



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA - NEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

FRANCINEIDE DA COSTA SOUSA

**SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE): a Re/Organização
do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar**

BELÉM - PA
2021

FRANCINEIDE DA COSTA SOUSA

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE): a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica

Linha de Pesquisa: Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza.

BELÉM - PA
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

- S725s Sousa, Francineide da Costa.
Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) : a
Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de
Desempenho Escolar / Francineide da Costa Sousa. — 2021.
159 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2021.
1. Avaliação Externa. 2. Sistema de Avaliação. 3. SisPAE.
4. Gestão Pedagógica. I. Título.

FRANCINEIDE DA COSTA SOUSA

SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE): a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos Indicadores de Desempenho Escolar.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção de grau de Mestre em Educação.

Avaliação em: 10/08/2021

CONCEITO: Aprovada

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria de Fátima Matos de Souza (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dr. Itamar Rodrigues Paulino (Examinador Externo)
Universidade Federal do Oeste do Pará - PPESAQ/UFOPA

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinadora Interna)
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho (Examinador suplente)
Universidade Federal do Pará – PPEB/NEB/UFPA

MINHA GRATIDÃO

A Deus, por ter segurado firme em minha mão durante toda minha existência. A Ti Senhor, serei eternamente grata, por sua infinita bondade e misericórdia, por ter-me oportunizado a realização deste sonho, me concedendo força e perseverança para poder concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica. Toda Honra e toda Glória sejam dadas em seu Nome. Amém!

Ao meu esposo Valfrido Pinheiro de Sousa. Aos meus filhos, Letícia da Costa Sousa e Lucas da Costa Sousa, que são sempre meus grandes incentivadores e apoiadores, que se mantêm firmes ao meu lado sempre, me encorajando em todos os momentos. Agradeço pelo amor e compreensão.

Aos meus pais amados, Francisco Ribeiro da Costa e Cleolita Santos da Costa, e meus irmãos queridos, Francinaldo, Francivaldo, Francenildo (in memória), Francenilda e Francinete, e demais familiares que sempre me apoiaram, incentivaram e que se alegram comigo a cada conquista. O meu muito obrigada por fazerem parte da minha vida e estarem sempre presentes.

Ao meu genro, Francisco Edson Pinheiro Corrêa, a quem considero como filho, por todo carinho, apoio e disposição em sempre ajudar.

Ao meu sogro, Raimundo Ladislau de Sousa, pelo apoio e carinho.

À dona Regina, minha ajudante do lar, por todo carinho com que sempre cuidou de minha filha e meu filho desde que eram crianças.

À Professora Dra. Maria de Fátima Matos de Souza, a quem expressei minha gratidão pela aceitação, seriedade e competência com as quais orientou e conduziu esta pesquisa, mostrando o caminho a ser trilhado com paciência, ensinamentos e exigência, mas acima de tudo profissionalismo. Agradeço pela companhia segura, firme e carinhosa nesse caminhar acadêmico, sempre humanamente compreensiva em todos os momentos.

À Professora Dra. Ney Cristina, ao Professor Dr. Fabrício Aarão e ao Professor Dr. Itamar Rodrigues Paulino, pelas colocações durante o exame de qualificação e de Defesa, que muito contribuíram para a construção desta dissertação.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) e ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da escola Básica (PPEB), por problematizarem a Educação Básica como direito público e subjetivo, e por proporcionar a mim esta formação.

A todos os Professores integrantes das linhas de Currículo e Gestão do Programa de Mestrado em Educação da Escola Básica (PPEB) da UFPA.

À minha amiga Luisete do Espírito Santo, grande incentivadora a iniciar o mestrado e, nesse processo, dialogamos muito sobre educação, compartilhamos leitura, ideias, com quem muito

aprendi! Obrigada!

A todos os meus amigos do Grupo de Pesquisa GPPGAE: Elaniese, Eliene, Manu, Keila, Raquel, Cristina e Tânia e os demais que ingressaram ao grupo na fase final desta pesquisa. Agradeço de todo o meu coração pelos momentos e sentimentos vividos e compartilhados com vocês. Obrigada pelos dias de estudo!

Aos amigos da turma de mestrado, pessoas de corações generosos. Obrigada pelos momentos vividos juntos, por todo apoio, carinho, incentivo e as valiosas contribuições.

À minha amiga Rosa do Socorro Gomes Vale, que desde o primeiro contato, no dia de nossa matrícula na turma de mestrado, sempre se fez presente. Obrigada, querida, pela troca de experiências, pelo companheirismo e amizade construída ao longo desta caminhada.

Aos meus amigos do Colégio Estadual de Ensino Médio Manoel Antônio de Castro, pelo carinho, apoio e compreensão.

Aos gestores e coordenadores pedagógicos das Escolas pesquisadas pela disponibilidade em contribuir com minha pesquisa.

Agradeço à Secretaria de Estado de Educação do Pará, Setor de Avaliação Educacional, e à Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, Setor de Estatística, pela acolhida e disponibilidade de dados, documentos relevantes ao desenvolvimento do trabalho de investigação.

A todos os profissionais da educação que trabalhei e ainda trabalho, que contribuíram para minha formação profissional e humana, que trabalham e lutam em prol da educação pública e de qualidade, que acreditam que a educação é “a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A todos, meu carinho, meu respeito e minha gratidão!

MUITO OBRIGADA!

De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando;
A certeza de que é preciso sempre continuar;
A certeza de que seremos interrompidos antes
de terminar.
Por isso devemos fazer da interrupção um
novo caminho;
Da queda, um passo de dança;
Do medo, uma escada;
Do sonho, uma ponte;
Da procura, um encontro.

(Fernando Sabino)

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar a influência dos indicadores do SisPAE para a organização do trabalho pedagógico em três escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA. Para tanto, ampara-se numa abordagem qualitativa, que nos propiciou interpretar a realidade a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. Como procedimento metodológico, foram seguidos os seguintes passos: a revisão bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, realizada com os Diretores e Coordenadores Pedagógicos das escolas pesquisadas, por meio de questionário contendo questões abertas e fechadas. Ademais, em função da pandemia, foram utilizados: e-mail e mensagem de texto pelo WhatsApp para a coleta de dados. Os dados foram analisados com base na Análise de Conteúdo para as questões abertas na perspectiva de Bardin (2016). O estudo evidenciou que, a partir da década de 1990, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas resultantes diretas de influências das políticas neoliberais ao cenário educacional brasileiro. A avaliação externa e em larga escala passou a servir de instrumento de controle do Estado e, a exemplo dos demais Estados brasileiros, seguindo a lógica do SAEB, o Estado do Pará criou seu próprio sistema de avaliação, denominado de Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). A corrida por resultados do Ideb vem introduzindo ao trabalho pedagógico, ações de reprodução ao uso de instrumentos (simulados) avaliativos com foco nas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, aproximados ao modelo da Prova Brasil/Saeb, uma realidade constatada nas três escolas pesquisadas. O estudo revelou uma forte influência das avaliações externas a nível nacional nos afazeres pedagógicos pelo alcance de resultados do Ideb e, apesar do grande investimento financeiro, os resultados gerados pelo SisPAE não são privilegiados pela gestão pedagógica no que tange à organização do trabalho pedagógico, uma vez que a ênfase dada pelas escolas municipais de Igarapé-Miri está diretamente ligada à Prova Brasil/Saeb e não ao SisPAE. Embora as políticas de avaliação externa e em larga escala se mostrem como forte mecanismo de interferência na prática destes profissionais, inserindo ações voltadas para alcance de melhores resultados, o SisPAE, ainda não se apresenta com o mesmo grau de influência que o Saeb, diante dos resultados apresentados pelas Escolas “A”, “B” e “C”. No entanto, a pesquisa aponta que a lógica da re/organização do trabalho pedagógico nestas três escolas foi se adequando ao processo de avaliação externa e em larga escala, ainda que não se perceba nas falas dos entrevistados uma maior importância sobre o Sistema Estadual, e sim sobre o Sistema Federal de Avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Sistema de Avaliação; SisPAE; Gestão Pedagógica.

