹¹.

Para a coleta de dados, ambos os estudos fizeram uso do questionário, aplicado por intermédio do *Google Forms*. Além desse instrumento, Barros (2020) também fez uso da entrevista estruturada. Foram os dados coletados por essas pesquisas que serviram de base para este estudo, que leva em conta tão somente os dados que dizem respeito aos usos dos resultados do Simais.

Tendo em mente o propósito pelo qual foi desenvolvida, a presente análise organiza-se em três seções, além desta introdução. Na primeira, apresentam-se os usos que as escolas pesquisadas têm feito das informações provenientes do sistema de avaliação próprio da rede estadual de ensino básico do Rio Grande do Norte. A segunda trata de determinados aspectos que têm dificultado a utilização de tais dados no âmbito das instituições de ensino. Por fim, dentro dos limites deste texto, na última seção

¹¹ No primeiro estudo, a coleta de dados realizou-se de 19/10/2019 a 07/11/2019, enquanto a pesquisa de campo de Barros (2020) iniciou-se no dia 13/12/2019 com o envio dos questionários e se estendeu até o dia 07/01/2020.

tecem-se algumas reflexões à luz das práticas/medidas propostas pelas escolas com base nesses resultados e da influência que tal sistema avaliativo passa a exercer sobre a referida rede de ensino.

Usos dos resultados do Simais no nível das escolas

De 2016 (ano de sua criação) a 2019 (data de sua última edição), inegavelmente, o Simais forneceu uma série de dados sobre os níveis de aprendizado dos alunos em séries e em áreas do conhecimento específicas, bem como sobre as condições socioeconômicas do alunado e a estrutura institucional e pedagógica das escolas.

Nessas quatro primeiras edições, ininterruptas até o ano de 2019, o Simais foi composto por duas avaliações distintas: a primeira compreende testes de desempenho, enquanto a segunda faz uso de questionários específicos. Em sua primeira edição, em 2016, o sistema de avaliação do estado do Rio Grande do Norte nasce constituído pelo RN Aprende – Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar e por uma avaliação institucional envolvendo vários atores da rede estadual de ensino. Em 2017, o mecanismo passa por uma reformulação, mantendo a avaliação do RN Aprende e substituindo a avaliação institucional (que envolvia a aplicação de questionários a alunos, professores, gestores e equipe técnica das escolas, das Diretorias Regionais de Educação e da Cultura, das Diretorias Regionais de Alimentação Escolar e da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura) pela avaliação do contexto escolar (com a aplicação de questionários contextuais endereçados a alunos e professores dos componentes e anos de escolaridade avaliados, como também aos diretores e instituições escolares).

Considerando esses apontamentos iniciais, logo se conclui que inúmeros são os dados que vêm sendo obtidos por intermédio do Simais, dados atinentes ao desempenho dos alunos, dados sobre escolas, gestores, professores e alunos e até de outros setores que compõem a rede de ensino (como foi feito no primeiro ano do sistema de avaliação). Mesmo contando

com relativamente poucas edições, as informações são suficientemente volumosas, significativas e dignas de atenção e de uso, mas, afinal como esses dados vêm sendo utilizados na rede estadual de ensino?

Duas das pesquisas referenciadas na introdução deste trabalho descartaram um pouco da realidade do uso desses resultados vivenciada em escolas da 15ª Direc; são, justamente, em parte dos achados obtidos em tais pesquisas que mergulharemos a partir deste ponto.

Ao todo, as descobertas apresentadas neste estudo são provenientes, como já destacado, de 12 unidades de ensino¹² da 15ª diretoria regional de educação do estado do Rio Grande do Norte. Tal diretoria é composta por um total de 46 escolas, distribuídas entre 20 municípios do estado, e foi selecionada em virtude da proximidade geográfica e das melhores condições de acesso.

Grosso modo, pode-se dizer que o uso dos dados do Simais foi indicado pela maioria das instituições investigadas, o que não foi evidenciado em somente uma das escolas pesquisadas (Escola K), cuja resposta se vinculou especificamente ao uso das informações colhidas pelos questionários, apontando para o não uso desses dados. Isso, por outro lado, não equivale a dizer que os resultados dos testes de desempenho não vinham sendo utilizados pela unidade de ensino.

Mesmo assim, no âmbito das instituições escolares em que vigorou a tendência da utilização desses resultados em algum tipo de ação ou medida, em uma das escolas pesquisadas, o não aproveitamento dos dados coletados por ambas as avaliações que integram o Simais foi sinalizado por um dos docentes (Pro1E) participante da pesquisa. Não obstante, o coordenador pedagógico e outro professor vinculados a essa mesma instituição, posicionaram-se positivamente quanto ao uso dessas informações.

¹² Aqui codificadas com as 12 primeiras letras do alfabeto (da letra A à letra L), de modo a manter os nomes das instituições de ensino sob sigilo.

Também convém ressaltar as constatações referentes à utilização dos dados provenientes dos questionários específicos aplicados pelo Simais obtidas em duas das instituições pesquisadas: nas escolas “E” e “L”, enquanto quatro dos agentes escolares (dois coordenadores pedagógicos, um diretor e um professor) concordaram quanto à utilização dessas informações, dois professores (um de cada escola) afirmaram que essa prática não era desenvolvida. Ademais, logo em seguida, quando foi perguntado como esses dados vinham sendo aproveitados, dois docentes (Pro1L; Pro2L) manifestaram não ter conhecimento a esse respeito.

O relato de ambos professores, na medida em que aponta para uma realidade de não aproveitamento dessas informações, também é bastante emblemático da tendência observada no estudo conduzido por Souza (2020), uma vez que a desinformação ou a incompreensão foi um traço latente no apanhado das respostas obtidas por essa investigação, sendo evidente que a percepção da maioria dos pesquisados acerca do Simais ainda era deveras confusa¹³, tanto no que se relaciona às avaliações do referido sistema avaliativo¹⁴, quanto no que concerne ao uso dos seus resultados.

Em suma, as colocações obtidas nas escolas supracitadas apontam para direções distintas: em uma, as informações (na versão mais atual do Simais) coletadas junto aos alunos, aos professores e aos gestores são utilizadas no âmbito da escola, enquanto a outra diz justamente o contrário. Isso, dentre outras razões, pode perfeitamente ser reflexo da ênfase que vem sendo conferida pelo executivo estadual à avaliação de desempenho, em detrimento do levantamento de informações contextuais efetivado pelo sistema de avaliação. Demonstração cabal disso é que, nas notícias, nas

¹³ O que pode ser reflexo da ausência de esclarecimento e discussão acerca do sistema avaliativo na rede estadual de educação, confusão que também pode ser resultante de certa fragilidade da formação dos pesquisados no tocante ao campo da avaliação educacional, dentre outras razões.

¹⁴ Quando perguntados sobre os instrumentos de coleta de dados vinculados ao segundo eixo do sistema, por exemplo, mais da metade dos respondentes mencionaram os testes estandardizados.

revistas e no próprio *site* do Simais, tal avaliação (atualmente denominada de “avaliação do contexto escolar”) passa despercebida, quando, na realidade, seus dados têm muito mais a dizer sobre a qualidade do ensino ofertado pela rede estadual de ensino, bem como sobre os condicionantes internos e externos à escola que interferem no aprendizado estudantil.

De todo modo, no geral, apesar da indicação de uso dos resultados ter sido efetivada pela maioria das escolas, em duas dessas instituições, especificamente naquelas em que a coleta se estendeu aos professores, não houve consenso quanto ao uso dessas informações, o que pode ser reflexo de iniciativas embrionárias, isoladas ou desconhecidas para alguns dos investigados.

Em que pese o desencontro nas respostas oriundas de ambas as escolas, a maior parte das manifestações coletadas nos estudos considerados converge para o uso dos resultados do sistema estadual de avaliação no plano das escolas. Passemos às práticas que tais dados têm subsidiado.

Haja vista as distinções entre as avaliações realizadas e os dados provenientes delas, em ambos os estudos, a investigação desse aspecto buscou ser feita separadamente, com o fito de identificar como tais diferentes volumes de informações vinham sendo utilizadas pelas instituições e pelos agentes escolares. Entretanto, em decorrência da já citada confusão relativa aos eixos integrantes da sistemática de avaliação, nem sempre as respostas fornecidas mencionaram medidas que correspondem ao tipo de dado gerado em cada uma das avaliações do Simais.

Considerando esse fator, a partir do padrão das respostas e de pistas contidas no próprio uso relatado, na maioria dos casos, pode-se identificar em que tipo de dado cada prática se ancorava. De toda forma, algumas das práticas mencionadas pelos participantes, dependendo da escola, se vinculavam a um ou a outro tipo de dado. Para fins de análise, os diferentes modos de utilização dos resultados do Simais em escolas da rede estadual de ensino foram congregados no quadro a seguir.

Quadro 1: Práticas por tipo de dado/avaliação e por participante/escola¹⁵

Uso do resultado no âmbito da escola	RN Aprende	Avaliação do contexto escolar
Análise e/ou discussão dos dados	GesA, GesB, GesH, CoeE, CoeF, Pro2E, Pro2L	GesI, GesL, Pro2E
Busca por medidas de melhoria	GesB, Pro2L	GesL, CoeL, Pro2E
Monitoramento da situação dos alunos e dos descritores críticos	CoeL	SEM INFORMAÇÃO
Planejamento de ações pautadas nos descritores críticos	CoeL, Pro2L	SEM INFORMAÇÃO
Planejamento escolar	GesD, CoeC, Pro1L	GesI
Planejamento pedagógico	CoeC, CoeE, CoeG, CoeL	SEM INFORMAÇÃO
Fixação de metas para a escola	GesD, Pro1L	SEM INFORMAÇÃO
Reflexão sobre a prática docente	CoeJ	SEM INFORMAÇÃO
Aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem	CoeJ	SEM INFORMAÇÃO
Não tem conhecimento	SEM INFORMAÇÃO	Pro1L, Pro2L
Não se aplica	SEM INFORMAÇÃO	GesK

Fonte: Dados das pesquisas, elaboração das autoras (2021).

Como se nota, na maior parte das escolas, com exceção das escolas C, D, G, J e K, fez-se alusão ao esforço de *análise e discussão dos dados provenientes do Simais*, sendo isso feito tanto com as proficiências dos estudantes, quanto com os dados levantados dos contextos intra e extraescolar. Entretanto, ainda que, aparentemente, considerem ambos os conjuntos de dados, tais análises tendem a privilegiar os resultados do RN Aprende, voltando o olhar para “as dificuldades de aprendizagem dos alunos” (GesA) ou para “os descritores críticos” (Pro2L), conforme detalham

¹⁵ Para fins de uma apresentação mais sintética dos resultados, os participantes da pesquisa foram codificados de acordo com a função e escola de origem. Assim sendo, cada respondente recebeu um dos seguintes códigos: Ges (quando gestor); Coe (quando coordenador pedagógico); Pro1 (quando professor de português); Pro2 (quando professor de matemática), juntamente com o código da escola.

alguns dos pesquisados. Dois gestores (GesB, GesH) acrescentaram ainda que tal momento costuma acontecer em encontros ou reuniões pedagógicas. Em três das instituições (E, I, L), igual ou similar tratamento também vem sendo aplicado aos dados dos questionários específicos. Os relatos a esse respeito, todavia, foram tangenciais, o que pode denotar que tal utilização desses resultados têm se realizado de modo limitado, também podendo ser um indicativo da dificuldade de utilizá-los, na medida em que esses dados podem reclamar por medidas que fogem da competência da instituição ou dos agentes escolares.