ABSTRACT

This research aims to analyze the influence of SisPAE indicators for the organization of pedagogical work in three municipal elementary schools in Igarapé-Miri City, Pará. Thereby, it is supported by a qualitative approach, which gave us the opportunity to interpret reality based in the sense that people attribute to what they say and do. As a methodological procedure, the following criteria were obeyed: literature review, document analysis and field research, made with the Principals and Pedagogical Coordinators of the surveyed schools, through a questionnaire containing open and closed questions and, due to the pandemic, were used: e-mail and text message through WhatsApp for data collection. The Data were analyzed based on the Content Analysis for the open questions from the perspective of Bardin (2016). The study showed that, from the 1990s on, several political and economic reforms were proposed as a direct result of neoliberal influences to the Brazilian educational scenery. External and large-scale evaluation started to serve as a instrument of State control and, like other Brazilian States, following the logic of the SAEB, the State of Pará created its own evaluation system, called the Educational Evaluation System of Pará (SisPAE). The race for results of Ideb has been introducing to the pedagogical work, actions of reproduction in the use of (simulated) evaluative instruments, focusing on two subjects, Portuguese Language and Mathematics, similar to the to the Prova Brasil/Saeb model, a reality found in the three schools surveyed. The study revealed a strong influence of external evaluations at national level on pedagogical tasks due to the achievement of Ideb results and, despite the large financial investment, the results generated by SisPAE are not privileged by the pedagogical management regarding the organization of the pedagogical work since the emphasis given by the municipal schools of Igarapé-Miri is directly linked to the Prova Brasil/Saeb and not to SisPAE. Although the external and large-scale evaluation policies are shown as a strong interference mechanism in the practice of these professionals, inserting actions aimed at achieving better results, SisPAE still doesn't have the same degree of influence as Saeb, in view of the results presented by Schools "A", "B" and "C". However, the research indicates that the logic of the re/organization of the pedagogical work in these three schools was adapting to the external evaluation process and on a large scale, even though the interviewees' speeches don't perceive a greater importance about the State System, but about Federal Evaluation System.

Keywords: External Evaluation; Evaluation System; SisPAE; Pedagogical Management.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Níveis de avaliação educacional	53
Figura 2 - Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica	70
Gráfico 1 - Resultado do SisPAE 2014-2018 da rede municipal de Igarapé-Miri referente à Proficiência de Língua Portuguesa – Anos/Série finais do Ensino Fundamental.....	98
Gráfico 2 - Resultado do SisPAE 2014-2018 da rede municipal de Igarapé-Miri referente à Proficiência em Matemática – Anos/Série finais do Ensino Fundamental.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisa sobre teses e dissertações que tratam da política de avaliação externa no cenário paraense.	24
Quadro 2 - Pesquisa em Revistas especializadas e Anais de Eventos Acadêmicos que tratam da política de avaliação externa no cenário paraense.	26
Quadro 3 - Documentos analisados no âmbito nacional e estadual (continua).	28
Quadro 4 - Documentos analisados no âmbito das Unidades de Ensino lócus da pesquisa. ...	31
Quadro 5 - Níveis da avaliação educacional.	45
Quadro 6 - Panorama das Unidades Federativas que possuem Sistema Próprio de Avaliação.	73
Quadro 7 - Níveis de Proficiência adotado pelo SisPAE.	88
Quadro 8 - Demonstrativo da composição do espaço físico da Escola “A”.	114
Quadro 9 - Demonstrativo da composição do espaço físico da Escola “B”.	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Abrangência de escolas participantes do SisPAE	84
Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental (2014-2016).....	84
Tabela 3 - Distorção Idade/Ano no Ensino Fundamental no Estado do Pará (2014-2016).....	85
Tabela 4 - Padrões de Desempenho do SisPAE em Língua Portuguesa.....	89
Tabela 5 - Padrões de Desempenho do SisPAE em Matemática	89
Tabela 6 - Média de Proficiência do Estado do Pará nas edições do SisPAE de 2014 a 2018 em Língua Portuguesa e Matemática	90
Tabela 7 - Distribuição dos alunos, em percentuais, nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/8º Ano do Ensino Fundamental no Estado do Pará de 2014 a 2018.	91
Tabela 8 - Matrícula geral da rede de ensino municipal de Igarapé-Miri/PA entre os anos de 2014-2019.....	93
Tabela 9 - Metas Observadas e Projetadas para o Brasil, Pará e Igarapé-Miri-PA	94
Tabela 10 - Desempenho comparativo das escolas do município de Igarapé-Miri-PA.....	96
Tabela 11 - Distribuição dos alunos, em percentuais nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/8º Ano do Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal de Igarapé-Miri de 2014 a 2018.	100
Tabela 12 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “A”	116
Tabela 13 - Desempenho da Escola “A” na Prova Brasil/Saeb	117
Tabela 14 - Desempenho no Ideb da Escola “A” Etapa: Anos finais do Ensino Fundamental	117
Tabela 15 - Escala de agrupamento dos Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Escola “A” referente ao SisPAE	118
Tabela 16 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “A” nas Edições do SisPAE 2014, 2015, 2016 e 2018.....	119
Tabela 17 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática– SisPAE (Em %) Edição 2014, 2015, 2016 e 2018 da Escola “A”	119
Tabela 18 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “B” das 7ª série/ 8º ano e 8ª séries/9º anos	124
Tabela 19 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “B” na Edição do SisPAE 2014	125

Tabela 20 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – SisPAE (Em %) da Escola “B”, edição 2014.....	125
Tabela 21 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “C” das 7ª série/8º ano e 8ª séries/9º anos	127
Tabela 22 - Notas do Ideb alcançadas pela Escola “C” entre 2013-2019.....	128
Tabela 23 - Desempenho da Escola “C” na Prova Brasil/Saeb	128
Tabela 24 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “C” nas Edições do SisPAE 2014, 2015, 2016 e 2018.....	129
Tabela 25 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – SisPAE (em %), edição 2014, 2015, 2016 e 2018 da Escola “C”	130

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIB	Empregando a metodologia de Blocos Incompletos Balanceados
BID	Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Comunidade Europeia
CRAS	Centro de Referência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social.
CETPP	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
ECIEL	Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana
EDURURAL	Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FHC	Fernando Henrique Cardoso
HP	Hora Pedagógica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPA	Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Educação e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAED	Núcleo de Avaliação e Estatísticas Educacionais

OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMCTPE	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe
RBEP	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SALTO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública do Mato Grosso do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL/	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de
AREAL	Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas
SEAP/	Sistema Estadual de Avaliação Participativa/ Sistema de Avaliação do
SAERS	Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SIADE	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal

SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SOME	Sistema de Organização Modular de Ensino
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VUNESP	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 Aproximação com o objeto de pesquisa	17
1.2 Considerações teórico-metodológicas	21
2.1 As avaliações externas e em larga escala sob a lógica do Banco Mundial	37
2.2 Conceitos e definições de avaliações no contexto educacional	44
2.2.1 Avaliação da Aprendizagem	46
2.2.2 Avaliação de Sistemas	48
2.2.3 Avaliação Institucional	50
2.3 O Contexto Histórico e Legal do Sistema Nacional de Avaliação	54
2.4 Da institucionalização do Saeb ao SisPAE	64
3 O SISPAE COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARÁ	77
3.1 A implantação do SisPAE na rede de ensino paraense	77
3.2 O Município de Igarapé-Miri no contexto da política de avaliação externa e de larga escala	92
3.3 A organização do trabalho pedagógico na escola básica paraense	102
4 A INFLUÊNCIA DO SISPAE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR.	111
4.1 Caracterização das escolas pesquisadas na rede municipal lócus da pesquisa	111
4.1.1 Escola “A”	113
4.1.2 Escola “B”	121
4.1.3 Escola “C”	127
4.2 A visão dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a organização pedagógica das escolas pesquisadas no período compreendido de 2014-2019.	132
5 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS	147

1 INTRODUÇÃO

1.1 Aproximação com o objeto de pesquisa

Com as reformas educacionais implementadas a partir dos anos de 1990, as avaliações externas e em larga escala¹ ganharam ampla centralidade no Brasil, que adota como base de referência para o Sistema Nacional de Avaliação as experiências norte-americana e inglesa, onde a avaliação foi construída fundamentalmente como mensuração, instrumentalizado através de técnica que incidem em testes de verificação (HORTA NETO, 2007).