A constatação da existência dessas discussões no meio escolar é um ululante sinal de que as escolas têm se esforçado para compreender os resultados da avaliação e o desempenho do seu alunado. Todavia, dada a maior ênfase nas proficiências, vale advertir que não convém se concentrar tão somente na performance dos estudantes, dado que o ambiente escolar e o trabalho pedagógico ali realizado não se resumem a médias de desempenho, sendo composto por diferentes dimensões, interações e indivíduos.

No mais, para fins de melhor análise e compreensão desses resultados, faz-se necessária uma análise conjunta da proficiência dos estudantes com os dados qualitativos atinentes à comunidade escolar, pois são justamente esses dados que dizem respeito à parte dos condicionantes a que tais desempenhos estão subordinados, o que também é importantíssimo em processos de proposição de medidas e estratégias que se proponham a melhorar a qualidade da educação.

A esse propósito, cumpre alinhar que algumas das escolas (B, E, L), nesses encontros para discussão e análise dos resultados, têm buscado por *medidas de enfrentamento às dificuldades e fragilidades diagnosticadas*, e aqui identificamos outra forma de uso desses dados. Mesmo que não efetuem um detalhamento das estratégias tomadas, os relatos de cinco agentes escolares vinculados a tais instituições apresentaram como ponto em comum a exploração dos resultados da avaliação associada à busca por melhoria do quadro descortinado. A evidência desse uso veio à tona, por

exemplo, na resposta de um dos docentes da escola E, ao ressaltar que “Trabalhamos as informações de acordo com a competência de cada segmento buscando minimizar as dificuldades apontadas”, da mesma forma que também se observa no depoimento do diretor da escola B, ao informar que “Nas reuniões pedagógicas, são organizados dados dessa avaliação e discutidas alternativas que possam melhorar a realidade em que se encontra o ponto em discussão”. Tais colocações se reportaram aos dados oriundos da avaliação do contexto escolar e aos resultados do RN Aprende, respectivamente.

Embora não exemplifiquem que alternativas seriam essas, há razão para acreditar que, dentro das possibilidades e dos recursos pedagógicos, humanos e orçamentários que cada escola dispõe, há realmente um esforço nesse sentido, sobretudo na escola L, sendo esse exercício citado tanto pelo diretor, como pelo coordenador pedagógico e pelo professor.

A bem da verdade, foi somente nessa instituição que as informações coletadas deram conta de especificar uma das estratégias que vêm sendo adotadas para tanto, qual seja, o *planejamento de ações pautadas nos descritores críticos*. Isso foi constatado a partir do momento em que o coordenador da referida escola explicou que “a partir dos descritores avaliados é possível perceber as principais dificuldades apresentadas e traçar ações para saná-las”.

Tal ação, inclusive, também foi lembrada pelo professor de Matemática (Pro2L). Não obstante, o referido docente observou que “[...] grande parte do que é planejado termina não sendo executado”. A própria forma como os resultados das avaliações externas costumam ser divulgados, aliás, é algo que induz o desenvolvimento de práticas dessa natureza. Há razão para acreditar, inclusive, que esse tem sido um dos principais usos dos resultados efetivados pelas escolas. Além desse uso, no depoimento desse coordenador, também foi presente a utilização desses resultados para fins de *monitoramento da situação dos alunos e dos descritores críticos*.

Considerando os usos efetivados, não é demais afirmar que todas as práticas mencionadas guardam relação entre si, estando concatenadas umas às outras, ou sucedendo-se, indo de medidas mais pontuais a tomadas de decisão mais abrangentes, como é o caso do uso desses resultados para nortear o planejamento da instituição, do professor ou de um determinado componente curricular.

O uso dessas fontes no *planejamento da escola* foi aludido por quatro das 12 unidades de ensino, tendo dois dos representantes escolares pesquisados (CooC; GesI) literalmente se reportado à “elaboração do plano de ação da escola”. A constatação desse uso também foi efetivada por Silva *et al.* (2013), que focaram na questão do uso da avaliação externa e dos seus resultados em quatro redes públicas de ensino, revelando que a utilização dos resultados das avaliações estandardizadas na elaboração de um plano de ação escolar se constituía em uma orientação advinda das secretarias de educação.

No presente estudo, todavia, não foi possível identificar se essa tem sido uma prática espontânea da escola ou se as instituições estão atendendo alguma demanda que lhes foi imposta, dado que os participantes foram sucintos a esse respeito. Os únicos que informaram maiores detalhes foram o gestor da escola D e o professor da escola L, que mencionaram o uso desses resultados tanto no planejamento de ações, como na proposição de metas da instituição de ensino. Na escola L, o professor ainda acrescentou que esse trabalho se vinculava a todo o ano letivo. Como se nota, nas escolas supramencionadas, tal uso abriga outra forma de utilização dos resultados: o *estabelecimento de metas a serem atingidas pela escola*. Ao que tudo indica, tais metas têm tomado como ponto de partida as médias de proficiência obtidas pelos alunos.