Os estudos revelam uma movimentação em torno da centralidade da avaliação, a partir do final dos anos de 1980, observadas em dispositivos legais, como: na Constituição Federal de 1988, no capítulo referente à Educação (Art. 206) que ressalta a “garantia de padrão de qualidade”; na LDB nº 9394/96, que estabelece aos diferentes níveis do sistema educacional a obrigatoriedade da avaliação, vinculando-a com a questão da qualidade; no Plano Estadual de Educação (PEE), Lei 8.186/2015, Meta 7, que enfatizou a questão da “melhoria da qualidade do ensino”; e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que neste estudo especificamente analisará a Meta 7, que reforça a questão da “melhoria da qualidade do ensino” e que elege o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)² como o grande catalisador de políticas e responsável pela aferição da qualidade educacional; e em programas de comparativo internacional, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).

Essa discussão sobre Sistema de Avaliação da Educação Básica no Brasil intensifica-se a partir de ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, cuja tradução mais efetiva é expressa pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB/96, que em seu Artigo 9º, inciso VI, deixa claro o dever da União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração, objetivando a definição de prioridades e a melhoria do ensino” (BRASIL, 1996).

¹ Toda avaliação em larga escala é sempre uma avaliação externa realizada por profissionais ou empresas especializadas, todavia, agregar a informação “em larga escala” ao termo avaliação externa indica o tipo de abrangência, metodologia e comparabilidade (WERLE, 2010; RISCAL; LUIZ, 2016).

² IDEB – De acordo com o site do Inep, é o indicador que mede a qualidade educacional brasileira, relacionando informações sobre o rendimento escolar (aprovação) e o desempenho (proficiências) em exames padronizados, como a Prova Brasil e o Saeb. Foi criado em 2007 para ancorar um sistema de metas fixadas no Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, eixo do PDE, como forma de obter um maior comprometimento das redes escolares (LÉLIS, 2017).

A partir das determinações legais, em nível nacional, na década de 1990, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)³, com regulamentação ocorrida no governo de Itamar Franco, após a realização do segundo ciclo de aplicação deste sistema avaliativo, por meio da Portaria nº 1.795/94.

A exemplo de outros Estados brasileiros que criaram seus próprios sistemas de avaliação, no Pará tem-se a criação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), em 2013, cuja constituição histórica evidencia sintonia com o Saeb. Consiste em um sistema de avaliação externa em larga escala que possui uma matriz de referência própria para medir a Educação Básica em todo o estado, propalada pelo discurso de melhorar o ensino básico paraense.

Esse sistema de avaliação no Estado do Pará foi implantado nas escolas e, na condição de coordenadora pedagógica em escola de educação básica da rede pública no município de Igarapé-Miri, onde venho construindo experiência profissional desde 1995, vi-me envolvida nesse processo que considero verticalizado, pois, o sistema de avaliação paraense já estava previsto como meta do Pacto⁴ pela Educação do Pará, discutido a nível governamental desde 2012.

A aproximação com o objeto de estudo vem se constituindo ao longo das vivências profissional, pessoal e do percurso acadêmico. Tivemos a oportunidade de participar de vários encontros pedagógicos com diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da rede pública de ensino estadual que aconteceram em formato de reunião, de oficina de apresentação dos resultados ou *workshop* de divulgação de resultados do SisPAE, em abril de 2014 e maio de 2015. Nos demais anos, participei das reuniões na escola de atuação (rede estadual) quando eram socializadas as informações obtidas pela gestão escolar nos encontros macros. Esses momentos nos possibilitaram a tomada de conhecimento sobre o SisPAE.

Em minha atuação pedagógica, tenho acompanhado anualmente a participação dos alunos nesse processo avaliativo, que após a sua aplicação e divulgação dos resultados, nada acontece. Esses dois fatores foram fundamentais em minha opção por estudar o SisPAE, os momentos formativos e a vivência cotidiana com essa avaliação na escola, considerando não

³ SAEB – Sistema composto por três avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) de caráter amostral, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) de caráter censitário e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

⁴ Pacto pela Educação do Pará – tem como objetivo, e grande desafio, aumentar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do estado, em todos os níveis, até 2017. A partir desse objetivo, e de forma participativa, foi concebido um Plano Estratégico, estruturado em 7 (sete) importantes resultados (PARÁ, 2014).

perceber nenhuma ação efetiva realizada dentro da Unidade de Ensino a partir dos resultados negativos da aprendizagem dos alunos.

Essa situação me deixava incomodada e instigada em conhecer e/ou melhor compreender qual era efetivamente a finalidade dessas avaliações em larga escala e como a rede municipal de ensino de Igarapé Miri estava discutindo e planejando suas ações em reuniões, encontros pedagógicos, sobre o baixo rendimento apresentado pelos alunos no SisPAE nas escolas do município, ou seja, como o trabalho pedagógico se organiza num contexto de avaliações de resultados, uma vez que, aparentemente, estas políticas exercem forte influência no comportamento das pessoas que se relacionam em diversos setores da escola.

É nesse contexto de inquietações, provocadas acerca da implementação das políticas de avaliação externas em larga escala e seus reflexos no ambiente escolar, que estamos vinculados profissionalmente como servidor(a) público(a), e ganha rigor metodológico, ultrapassando o nível da empiria, quando ingressamos em 2019, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), ofertado pelo Núcleo de Estudo Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (NEB/UFPA).

Compreendemos que o ato de avaliar é um processo complexo e, portanto, não existem fórmulas prontas, por isso é necessário que seja considerada a realidade de cada instituição escolar com suas especificidades. Neste sentido, a avaliação externa no cenário paraense apresenta, neste estudo, como elemento referencial e reflexivo ao ato de planejar e organizar o trabalho pedagógico escolar. Partindo desta perspectiva, levantamos como questão central desse estudo a seguinte indagação: Qual a influência dos indicadores do SisPAE para a organização do trabalho pedagógico em três escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA?

Delimitamos como objeto de estudo: O SisPAE e a organização do trabalho pedagógico escolar do município de Igarapé-Miri-PA (2014-2019). O recorte temporal justifica-se pela necessidade do período de expansão do SisPAE, pois, embora a primeira edição tenha acontecido em 2013, não se tem informações abrangentes daquele ano. Sendo então a edição de 2014 que atingiu todos os 144 municípios do estado do Pará e ainda pelo fato de 2014 ser o ano de implantação do SisPAE nas escolas pesquisadas, e 2019 ser o ano de ingresso no mestrado, mas também por abranger a última edição até então do SisPAE em 2018 e ainda perceber possíveis reflexos nos resultados do Ideb de 2019.

Para melhor orientar este estudo, delimitamos as seguintes questões norteadoras:

- a) Como se configura o Sistema Nacional de Avaliação e sua influência na política local?
- b) Como se deu o processo de implantação do SisPAE na rede pública do estado do Pará e o contexto de adesão do município de Igarapé-Miri/PA?
- c) Qual a influência do SisPAE sobre a organização do trabalho pedagógico em três escolas de ensino fundamental do município de Igarapé-Miri/PA?

Partindo dessas questões, elegemos como Objetivo geral: analisar a influência dos indicadores do SisPAE para a organização do trabalho pedagógico em três escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA. E demarcamos como objetivos específicos:

- a) Compreender como se configura o Sistema Nacional de Avaliação e sua influência na política local;
- b) Identificar como se deu o processo de implantação do SisPAE na rede pública do estado do Pará e o contexto de adesão do município de Igarapé-Miri/PA;
- c) Analisar a influência do SisPAE sobre a organização do trabalho pedagógico em três escolas de ensino fundamental do município de Igarapé-Miri/PA.

Esta pesquisa tem a finalidade de contribuir com a discussão sobre a política de avaliação educacional que vem sendo implementada nas escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, sobre a política de avaliação conduzida no estado do Pará, com especial atenção para as escolas da rede pública de ensino do município de Igarapé-Miri/PA.

Do ponto de vista social, a realização deste estudo traz a colaboração, no sentido de despertar na sociedade, a necessidade de discussões mais amplas acerca desta política, apresentando reflexões, sobretudo, no que está explícito e implícito nos discursos governamentais sob a lógica das avaliações que chegam até as escolas paraenses.

No que tange à contribuição científica para o campo do qual o objeto de pesquisa está centrado, destacamos sua importância à linha de pesquisa “Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico”, para o qual este estudo poderá se constituir, junto aos demais trabalhos existentes, como um importante instrumento de análise crítica por meio de uma contextualização histórica, teórica e documental. Cabe destacar que a produção das informações documentadas numa visão pedagógica da realidade investigada tem sua importância para despertar o interesse da comunidade acadêmica para discussão dessa temática.

O estudo justifica-se, ainda, pelas contribuições à dimensão pessoal e profissional desta pesquisadora, pois poderá nos ajudar na compreensão teórica sobre esse campo de

estudo, ajudando-nos no aperfeiçoamento de nossas práticas profissionais e possibilitando-nos publicações e participação em diversos eventos acadêmicos.

1.2 Considerações teórico-metodológicas

Toda e qualquer pesquisa científica necessita de um percurso metodológico que a leve ao alcance dos objetivos previamente definidos. Esse percurso deverá considerar a relação de comprometimento entre o pesquisador e a realidade a ser pesquisada, bem como seu engajamento com as concepções filosóficas e metodológicas existentes, numa relação na qual, no instante em que se dispõe a conhecer caminhos do processo científico, também se problematiza “criticamente, no sentido de indagar os limites da ciência, seja com referência à capacidade de conhecer, seja com referência à capacidade de intervir na realidade” (DEMO, 1995, p. 11).

Para melhor entendimento dos pressupostos que definem os princípios orientadores da avaliação externa e em larga escala do Estado, que seguem a mesma lógica da avaliação Nacional, assumindo a função reguladora de avaliar frente às políticas educacionais, o referencial teórico foi alicerçado por diversos autores, com os quais buscamos fomentar e construir uma base teórica, apoiada em autores como: Afonso (2000), Bonamino e Franco (2001), Bonamino e Souza (2012), Freitas et al. (2009), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Castro (2009a, 2009b), Vianna (2005), Oliveira e Rocha (2007), Werle (2010, 2011, 2012) e outros. Mais especificamente quanto ao nosso objeto de pesquisa, que trata da gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da política de avaliação externa, utilizamos as obras de Gadotti, (2007), Lück (2006, 2008, 2009, 2012, 2014), Paro (1998), Koetz (2010) e Ferreira (2008) entre outros.

Para a realização desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, partindo da compreensão de Chizzotti (2006, p. 28), que a conceitua como uma pesquisa que, “usando, ou não, quantificações, pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”.

A escolha pela abordagem qualitativa nesta pesquisa justifica-se por contribuir para desvelar as concepções e práticas dos sujeitos que lidam com o processo da avaliação externa e em larga escala e a organização do trabalho pedagógico escolar, mesmo que tenhamos que nos apropriar de dados quantificáveis, a exemplo, os indicadores de desempenho como Ideb e os resultados das avaliações externas como Prova Brasil/ Saeb e SisPAE, por meio da relação com os sujeitos, coordenadores pedagógicos e direção da escola pesquisada, que serviram,

como condutores das reflexões e proposições, possibilitando as respostas às indagações sobre o objeto de estudo.

Deste modo, a pesquisa qualitativa direciona-se, especialmente, a buscar respostas ao possibilitar a interpretação das múltiplas circunstâncias do objeto de pesquisa, assim como permite verificar o contexto de tal objeto, através de uma visão mais esclarecedora, “[...] o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão [...] fixados pelas condições de exigências de um trabalho científico” (TRIVIÑOS, 1987, p. 133).

Relevante citar que, ao considerar a pesquisa qualitativa como embasamento metodológico deste estudo, não deixamos de considerar também os atributos quantitativos, que são inerentes da realidade estudada, pois, de forma associada às características da pesquisa qualitativa, decidem a natureza deste objeto de investigação. Sobre isso, Deslandes et al. (1994, p. 22) aceita como pertinente esse tipo de agregação na pesquisa científica quando assegura que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois, a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

A partir dessa perspectiva, foram coletados dados qualitativos e quantitativos referentes aos indicadores do Ideb, Prova Brasil/Saeb, SisPAE, evidenciando o cenário educacional com ênfase nos Anos/Séries do Ensino Fundamental do Estado do Pará, do Município de Igarapé-Miri e das escolas investigadas.

De acordo com esta perspectiva, o enfoque qualitativo torna-se relevante para o desenvolvimento deste estudo por permitir relacionar o SisPAE enquanto avaliação externa e sua influência na gestão do trabalho pedagógico em três escolas de ensino fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA.

Em busca de alcançar os objetivos a que nos propomos, partimos da compreensão de que o processo de avaliação é inerente à vida do ser humano, e está presente em todas as suas ações, “o ato de avaliar se caracteriza como próprio do ser humano em praticamente todas as circunstâncias do dia a dia, ao passo que tomar decisões faz parte do cotidiano” (FISCHER, 2010).

Para além dos aspectos já realçados, a abordagem qualitativa possibilitou a análise da política de avaliação externa e em larga escala, reconhecendo em suas ações os formatos e significados que assume no país, em especial, nas escolas analisadas em Igarapé-Miri/PA, dentro de um envolvimento dinâmico e dialógico com todos os sujeitos envolvidos na presente investigação, buscando perceber suas percepções diante do processo de apropriação

dos resultados alcançados no Ideb, suas compreensões em torno da significância do SisPAE e implicações, influências para a dinâmica do trabalho pedagógico realizado nas referidas escolas.

Entendemos que é relevante refletir acerca de como os resultados das avaliações estão sendo usados pedagogicamente. Para Lélis (2017), não se pode ignorar que os dados coletados e divulgados pelo Inep são instrumentos que têm sua importância, tanto para a gestão da educação nacional em geral como para as unidades escolares. No entanto, só adotam significado educacional e pedagógico na medida em que sejam acompanhadas por ações consequentes para a efetivação da avaliação externa.

Assim, a partir do princípio de que a avaliação deve ser compreendida como um processo de tomada de decisão e não simplesmente de coleta de dados que se traduzem em mera verificação da realidade educacional, o caminho metodológico que embasou esta pesquisa preponderou por uma abordagem “não convencional”⁵ na qual o pesquisador seja também um “locutor”, “aquele que revela” (FAZENDA; SOARES, 2010, p. 140).

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 12), o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Há sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, do objeto investigado, isto é, a forma como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Pesquisar, portanto, é ir em buscas de respostas para determinada inquietação. E, em cada nova resposta, surgem novas dúvidas, novos caminhos. É a dinâmica da vida do pesquisador, numa procura incessante, na construção de novos saberes.

Cabe frisar que a trajetória metodológica da pesquisa ocorreu em fases, quais sejam: a Revisão Bibliográfica, a Pesquisa de Campo, Análise Documental e o Tratamento do Material Empírico Coletado.

Iniciamos com a Revisão Bibliográfica, que corresponde à primeira etapa da pesquisa, na qual realizamos um levantamento e estudo sistemático da literatura sobre a política de avaliação externa e em larga escala, do que existe na literatura brasileira sobre a temática em tela, por meio de seleção de teses e dissertações disponíveis nos bancos de dados dos programas de pós-graduação, acervos do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Anais da Associação Nacional de Políticas e Administração

⁵ Termo utilizado por Fazenda e Soares (2010) na discussão do artigo: “Metodologias não convencionais em teses acadêmicas” que discute as diferenças entre “Metodologias Convencionais” e “Não Convencionais” nas teses e dissertações.

da Educação (Anpae), banco de dados da Scielo, da Capes, bibliotecas digitais das universidades brasileiras, sites do Ministério da Educação (MEC), portal da Seduc/PA, além de livros e artigos científicos que versam sobre o assunto.