Tendo em mente esse mesmo grupo de informações, os resultados do RN Aprende, é que o *planejamento de ações ou atividades pedagógicas* vem sendo realizado em algumas das escolas. A incorporação desses resul-

tados no planejamento do trabalho docente foi destacada pelos coordenadores pedagógicos das escolas C, E, G, L, assumindo aparente centralidade na escola E, cuja prática foi citada três vezes em momentos distintos. Há bastante semelhança entre as ações desenvolvidas no seio dessas escolas, com o que foi evidenciado por Sousa *et al.* (2015, p. 50) em cinco redes municipais de educação paulistas, conforme tais estudiosos verificaram, nos municípios pesquisados, os resultados das avaliações externas tendiam “[...] a ser tomados como referência para o planejamento e a definição de procedimentos pedagógicos”.

Na escola L, de modo especial, tal planejamento vem sendo diretamente associado aos descritores da avaliação. Há razão para crer que foi com esse mesmo direcionamento que o planejamento docente passou a ser desenvolvido na escola C, cujo coordenador informou ser os resultados da avaliação, leia-se: resultados do RN Aprende, “[...] base dos planejamentos dos Componentes Curriculares” (CooC). Tal prática não é nenhuma novidade no contexto educacional brasileiro, sendo o que mais tende a acontecer em escolas de todo o país, quando passam a ser periodicamente visitadas por avaliações desse tipo, seja ela federal, estadual ou municipal. Nessa dinâmica, tanto os resultados como os descritores da avaliação tornam-se norteadores do currículo escolar e, mais tarde, delimitadores dele. Apontamentos nessa direção podem ser localizados nas análises desenvolvidas por estudiosos como Hypolito e Ivo (2013), Sousa (2003) e Veiga Neto (2013), só para citar alguns.

Por fim, uma das escolas informou que o diagnóstico atrelado ao RN Aprende tem subsidiado a *reflexão sobre a prática docente*, também sendo tomado como razão para a *melhoria do ensino e da aprendizagem*. Nessa realidade se estabelece, portanto, uma conexão direta entre o desempenho do aluno e o trabalho do professor, podendo ser um indicativo de que o professor tem sido responsabilizado pelo (in)sucesso do aluno. Essa questão, todavia, carece de maiores investigação e aprofundamento, antes de ser categoricamente afirmada. Apesar disso, analisando a totalidade das práticas

mapeadas, sobressai-se a ideia de que as escolas pesquisadas têm sido movidas por boas intenções, tentando, dentro das suas possibilidades, dançar na ciranda em que foram colocadas. Principalmente com relação aos dados do desempenho estudantil, é nítido o movimento em prol da utilização desses resultados para fins de melhoramento do diagnóstico apresentado.

Nessa linha, é salutar perceber que as escolas têm partido do entendimento de que a avaliação não pode estancar na função diagnóstica, que é necessário intervir nas fragilidades apontadas pela avaliação. Essa, porém, não é uma tarefa exclusiva dos agentes escolares, mas, sobretudo, da gestão educacional do estado. A utilização de uma avaliação externa e em larga escala não pode focar-se somente na sua aplicação, mas no uso dos resultados e informações obtidas por meio do referido mecanismo. Além disso, é preciso ainda que as medidas pensadas sejam, de fato, benéficas à rede de ensino.

Aliás, na redação mais atual que temos, por intermédio do Simais, o governo do estado se propõe a avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação ofertada na rede estadual de ensino básico do Rio Grande do Norte, de modo a produzir indicadores para subsidiar o planejamento, o acompanhamento e o aprimoramento de políticas educacionais e de ações de enfrentamento aos problemas relativos ao ensino e à aprendizagem (RIO GRANDE DO NORTE, 2019b).

Analisando os usos feitos pelos agentes escolares investigados, observa-se que tais atores têm tentado aproveitar esses dados no trabalho escolar e nas práticas pedagógicas efetivadas no interior da sala de aula, tramando usos dos resultados da avaliação, que, de certa forma, relacionam-se com o objetivo buscado com a realização do Simais, precisamente no que se refere às “ações de enfrentamento aos problemas do ensino-aprendizagem” (RIO GRANDE DO NORTE, 2019b, s. p.). Entretanto, é forçoso reconhecer que, no plano das unidades escolares pesquisadas, os resultados da avaliação têm sido utilizados mais para o planejamento e o

estabelecimento de medidas voltadas ao desempenho acadêmico dos estudantes, do que para o enfrentamento da diversidade de problemas que eventualmente perpassem o ensino e o aprendizado, até porque a solução de fragilidades dessa ordem (como a questão da formação do professor citada no tópico a seguir), muitas vezes, não está nas mãos dos burocratas de rua (LOTTA, 2012) ou de médio escalão (LOTTA; PIRES; OLIVEIRA, 2014) investigados.

Limitações, obstáculos e entraves à utilização dos resultados do Simais

À semelhança do que aconteceu em outros estados da federação (como é o caso do Ceará e de São Paulo), que, desde a década de 1990, vêm sistematicamente avaliando suas respectivas redes estaduais e municipais de ensino, a implementação do sistema próprio de avaliação do Rio Grande do Norte no ano de 2016 impôs uma nova realidade à rede estadual de ensino básico norte-rio-grandense.

A introdução dessa sistemática faz parte de um plano de reestruturação e modernização do estado potiguar, com implicações para o setor educacional, especialmente no que diz respeito à acentuação do modelo de gestão baseada em resultados. Nessa dinâmica, a criação do Simais veio acompanhada por demandas que, embora já existissem, não eram tão próximas, como são agora. Pela proximidade e por ser uma política da própria rede de ensino, um sistema próprio de avaliação aplicado periodicamente nas escolas de todo o estado tende a fazer com que as falas, as preocupações e as práticas abrigadas nessa rede sejam influídas pela questão dos resultados, mormente, os se referem ao desempenho dos estudantes.

Nessa conjuntura, é que os resultados desse sistema vêm sendo utilizados em medidas e em estratégias pensadas dentro e fora das instituições de ensino. No plano das escolas, mesmo com eventuais dificuldades e inseguranças que possam vir a existir, a seção anterior desvela como esses resultados vêm sendo aproveitados por escolas da 15ª Direc.

Os achados dos estudos que se detiveram a investigação desse aspecto, conduzidos por Barros (2020) e Souza (2020), apontam para práticas evidenciadas em algumas escolas da referida região, o que não impede que os usos identificados também venham sendo adotados por outras escolas da rede estadual de ensino básico norte-rio-grandense. O mesmo merece ser dito com relação aos obstáculos que têm dificultado a utilização dessas informações, constatados por um desses estudos, realizado em duas instituições de ensino (Escola E e Escola L).

As descobertas sobre esse assunto são de crucial importância para compreender impasses, desafios e dificuldades em torno do Simais e do emprego dos seus resultados, também podendo se estender para outras unidades de ensino, não se constituindo em uma realidade apenas nas escolas pesquisadas.

Nas instituições escolares estudadas, cinco (Pro1L, Pro2L, Pro2E, Cool, GesL) dos sete profissionais da educação pesquisados¹⁶ reconheceram a existência de obstáculos que se impõem à concretização de ações pautadas nos resultados obtidos com o Simais. Os relatos que deram conta de fatores que têm atuado negativamente sobre a utilização dos seus resultados foram sumariados no quadro a seguir.

Quadro 2: Limitações, obstáculos e entraves para a utilização dos resultados do Simais

Dificuldade	Participante/Escola
Problemas relativos ao modo como o Simais vem sendo implementado na rede de ensino	Pro1E ¹⁷ , Pro2L
Dificuldade de aceitação do sistema e dos seus resultados	Pro1L, Pro2L
Falta de compromisso ou disposição quanto ao uso dos resultados	Pro1L, Pro2L

¹⁶ Somente o professor de Língua Portuguesa e o coordenador da escola E afirmaram que não havia adversidades nesse sentido.

¹⁷ Mesmo que, na pergunta referente a essa questão, tal pesquisado tenha respondido “não”, tal fragilidade veio à baila nas respostas fornecidas por esse professor.

Relutância ou desinteresse dos alunos em participar da avaliação	CooL, Pro2L, GesL
Problemas relativos à divulgação dos resultados	CooL, Pro1L
Professores lotados em área distinta de sua formação	Pro2E

Fonte: Dados das pesquisas, elaboração das autoras (2021).

Em primeiro lugar, cumpre pôr em realce que, nas respostas de dois dos professores pesquisados, ficou patente a insatisfação quanto à *concepção e ao modo como o sistema próprio de avaliação tem se incorporado na rede estadual de ensino*. Na perspectiva desses docentes, o Simais desponta como uma preocupação e um propósito apenas da gestão educacional do estado, se realizando sem debate com os professores e sem levar em consideração a realidade da escola. Nessa oportunidade, um dos professores ainda evocou aspectos que denotam baixa repercussão e discussão do sistema no âmbito da escola.

A forma como tais docentes vêm percebendo a iniciativa é, em nossa análise, ilustrativa da ausência de legitimidade do sistema avaliativo na comunidade escolar, o que cria um clima de resistência quanto ao mecanismo de avaliação e a qualquer ação de recorrer aos seus resultados. Guardando relação com isso, foi que tanto a professora de português como o professor de matemática da Escola L fizeram menção à *dificuldade de aceitação do sistema e de seus resultados*, que tem desembocado na *falta de compromisso ou na indisposição quanto ao uso dessas informações*, sendo esse outro fator que também se opõe ao aproveitamento de tais dados. Nessa direção, o professor de matemática (Pro1L) observou que parte do corpo escolar tem optado por se manter distante da análise, dos momentos de tomada de decisão, bem como das ações pautadas em tais resultados.

Ainda como reflexo dessa falta adesão ao sistema avaliativo, no plano dos alunos, tanto o coordenador pedagógico, como o diretor e a professora de língua portuguesa da Escola L citaram a *relutância ou o desinteresse para responder os testes aplicados pelo Simais*. Consoante aduziu um desses investigados, "A grande dificuldade ainda é fazer com que os alunos

façam a prova; muitos deles têm medo de fazer a prova” (GesL). Tal dificuldade, além de ser outra evidência da má recepção do sistema avaliação no âmbito da escola, também pode ser entendida como uma questão que, de fato, pode tolher o investimento em ações referenciadas em tais resultados, embora, à primeira vista, possa não ser interpretada dessa forma. Ora, se há objeção do aluno em responder os testes, será que podemos confiar no resultado da avaliação? Para que utilizar esse diagnóstico, se ele não inspira confiança? Talvez, tenha sido nesse sentido que os profissionais dessa unidade de ensino fizeram menção a tal aspecto, quando foi, precisamente, questionado sobre limitações, obstáculos ou desafios que dificultavam a utilização dos resultados do Simais.

Outras limitações elencadas giram em torno da divulgação dos resultados, sendo de duas ordens. Com efeito, na visão de um dos coordenadores pedagógicos pesquisados, um elemento que tem obstruído o aproveitamento dessas informações é, propriamente, a *demora na divulgação dos resultados da avaliação*. Conforme analisou: “Os resultados da avaliação chegam muito tarde a escola, então, detectar os descritores críticos tem ficado apenas para o segundo semestre, limitando as ações de enfrentamento das dificuldades apresentadas na avaliação” (Cool).