Objetivando ampliar os estudos sobre sistema de avaliação externa e de larga escala evidenciamos a existência de produções científicas sobre esta temática por meio de um levantamento no banco de teses e dissertações no portal da Capes, esses estudos revelam uma crescente discussão nos meios acadêmicos das demais regiões do País. Nessa busca preliminar, encontramos produções acadêmicas que versam sobre sistema de avaliação externa e em larga escala com maior frequência em alguns Estados, como Ceará, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

No caso específico de nosso objeto de estudo, que se trata do SisPAE e sua influência no cunho pedagógico desenvolvido na educação básica no estado do Pará, constatamos a existência de treze (13) trabalhos acadêmicos, sendo cinco (5) dissertações de mestrado, duas (02) teses de doutorado, dois (02) artigos científicos publicados em revistas especializadas e quatro (04) artigos publicados em anais de eventos acadêmicos, conforme podem ser observados nos quadros a seguir:

Quadro 1 - Pesquisa sobre teses e dissertações que tratam da política de avaliação externa no cenário paraense.

Nº	Natureza	Título	Autor	Ano	Instituição
1	Tese	O Mito da Virtuosiidade da Avaliação: trabalho docente e avaliações externas na Educação Básica	Mariza Felipe Assunção	2013	UFPA
2	Tese	Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	Verônica Lima Carneiro	2013	UFPA
3	Dissertação	Uma análise da Geometria no último ciclo do Ensino Fundamental: relevância, descaso e resultados no SisPAE.	Robyson Nascimento de Souza	2017	UFPA
4	Dissertação	Subsuncão do público ao privado na educação paraense	Cassio Vale da Costa	2017	UFPA
5	Dissertação	O Panorama do Baixo Desempenho no Índice de Desenvolvimento Educacional do Pará (IDEPA): medidas corretivas para uma escola pública de Ensino Médio em Itaituba-Pará, Brasil	Maria Lúcia dos Santos	2018	UFP- Porto/ Portugal
6	Dissertação	“Escolas de qualidade” da rede pública municipal de educação de Belém/PA segundo o IDEB: que qualidade é esta?	Edna de Nazaré Ribeiro Cardozo	2018	UFPA
7	Dissertação	Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do IDEB.	Luziane Said cometti	2017	UFPA

Fonte: Elaborado pela autora (2019) com base em Sites dos Programas de Pós-Graduação e Portal da Capes.

O Quadro 1 apresenta o quantitativo de teses e dissertações que tomaram como objeto de estudo o sistema de avaliação externa e que se propuseram a investigar e analisar a política de avaliação que vem sendo instituída no Brasil a partir dos anos 1990, e por conseguinte sua influência para o cenário educacional paraense.

Os estudos mostram-se atualizados com as demandas educacionais e apontam que os resultados negativos identificados pelas avaliações em larga escala na educação básica culminaram para a implantação do Ideb, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino, a avaliação, a reforma do Estado e a consolidação do Estado avaliador.

Essas produções se fazem presentes não só nos Programas de Pós-Graduação da Região Norte do País, mas também revelam preocupações em outros Programas de Pós-Graduação de cunho internacional, como é o caso da Dissertação de Mestrado de Maria Lúcia dos Santos que foi defendida, em 2018, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Porto em Portugal e teve o objetivo de identificar as causas culminantes do baixo desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Pará (IDEPA)⁶ em 2015, bem como descrever as medidas corretivas para a melhoria do IDEPA da unidade de ensino.

Entre os trabalhos pesquisados, o de Lélis (2017) faz uma reflexão sobre a administração educacional enquanto lógica de mercado. A autora buscou analisar o processo de apropriação das avaliações externas materializadas no indicador de qualidade (Ideb) e suas implicações na gestão pedagógica em escolas municipais de Belém/PA. Sendo assim, é um trabalho que se debruçou sobre a questão do pedagógico da escola, com referência ao uso do termo pedagógico⁷ presente no cotidiano, e o qual levanta uma distinção entre gestão pedagógica (ação de gestores em atividades pedagógicas) e gestão do pedagógico (trabalho dos professores que acontece na aula) e a apropriação dos resultados do Ideb. É, portanto, o que mais se aproxima da nossa proposta de estudo, que busca analisar o SisPAE e a organização do trabalho pedagógico escolar, descritores estes que aparecem com menor destaque nas demais produções pesquisadas, sugerindo, assim, a carência de estudos voltados para a política de avaliação desenvolvida no Estado do Pará com foco na organização pedagógica da escola.

⁶ IDEPA – Índice de Desenvolvimento da Educação Paraense: construído pela Seduc/PA, que utiliza a mesma metodologia de cálculo do IDEB. A diferença é que esse indicador utiliza como base de dados do Desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).

⁷ Neste estudo, ao utilizarmos os termos pedagógico, gestão pedagógica, estaremos nos referindo à atuação do diretor e coordenador frente à organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, através de ação articulada com os professores como elemento fundamental para a produção do conhecimento.

Desta forma, evidenciamos um movimento, no meio acadêmico, de interesse em compreender os princípios que orientam as políticas educacionais no contexto de reforma do Estado para atender as demandas do mercado globalizado. Há interesse em entender sobre a relação com a apropriação dos resultados do Ideb e SisPAE, e compreender a nova lógica de organização educacional diante das políticas de avaliação externa.

O Quadro 2 retrata as produções científicas encontradas em revistas especializadas e em Anais de Eventos Acadêmicos que tratam da política de avaliação externa no cenário Paraense.

Quadro 2 - Pesquisa em Revistas especializadas e Anais de Eventos Acadêmicos que tratam da política de avaliação externa no cenário paraense.

Nº	Natureza	Título	Autor	Ano	Revistas/Anais de Eventos Acadêmico
1	Revista	Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação.	Cristiane Machado Ocimar Munhoz Alavarse Paulo Henrique Arcas	2015	Revista – RBPAE
2	Revista	Educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE	Luiz Miguel Galvão Queiroz; Cassio Vale; Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	2018	Educação: Teoria e Prática
3	Anais	Avaliação externa: reflexões sobre o uso na gestão educacional	Fernando Henrique G. Lourenço Elson de Menezes Pereira	2014	ANAIS – I Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará -. ISSN Artigo de Comunicação Oral.
4	Anais	Análises de indicadores educacionais do ensino médio na Amazônia brasileira	João Paulo da C. Alves; Ronaldo Marcos de L. Araújo Doriedson do Socorro Rodrigues	2015	ANPEd – Artigo de Comunicação Oral – UFPA
5	Anais	Setor Privado no Ensino Médio Paraense: contribuições?	Cassio Vale	2017	UFMA – Artigo Jornada Internacional de Políticas Públicas
6	Anais	Qualidade do Ensino sob a lógica do capital: o IDEB em foco	Marcelo Barros Capela	2017	ANPEd – UFPA

Fonte: Elaborado pelo autora (2019).

A partir deste levantamento, verificamos, no cenário educacional paraense, que se tem discutido de forma tímida nos programas de pós-graduação sobre avaliações externas enquanto política de gestão educacional, e ainda, quando nos voltamos à discussão sobre

avaliação externa dentro do trabalho pedagógico, evidenciamos apenas uma dissertação e um artigo, que tratam especificamente da atuação pedagógica diante das avaliações externas e de larga escala desenvolvidas em ambiente escolar.

Vale ressaltar ainda que, enquanto fazíamos o levantamento bibliográfico, à medida que a pesquisa ia se desenvolvendo, outros estudos e teóricos foram se somando, subsidiando a construção do referencial teórico, que colabora com a compreensão dos conceitos sobre a política de avaliação expressa na literatura, e historicamente nos documentos que regem a educação básica brasileira, seja em âmbito nacional, estadual e municipal. Enfatizamos que esta etapa não foi feita de forma aleatória, e nos permitiu identificar as fontes de informação e, principalmente, selecioná-las com sabedoria para poder chegar aos dados desejados.

Paralelamente à revisão bibliográfica, realizamos o levantamento dos documentos legais e textos de referência que versam sobre o assunto desta investigação, e posteriormente serviram como objeto de análise, uma vez que os documentos se constituem em fontes de grande relevância.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas (2002, p. 2) define o termo documento como:

“qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Inclui impressos, manuscritos, registros audiovisuais e sonoros, imagens, sem modificações, independentemente do período decorrido desde a primeira publicação”.

Neste sentido, ressaltamos a realização de análise nos documentos oficiais que orientam a política de avaliação externa no cenário brasileiro, com especial atenção para o estado do Pará, o que consiste, como é enfatizado por Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, pp. 4-5) em: “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”.