Insta destacar que a demora na divulgação dos resultados é uma limitação que os sistemas de avaliação externa de maior escala não têm conseguido equacionar, aparecendo entre os resultados das pesquisas de Alves (2017), Horta Neto (2010) e Machado e Freitas (2014). Vale, ainda, salientar que essa dificuldade tem caracterizado tanto o Saeb como grande parte dos sistemas estaduais de avaliação, mesmo que na proposição desses mecanismos os gestores estaduais tendam a usar, dentre outras justificativas, a morosidade na disseminação dos resultados da avaliação nacional da educação básica.

Além da questão do tempo, uma medida, em particular, segundo a professora de Língua Portuguesa da Escola L, tem não só dificultado, mas impossibilitado a apropriação de alguns desses dados, uma vez que consiste

na própria *falta de acesso a eles*. Nas palavras da docente: “vejo que alguns dados não são socializados, como é o caso da avaliação institucional” (Pro1L). Longe de tecer formulações categóricas a esse respeito, a dificuldade exposta por tal docente faz sentido, encontrando ressonância na leitura que se obtém a partir da exploração do *site* e das revistas do referido sistema, que não mencionam o caminho que esses dados seguem, para que fins se destinam, a quem a consolidação dessas informações vem sendo endereçada, tampouco como tais dados são utilizados. Isso, claramente, é uma questão que merece ser mais bem investigada, considerando que tal fragilidade nos sistemas de avaliação externa há muito foi apontada por Sousa (2002), que relacionou a baixa utilização desses resultados à própria falta de acesso a tais dados, dentre outras razões.

Ainda no tocante a eventuais limitações e obstáculos contrários à utilização dos resultados do Simais, os profissionais da educação pesquisados também colocaram em destaque outras problemáticas, que, em nosso ponto de vista, não se vinculam precisamente (ou exclusivamente) ao uso desses resultados, dizendo respeito a questões mais amplas. Isso porque as dificuldades relatadas se referiram à falta de interesse do aluno em participar da avaliação (Cool, Pro2L, GesL), à formação do professor, que não têm correspondido à sua área de atuação (Pro2E), ao baixo nível de conhecimento dos alunos (Pro2E) e à falta de incentivo (Pro2E), embora não mencione que tipo de estímulo seria esse.

Em nossa ótica, há, entre os profissionais da rede, quando citam essas adversidades, o desejo de serem ouvidos e de terem suas opiniões consideradas. Nessa dinâmica, os pesquisados chegam a citar um aspecto que foge (como é o caso do nível de conhecimento do aluno) e outros que transcendem limitações mais objetivas em torno da utilização desses resultados. Em todo caso, é preciso reconhecer que a questão da vinculação do professor a determinado campo do saber, sem observar a qualificação exigida para tanto, assim como a resistência do alunado à avaliação (como já analisado), são fatores desfavoráveis ao uso desses resultados.

No tocante à problemática da formação/atuação docente, como o professor enquadrado nessa circunstância poderá fazer uso dos resultados da avaliação, se ele está deslocado do seu campo de aprofundamento? Tal problema, antes mesmo de pesar negativamente na utilização dos resultados da avaliação, é uma fragilidade que implica, de forma incisiva, no aprendizado dos estudantes e na qualidade do ensino ofertado.

As descobertas anunciadas nesta seção desvelam determinadas problemáticas que margeiam o Simais e as escolas investigadas, havendo a identificação de determinadas limitações e dificuldades à utilização dos resultados desse sistema de avaliação. É interessante observar que grande parte dos obstáculos evidenciados tem a ver com a própria incorporação do referido mecanismo na rede de ensino (ou ao modo como a gestão central decidiu fazê-la), empecilhos que, em nossa ótica, tendem a se atenuar com o tempo, em virtude das sucessivas aplicações do sistema, da aglutinação da sistemática à política educacional do estado e/ou da vinculação de tal avaliação a políticas e ações adotadas pelo executivo estadual. Tal entendimento parece-nos importante, pois, se materializados, os fatores recém citados terão poder de influência na aceitação, no uso e, sobretudo, nos tipos de usos desses resultados.

Comentários finais

Como evidenciado, os resultados do sistema de avaliação da rede estadual de ensino básico do Rio Grande do Norte vêm sendo utilizados em medidas e estratégias pensadas no âmbito das escolas, precipuamente respaldadas nas proficiências dos estudantes no RN Aprende. Isso, todavia, não tem se realizado sem haver um movimento de resistência entre os burocratas de rua.

Embora seja louvável o trabalho das escolas no sentido da utilização dos resultados do Simais, de modo que essas informações sirvam não só para informar, mas para induzir melhorias na situação identificada, sendo essa postura notada, implícita ou explicitamente, nas ações ensaiadas pelas

escolas, dentre as análises possíveis de se efetivar, é preciso refletir sobre as demandas impostas a essas escolas e o futuro que determinadas mudanças no *modus operandi* na escola pode levar. No tempo presente, é notória a influência do sistema de avaliação próprio do Rio Grande do Norte na forma de pensar e de agir da escola, que, a partir da sua introdução na rede estadual de ensino, passa a sublinhar o que se deve aprender e o que deve ser ensinado no plano das escolas.

Com a regulação exercida, primeiro por meio da avaliação nacional da educação básica, agora reforçada pelo sistema estadual de avaliação, poderiam as escolas fugir a essa lógica? Quais são as alternativas de que as escolas dispõem? Se o jogo é esse, é preciso partir para uma situação em que as escolas tenham condições pedagógicas, políticas, físicas e orçamentárias de investir nas habilidades e nas competências à prova nessas avaliações, sem perder de vista ou colocar em segundo plano as finalidades formativas vinculadas a cada nível de ensino.

Com o amadurecimento da política de avaliação do estado do Rio Grande do Norte e das ações desenvolvidas *vis-à-vis* a tal avaliação e aos diagnósticos gerados, teremos, no futuro, uma escola totalmente voltada para a produção de resultados? Receberemos nossos alunos nas escolas para professorar o Português e a Matemática que se encaixem nos descritores da avaliação?

É interessante, ainda, questionar se os usos que as escolas têm conseguido fazer desses resultados, por si sós, são suficientes para promover a melhoria dos níveis de aprendizado dos alunos. Ou se, de fato, são essas as medidas necessárias para tanto. Será que as medidas à disposição dos atores escolares, como as que vêm sendo adotadas nas escolas pesquisadas, chegam a atacar problemas mais profundos com que a escola lida cotidianamente e que se refletem em seus resultados? Considerando que alguns desses problemas podem vir sendo retratados pela avaliação do contexto escolar, por que não começar por aí? Essa consideração inclusive, faz-se oportuna.

tuna, diante do baixo aproveitamento dos dados dessa avaliação e dos relatos que apontam para o total desconhecimento de como essas informações têm sido utilizadas, quando, na realidade, os dados dessa avaliação deveriam ser tomados pelas escolas e, acima de tudo, pela gestão educacional do estado, para propor ações de enfrentamento junto às limitações, às deficiências e às dificuldades presentes em cada unidade de ensino.

O estudo também pode identificar alguns obstáculos à utilização dos resultados do Simais, que merecem ser observados pelos órgãos incumbidos pela condução do sistema de avaliação e pelos demais responsáveis, de modo a melhorar a legitimidade do sistema, bem como viabilizar o uso das informações colhidas. Considerando que o Simais passa a ser uma realidade, é preciso encontrar a medida mais aceitável quanto ao uso dos seus resultados. Ninguém quer que o Simais vire um cemitério de dados não aproveitados.

Por outro lado, não é nada desejável que a educação básica sob a competência do governo estadual volte-se exclusivamente para o sistema de avaliação e seus resultados, mas que esses dados possam inspirar medidas, ações, projetos e políticas capazes de melhorar as condições do ensino ofertado. É imprescindível concordar, portanto, com as lições aprendidas por Diane Ravitch: “as nossas escolas não melhorarão se nós valorizarmos apenas o que os testes mensuram” (RAVITCH, 2011, p. 252); “a maneira mais durável de melhorar as escolas é melhorar o currículo e a instrução e melhorar as condições nas quais os professores trabalham e as crianças aprendem” (RAVITCH, 2011, p. 251); “as escolas devem ser informadas [...], não movidas pelos dados” (RAVITCH, 2011, p. 255).

Referências

ALVES, Maria Gilda de Oliveira. **A apropriação dos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB) em uma escola de ensino médio de São Sebastião da Vargem Alegre-Minas Gerais.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal

de Juiz de Fora, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação e qualidade da educação**. ANPAE, v. 01, p. 53, 2007.

HORTA NETO, João Luiz. Os desafios da utilização dos resultados de avaliações nacionais para o desenvolvimento de políticas educacionais por um governo subnacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 53, 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n. 11, v. 2, ago. 2013.

LOTTA, Gabriela. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARRIA, C. A (org). **Implementação de Políticas Públicas**. Teoria e Prática. Editora PUCMINAS, Belo Horizonte, 2012.

LOTTA, Gabriela; PIRES, Roberto Rocha Coelho; OLIVEIRA, Vanessa Elias. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília, n. 65, v. 4, p. 463-492, out/dez. 2014.

MACHADO, Cristiane; FREITAS, Pâmela Félix. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Manifestações do "quase-mercado" nas avaliações externas e em larga escala. **Revista Educação**, v. 44, p. 1-24, fev. 2019.

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

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria SEI nº 357, de 08 de outubro de 2019**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Monitoramento e Avaliação Institucional da Rede Estadual de Ensino - SIMAIS, no ano de 2019. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Norte, ano 86, nº 14.518, 12 de outubro de 2019. Natal-RN, 2019b.

RIO GRANDE DO NORTE. RN lança Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação nesta terça. **Secretaria de Estado da Educação e da Cultura**, 17 out. 2016, 17:42, Natal, 2016e.

SILVA, Girlene Pereira da. **Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)**: caracterização, implementação e primeiras experiências. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2019.

SILVA, Vandrê Gomes da; GIMENES, Nelson Antônio Simão; MORICONI, Gabriela Miranda; LOUZANO, Paula. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes**: um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOUZA, Adriana Nardine Costa. **A experiência de avaliação institucional do sistema de avaliação do estado do Rio Grande do Norte**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUSA, Sandra Zakia. Avaliação externa e em larga escala no âmbito do estado brasileiro: interface de experiências estaduais e municipais de avaliação da educação básica com iniciativas do governo federal. In: BAUER, Adriana. GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações na rede de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: insular, 2013. p. 61-85.

SOUSA, Sandra Zákia. Construindo o campo e a crítica: o debate. In: FREITAS, Luiz Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

SOUSA, Sandra Zakia; MARTINS, Angela Maria; PIMENTA, Cláudia Oliveira; ISHII, Ione; SANTOS, Mauro Pedro dos. Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 37-60, jan./abr. 2015.