Para Chizzotti (1991, p. 122), a documentação servirá para “identificar as questões relevantes do problema e defini-lo com rigor, já que ele será objeto de pesquisa, assim como os fundamentos teóricos”, os quais utilizamos para fundamentar as análises.

Nessa linha de raciocínio, fez-se coerente o uso da técnica de Análise Documental, para a análise das informações contidas em fontes oficiais que, para Bardin (2016, p. 4), trata-se de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Chizzotti (1991, p. 98) diz que:

Esses procedimentos podem privilegiar um aspecto da análise, seja decompondo um texto em unidades léxicas (análise lexicológica) ou classificando-o segundo categorias (análise categorial), seja desvelando o sentido de uma comunicação no momento do discurso (análise da enunciação) ou revelando os significados dos conceitos em meios sociais diferenciados (análise de conotações), ou seja, utilizando-se de qualquer outra forma inovadora de decodificação de comunicações impressas, visuais, gestuais etc., apreendendo o seu conteúdo explícito ou implícito.

Desta forma, os documentos selecionados para análise e fundamentação da pesquisa permitiram compreender o contexto e o objetivo da política de avaliação externa que vem sendo executada pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (Seduc), por meio do SisPAE, bem como sua materialização e execução no âmbito das escolas pesquisadas.

Para a afirmação das bibliografias e ratificação das políticas e normas que fundamentaram este estudo foi realizada a análise documental para “identificar informações factuais que tenham relação com as questões de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38), no sentido de buscar evidências que expressem o contexto político, econômico e social do objeto estudado, além de propiciar a complementação de informações obtidas por outras técnicas de coleta de dados e analisar a forma como determinado evento foi exposto. Além disso, nos apropriarmos dos documentos oficiais da educação brasileira, tornando o texto elucidativo e com mais legitimidade. E, ainda, por atender aos nossos objetivos de conhecer e identificar as propostas legais sobre a avaliação externa e em larga escala.

Bardin (2016, p. 51) assinala que, como tratamento de informação contida nos documentos, a análise documental “tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outra forma essa informação, por intercessão de procedimentos de transformação”.

Para uma melhor organização, elaboramos um quadro demonstrativo com o tipo de documento selecionado para análise, contendo, ainda, a natureza do documento e o objetivo a ele relacionado:

Quadro 3 - Documentos analisados no âmbito nacional e estadual (continua).

Tipo de Documentos	Natureza	Objetivo do Estudo
Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/96	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Conhecer as bases de sustentação da política de Avaliação Externa e de larga escala.
Plano Nacional de Educação – PNE/2014	Sancionado pela Lei nº 13.005/2014	Identificar as propostas e a meta referentes a avaliação externa

Quadro 3 - Documentos analisados no âmbito nacional e estadual (continuação).

Tipo de Documentos	Natureza	Objetivo do Estudo
Plano Estadual de Educação do Pará (2015-2025)	Sancionado pela Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015, com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 8º da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014.	Identificar e analisar a meta referentes à avaliação externa.
Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2016)	Trata sobre informações gerais do Pacto pela Educação do Pará, apontando-o como um plano estratégico com metas e estratégias pré-estabelecidas.	Identificar e analisar o plano estratégico e as metas alusivas à avaliação externa.
Portaria Nº 919/2014-GS/SEDUC	Institui o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE e dá outras providências.	Identificar e analisar os objetivos e características do SisPAE
Resultados do SisPAE – Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática do Estado do Pará nas edições de 2014-2018	Identifica o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.	Mostrar e analisar os resultados do SisPAE referente aos anos de 2014-2018, fazendo possíveis comparações.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Foram analisados antecipadamente os documentos que referendam e contextualizam a avaliação externa e em larga escala em âmbito nacional e estadual, os quais apresentam importância significativa para a compreensão do objeto de estudo.

Importante ressaltar a relevância do uso dos documentos na pesquisa, uma vez que, por meio deles, podemos extrair informações significativas, pois, com análise da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, foi possível conhecer como as diretrizes e bases da educação nacional fundamentam a política de Avaliação Externa e em larga escala, bem como identificar as concepções de organização e avaliação que regem as práticas pedagógicas na escola, buscando identificar suas peculiaridades.

Com o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Estadual de Educação foi identificada e analisada a meta que se relaciona à avaliação externa. Este estudo do PNE contribuiu para melhor compreender que a Meta 7 reforça uma política educacional de viés neoliberal, que busca induzir a adoção de mecanismos de controle e regulação por parte do Governo, ao condicionar a qualidade da educação aos resultados de testes padronizados, que colaboram para incentivar comportamentos orientados para competição e o ranqueamento de escolas com caráter gerencial, voltada para avaliação por resultados;

Vale pontuar que o PNE 2014/2024, Lei nº 13.005 de 2014, na Meta 7, apresenta essa

perspectiva, desferindo para a educação pública brasileira o compromisso de atingir bons resultados no Ideb e no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), até o ano de 2021. Assim sendo, a Meta 7 do PNE apresenta o maior número de estratégias, isso porque a política indutora dos processos políticos e educacionais perpassam pelos resultados, validando a transferência da lógica do mercado para a educação (BOWLES; GINTIS, 1985).

O Plano Estadual de Educação (2015-2025) trouxe a compreensão de que este se espelha nas 20 metas do PNE de 2014, porém, observou-se que as estratégias elaboradas para o alcance das metas em âmbito estadual apresentam algumas diferenças das estratégias nacionais, considerando aspectos e peculiaridades da realidade do Estado do Pará. No entanto, importa citar que a centralidade nesta pesquisa acerca do PEE está na Meta 7 que remete à relação com a avaliação externa, que neste Plano também encontramos a questão da qualidade condicionada aos resultados do Ideb.

Identificamos que esse indicador se configura no PEE/PA como referência basilar de qualidade da educação básica. E nessa busca de melhorar quantitativamente o cenário educacional paraense, isto é, melhorar os resultados do Ideb do Estado, a análise da Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2016) nos ajudou com a percepção de que o Pacto Pela Educação do Pará lançado em 2013, que se efetiva por meio do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica no Pará (PMQEEB/PA), assim como PNE e o PEE/PA, também converge para a questão de melhoria da educação pela perspectiva de índices educacionais, na qual as propostas e metas deste Pacto, em grande parte, foram delineadas com a intenção de cumprir os objetivos expressos no Plano Estadual de Educação.

O estudo da Portaria Nº 919/2014-GS/Seduc intencionou identificar e analisar os objetivos e características do SisPAE expressos neste documento. A Portaria instituiu esse sistema com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará.

Na pesquisa de campo foi realizada a análise dos documentos internos das escolas, os quais foram selecionados e, posteriormente, submetidos à apreciação, organizados de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 4 - Documentos analisados no âmbito das Unidades de Ensino lócus da pesquisa.

Tipo de Documentos	Natureza	Objetivo do Estudo
Projeto Político Pedagógico das Escolas “A”, “B” e “C”.	Documento construído coletivamente pela comunidade escolar, do qual norteia o trabalho pedagógico da escola.	Analisar os objetivos referentes à avaliação escolar, qual a concepção de avaliação inscrita no PPP e que práticas avaliativas são priorizadas na escola.
Planos de Gestão das Escolas “A”, “B” e “C”.	Documento que estabelece o Plano de Trabalho da escola.	Analisar como a equipe pedagógica se organiza para orientar o trabalho dos professores diante das avaliações externas e de larga escala.
Resultados de Proficiência do SisPAE das escolas lócus da pesquisa no período de 2014-2018.	Identifica o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.	Mostrar e analisar os resultados do SisPAE referentes aos anos de 2014-2018, fazendo possíveis comparações.

Fonte: Escolas pesquisadas (2020) e Site do SisPAE/Vunesp (2014-2018).

Com estes documentos: Planos de Trabalho Escolar, Regimentos e Projeto Político Pedagógico das escolas e a aproximação com os resultados do SisPAE, foi possível conhecer os princípios que norteiam o trabalho no interior de cada escola investigada, bem como identificar o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tanto em uma visão geral do município, quanto de cada uma das escolas pesquisadas referentes aos anos de 2014-2019, para as possíveis comparações, as quais nos permitiram conhecer, analisar e inferir sobre as propostas e organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades de ensino.

É válido reforçar que, posteriormente, foram concatenadas com as informações coletadas dos sujeitos por meio de questionários, a fim de lograr um trabalho consubstanciado, que favoreceu a ampliação de conhecimentos acerca do objeto em análise, haja vista que esses documentos se materializaram em fontes de informações e esclarecimentos acerca da realidade investigada.

Desta forma, a metodologia utilizada nos permitiu estudar com profundidade o objeto, fazendo uso das seguintes técnicas de coleta de dados, fundamentais para a sua compreensão: análise documental e uso de questionário, e, em função da pandemia da Covid-19, doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, que requer o distanciamento social, foram utilizados e-mail e mensagem de texto pelo *WhatsApp* para coleta de dados.

A partir da análise dos documentos foi possível identificar como a política de avaliação externa e em larga escala vem sendo regulamentada no âmbito nacional e local, porém, essa caracterização, sem a apreensão do cotidiano das escolas em análise, não poderia

fornecer todas as informações necessárias para a pesquisa, de modo que a outra etapa importante da pesquisa foi a investigação *in loco*.

No caso deste estudo, o campo ou o local da pesquisa foram três unidades escolares pertencentes à rede de escolas municipais da cidade de Igarapé Miri/PA, onde buscamos colher informações sobre qual a influência dos indicadores do SisPAE para a gestão do trabalho pedagógico nas referidas escolas, bem como onde foram selecionados os informantes, que são os sujeitos desta pesquisa.

Portanto, após reunidos todos estes documentos supracitados e já assegurado um amplo conhecimento sobre o objeto de estudo, foi aplicado o questionário, como instrumento de investigação empírica, pois Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

E, como toda técnica de coleta de dados, o questionário também apresenta vantagens e desvantagens, e, em uma série de vantagens citadas por Marconi e Lakatos (2002, pp. 98-99), julgamos favorável a este estudo os seguintes apontamentos: “atinge maior número de pessoas simultaneamente.; [...] há maior liberdade nas respostas, em razão do anonimato; [...] Obtém respostas que materialmente seriam inacessíveis”.

Quanto ao processo de elaboração dos questionários, procuramos cuidadosamente selecionar as questões condizentes com os objetivos geral e específicos, a fim de obter as informações com eficácia. Ainda procuramos não deixá-lo muito extenso para evitar fadiga ao investigado.

Para a classificação das perguntas, pautamos nossa escolha nos estudos de Marconi e Lakatos (2002) que explica que, quanto à forma, os questionários podem conter perguntas classificadas em três categorias: abertas, fechadas e de múltiplas escolhas.

As perguntas abertas são as que permitem ao informante liberdade ilimitada de respostas, utilizando linguagem própria, com liberdade para emitir sua opinião. O questionário composto por este tipo de perguntas abertas traz ao estudo a vantagem de não haver influência das respostas preestabelecidas pelo pesquisador, uma vez que o pesquisado escreverá aquilo que lhe vier à mente.

Partindo deste pressuposto, o questionário utilizado nesta investigação contém questões abertas e fechadas, contemplando aspectos relativos à caracterização pessoal (tempo de trabalho, cargo ocupado na escola), composto assim por (04) quatro questões abertas que possibilitaram ao informante a liberdade de expressão e (10) dez questões fechadas, com um roteiro preestabelecido no qual puderam assinalar suas respostas em quatro colunas numa

escala de “Concordo totalmente” a “Discordo totalmente”. Foi priorizada a maior quantidade de perguntas em formato fechado, por favorecerem a tabulação e análise das respostas apontadas.

Nossa intenção com este desenho de perguntas foi de apreender e conhecer as percepções, concepções existentes entre os sujeitos investigados a respeito das avaliações externas e em larga escala, bem como a presença do SisPAE e sua influência no trabalho pedagógico desenvolvido nas Escolas “A”, “B” e “C”, com vistas a contemplar assim o objetivo desta pesquisa.

Os questionários foram disponibilizados/aplicados aos diretores e coordenadores das Escolas “A”, “B” e “C”, intencionando conhecer a realidade empírica de cada Unidade de Ensino, campo deste estudo, além de obter informações sobre as concepções e práticas dos sujeitos investigados com relação ao desenvolvimento do processo de avaliação externa e em larga escala, sujeitos estes que organizam o trabalho pedagógico nos anos/séries finais do Ensino Fundamental.

Nesta etapa, a revisão teórica e o levantamento bibliográfico ajudaram a demarcar alguns aspectos que foram observados na investigação de campo por meio do uso de questionário.

Quanto ao tratamento das informações, foram submetidas à Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2016). Tal técnica foi utilizada para as perguntas abertas contidas no questionário, em função de saber que “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar” (BARDIN, 1977, p. 14). Para a partir de então inferir conhecimentos sobre o pensar expresso pelos sujeitos elaboradores do documento, tendo como base suas concepções de mundo, interesses de classes, motivações e expectativas quanto ao projeto de sociedade que defendem.

As análises foram empreendidas a partir de três categorias, a saber: **Sistema de avaliação, Avaliação externa e em larga escala e Organização do trabalho pedagógico**. Estas categorias serviram como guias teóricos para a realização do estudo, ajudando na compreensão do objeto da pesquisa e conduzindo a investigação em seus aspectos gerais, sendo possível delinear de maneira precisa a análise do objeto investigado, admitindo a sistematização dos dados coletados, bem como as ponderações acerca da execução da política de avaliação externa e de larga escala, que se materializa em solo paraense.

Para o processo de iniciação da pesquisa de campo, encaminhamos com antecedência a carta de apresentação do pesquisador às direções escolares, solicitando a autorização e a assinatura do Termo de Livre Consentimento, com a finalidade de estabelecer uma relação de

confiança e, ao mesmo tempo, de deixar claro o objetivo do estudo, bem como a relevância e rigor científico desta pesquisa.

Mantivemos ainda contato, via ferramentas digitais/tecnológicas, considerando o momento pandêmico, com o Setor de Avaliação da Seduc/PA – especificamente com a Coordenação do SisPAE, que gentilmente nos atendeu e disponibilizou informações sobre a abrangência quanto aos municípios, escolas, quantitativo de estudantes partipantes e os dados referentes aos indicadores do SisPAE a nível estadual, municipal e por unidade escolar.

Nesta fase, sentimos, ainda, a necessidade de buscar dados mais peculiares sobre o ensino desenvolvido no município de Igarapé-Miri, no que se refere ao número de matrícula, à participação e resultado dos estudantes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental nas avaliações externas e de larga escala, no período temporal de 2014 a 2019. Mantivemos contato com o Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação, onde também, gentilmente, obtivemos as informações solicitadas, que complementam os dados coletados nos sites oficiais do Inep, SisPAE/Seduc/PA, que referendaram e contextualizaram a educação municipal.

O grupo de sujeitos participantes neste estudo são os que estão diretamente envolvidos com a organização do trabalho pedagógico na escola, no exercício da função de coordenador pedagógico e/ou direção escolar, por ser a equipe que orienta e coordena o trabalho pedagógico numa perspectiva macro da escola. Entretanto, vale reforçar que, para a escolha do Coordenador Pedagógico, consideramos os profissionais com maior tempo de atuação na escola, uma vez que todos atuam em todos os anos/séries do Ensino Fundamental. Sendo assim, foram (03) Coordenadores Pedagógicos e (03) Gestores das escolas. A opção pelo quantitativo de coordenadores e gestores se deu em função de serem três Unidades investigadas.

Quanto à escolha das escolas pesquisadas, consideramos os dados divulgados nos quais o município vem apresentando baixos valores no que se refere ao desempenho escolar. Enfatizamos que todas as escolas (urbanas) participaram em pelo menos uma edição do SisPAE:

- a) a escolha da Escola “A” – estatisticamente, apresenta nota/valor de aferição que supera as metas do Município e do Estado;
- b) a escolha da Escola “B” – apresenta baixo índice de desenvolvimento;
- c) a escolha da Escola “C” – demonstrou maior crescimento, superou a nota IDEB projetada, é a segunda escola a alcançar nota, distante ainda da nota da Escola “A”.