VEIGA NETO, Alfredo. Delírios avaliativos: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (Orgs.). **Currículo**: conhecimento e avaliação. Curitiba: Editora CRV, 2013, p. 108-122.

Biodata



Biodata

Sobre os organizadores

Eloisa Maia Vidal: doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE – UECE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA).

Andréia Osti: professora da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e credenciada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE) (UNESP).

José Airton de Freitas Pontes Júnior: doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Tem pós-doutorado em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, na Universidade do Minho, Portugal, e pós-doutorado em Educação, na linha de Políticas e Gestão Educacional, pela Universidade Federal do Acre. Professor efetivo da Universidade Estadual do Ceará, vinculado ao curso Licenciatura em Educação Física, ao Mestrado Profissional Ensino na Saúde (CMEPES/UECE) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE). Líder do grupo de pesquisa Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (Grupo IMPA/CNPq). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE).

Sobre os autores

Adão Rogério Xavier Silva: mestre em Educação (UFAC). Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco, Acre, Brasil.

Adriana Nardine Costa Souza: graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialização em andamento em Psicopedagogia pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante (FAVENI).

Aline Gasparini Zacharias-Carolino: doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE).

Ana Carolina Manfroni: mestranda em Educação na Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), psicopedagoga e professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE).

Ana Karina de Bessa Barros: graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Políticas e Práticas da Educação Escolar pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Supervisora escolar na Escola Municipal Lindalva Maria de Souza, município de São Miguel/RN. Produz trabalhos científicos na área da educação, especificamente nas temáticas educação inclusiva, formação docente, avaliação educacional e educação infantil.

Anderson Gonçalves Costa: doutorando em Educação (PPGEdu-UFPE). Mestre em Educação (PPGE-UECE). Integra o Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA-UECE). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). Seus interesses de pesquisa são *accountability* e regulação educacional; sistemas de avaliação e federalismo e educação.

Antônia Bruna da Silva: doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Coordenadora do Observatório do SIMAIS. Vice-líder do Núcleo de Estudos em Educação (NEEd) e pesquisadora na linha de pesquisa Cultura, Sociedade e Políticas Educacionais. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES), na linha História, Política e Gestão da Educação. Coordenadora da Comissão Setorial de Avaliação Institucional, do curso de Pedagogia do *Campus* Avançado de Pau dos Ferros (CAPF).

Carolina Moreira Felicori: professora de Português, psicopedagoga clínica, mestra em Educação pela UNICAMP e colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE-UNESP/ Rio Claro).

Denilson Junio Marques Soares: doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Mestre em Estatística Aplicada e Biometria e licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto

Federal de Minas Gerais – *Campus Piumhi*. Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: Avaliação Educacional, Estatística Aplicada à Educação e Teoria de Resposta ao Item.

Jean Mauro de Abreu Moraes: mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC), doutorando em Educação pela Rede Educante (UFPA). Professor da Rede Pública Estadual do Acre.

Josenir Calixto: doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA), na Universidade Federal do Pará (UFPA). É mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC) desde 2017. Professor da Educação Básica no Acre. De 1999 a 2014, integrou a equipe de gestão da Secretaria de Educação do Acre, atuando no desenvolvimento de diversas reformas na política educacional do estado do Acre. Atualmente, é pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC).

Leandro Araújo de Sousa: doutor e mestre em Educação (Avaliação Educacional) pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Tem licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Docente do curso de Licenciatura em Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) - *Campus Canindé*. Pesquisa nas áreas de Educação Física Escolar, Formação de Professores e Avaliação Educacional com ênfase em métodos quantitativos. Líder do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NiAVE).

Luciano Nery Ferreira Filho: doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE – UECE). Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da rede pública estadual do Ceará (SEDUC/CE). Membro do grupo de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação (IMPA). Tem pesquisado sobre avaliação da aprendizagem e sobre competências socioemocionais.

Marisa De Souza Cunha Moreira: pedagoga e doutoranda em Educação (UNESP/ Rio Claro). Mestra em Educação pela UFSCar. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Representações, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE–UNESP/ Rio Claro). Professora da Rede Municipal de Ensino de Limeira.

Mark Clark Assen de Carvalho: doutor em Educação (PUC-SP) com estágio pós-doutoral em educação realizado na UFPA. Professor titular do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre/UFAC e professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Rede/EDUCANORTE/UFPA.

Rodrigo Marques: doutor em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Educação Física pela Ufes. Graduado em Educação Física pela Universidade de Vila Velha/ES. Professor da rede municipal de Vila Velha/ES. Membro do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: avaliação de sistemas, projetos sociais e estudos em valores.

Ronildo Stieg: doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestrado e graduação em Educação Física pela Ufes. Tem experiência profissional na área da educação, atuando na Educação Básica (ensino infantil, fundamental e médio) e no ensino superior. Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: avaliação, currículo e formação de professores.

Talita Emidio Andrade Soares: mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Especialista em Ensino de Matemática pela Faculdade Única de Ipatinga. Licenciada em Matemática pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Membro do Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria). Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: Avaliação Educacional, Políticas Públicas Educacionais e Educação Matemática.

Tatiana Andrade Fernandes de Lucca: doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mestra em Educação e professora da Educação Básica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações, Leitura, Aprendizagem, Leitura e Escrita (GEPRALE).

Wagner dos Santos: doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Graduado em Educação Física pela UFES. Professor da Graduação e da Pós-graduação em Educação e em Educação Física (Ufes). Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da Ufes. Tem experiência de pesquisa nos seguintes temas: avaliação, formação de professores, currículo e políticas educacionais. Bolsista de produtividade em pesquisa CNPq - Nível 2.