Quanto à escolha dos anos/séries, optamos por focar na análise dos resultados do SisPAE na 7ª série/8º anos - Anos Finais do Ensino Fundamental que se justifica por esta série ter sido avaliada sequencialmente nos anos referentes ao recorte temporal desta pesquisa.

É oportuno registrar que a técnica de entrevistas foi a que primeiro selecionamos para a compreensão do objeto a ser investigado por meio de um roteiro semiestruturado, antecipadamente definido, que auxiliaria os recursos a serem utilizados no decorrer das entrevistas, mediante a autorização dos sujeitos envolvidos nesta investigação.

No entanto, fomos surpreendidos por um vírus que nos afastou de nossas atividades presenciais, nos forçou ao isolamento social nos impondo uma nova rotina, pela necessidade de preservar a vida. Assim, foi um ano difícil.

O ano de 2020 estaria reservado à escrita deste estudo, seria o momento de irmos para campo e de nos aproximar dos sujeitos de investigação, mas, infelizmente, não foi possível pelo distanciamento social causado pela pandemia do Coronavírus, imposto a nível mundial.

Como em todo o Estado do Pará, o município de Igarapé-Miri teve as aulas suspensas em março de 2020 e, por um longo período, a rede municipal de ensino se manteve totalmente sem atividades. Diante do estado pandêmico e alto índice de casos de contaminação por Covid-19 no município de Igarapé-Miri, o isolamento social continuou sendo mantido, impossibilitando assim, a realização da etapa da pesquisa técnica de entrevista preestabelecida para este estudo.

Mas nosso compromisso em responder ao problema de pesquisa se manteve firme e, em meio às adversidades, houve a necessidade de repensarmos acerca da técnica de pesquisa para que se adequasse a este momento pandêmico, nunca antes vivido por nós, e que pudesse atender aos objetivos de investigação.

Nesse sentido, frente à impossibilidade de proceder com a entrevista, optamos então, como já mencionado, pela aplicação de questionário, a fim de se obter informações, percepções e impressões que os sujeitos constroem sobre a gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da política de avaliação externa e de larga escola no âmbito das unidades de ensino.

Para a apresentação desta pesquisa, organizamos a dissertação em cinco seções, incluindo a presente introdução considerada como primeira seção.

A segunda seção, denominada “A avaliação externa no contexto da política neoliberal”, atende ao objetivo de debater o contexto histórico da política neoliberal que se instalou no País, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtie, sob a crescente iniciativa de organismos internacionais, considerados como líderes do

movimento Todos pela Educação e que, a partir de então, passaram a nortear as políticas públicas dos países em desenvolvimento, pela dependência de recursos externos. Descrevemos assim, que a educação brasileira permanece sob a égide das avaliações externas, ditadas pelo Banco Mundial com vistas a uma educação mercadológica. Versamos também sobre os conceitos e definições de avaliações no contexto educacional, o contexto histórico, amparo legal, que despontou para o Sistema de Avaliação no Brasil a partir da década de 1990, com ênfase na criação do Saeb enquanto marco dessa forma de avaliação na educação básica em nosso país.

A terceira seção, intitulada “O SisPAE como expressão da política de avaliação educacional no Estado do Pará”, discorre sobre a política de avaliação criada pelo Estado do Pará, após a LDB 9394/93. Traça o percurso de implantação do SisPAE, busca compreender a organização do trabalho pedagógico na escola básica paraense e apresenta o município de Igarapé-Miri no contexto da política de avaliação externa e de larga escala.

A quarta seção busca analisar a organização do trabalho pedagógico nas Escolas “A”, “B” e “C” e a influência do SisPAE no rendimento avaliativo da escola, contexto da pesquisa. Discorre sobre a caracterização das escolas pesquisadas na rede municipal, lócus da pesquisa, com a intenção de conhecer como essas escolas estão organizadas e como realizam o trabalho pedagógico voltado para o Ensino Fundamental no contexto das avaliações externas, com especial atenção para a análise dos documentos oficiais e dos resultados dos indicadores de cada escola e, para a visão dos gestores e coordenadores pedagógicos, sobre a organização pedagógica das escolas.

Por fim, nas Considerações Finais norteadas pelas três questões de pesquisa, sintetizamos os resultados produzidos por este estudo, a partir dos quais se inferiu e se desenvolveu esta dissertação.

2 A AVALIAÇÃO EXTERNA NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL

Esta seção atende ao objetivo de discutir o contexto histórico da política neoliberal que se instalou no país a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtie, sob a crescente iniciativa de organismos internacionais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), líderes do movimento Todos pela Educação e que, a partir de então, passaram a nortear as políticas públicas dos países em desenvolvimento, pela dependência de recursos externos. A educação brasileira está vivendo sob a égide das avaliações, e a avaliação externa, da forma como é recomendada pelo Banco Mundial, está visando uma educação mercadológica.

Ainda nesta seção é válido sintetizar os conceitos e definições de avaliações no contexto educacional e os níveis existentes de avaliação, pois, em concordância com a proposta de Freitas (2012), todos os níveis de avaliação educacional devem ser trabalhados de forma integrada e com amparo legal da avaliação educacional, considerando-se as mudanças delineadas no cenário educacional no início dos anos de 1990, que despontou para a criação de sistemas de avaliações externas, como exemplo podemos citar a criação do Saeb, do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394 de 1996 (LDB) que legitima e reafirma o papel da avaliação externa em todo o território brasileiro.

2.1 As avaliações externas e em larga escala sob a lógica do Banco Mundial

Iniciamos com alguns apontamentos sobre as origens dos Organismos Internacionais que surgiram a partir da consonância entre as principais nações do mundo, com a intenção de influenciar na reestruturação dos países pobres e/ou arrasados pela guerra. Nesse sentido, tem-se o Banco Mundial (BM), que se apresenta como fruto dessa conjuntura internacional, instituído originalmente com a finalidade de auxiliar nos processos de reconstrução e desenvolvimento dos países-membros por meio de políticas de financiamento.

Desde sua criação, seu principal foco esteve em investir financeiramente em países de Terceiro Mundo, especificamente em países pobres e com baixo desenvolvimento social ou subdesenvolvidos (SANTOS, 2014).

Para Souza (2014, p. 127):

O banco intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo. Essas políticas se expressam claramente por meio da legislação brasileira. E, por meio da legislação, se orienta todos os setores da educação e seus objetivos.

A influência deste organismo internacional se faz presente de longas datas, tendo atuado na prática de empréstimos aos países periféricos da América Latina, mantendo sobre estes, controle econômico, cultural, político e educacional, no entanto com direta intervenção à educação somente a partir dos anos de 1990.

Torres (2000), que questiona as recomendações do BM para o setor educacional, aponta que não se trata apenas de vender ideias à sociedade com consequências de se tomar o empréstimo para colocar tais ideias em prática, mas sim de toda uma ideologia para aumentar o acesso, a qualidade e a equidade dos sistemas escolares. A autora argumenta ainda que os pacotes oferecidos pelo BM aos países em desenvolvimento são pensados de acordo com uma única realidade, isto é, o mesmo pacote de medidas é financiado para diferentes países, com culturas, problemas e necessidades diversas, e que não são consideradas pelo BM. Vale ressaltar que as relações entre o Brasil e o BM tiveram início no ano de 1949, quando aconteceu o primeiro empréstimo cedido pela instituição ao país.

Segundo Rubini (2017, p. 77), na década de 1990 configura-se:

O papel decisivo dos organismos internacionais na estruturação das políticas educacionais em diversos países. São referidos como financiadores da agenda: o Banco Mundial (BM), a Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Comunidade Europeia (CE), Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe (PREAL).

Observa-se a inserção da política educacional brasileira no contexto das orientações dos organismos internacionais e, conforme Torres (2000), o Banco Mundial (BM) passa a ser o organismo com maior evidência no cenário educacional, deixando para segundo plano a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o que torna evidente a dimensão de atuação do BM bem como sua influência frente às questões de assistencialismo educacional, prioritariamente aos países em desenvolvimento, através de financiamento e assessoramento de assistência técnica dos programas e projetos referentes às áreas da educação. Importante mencionar que as ações do BM tendem a atender ao discurso

de melhorar a qualidade⁸ da educação bem como a equidade, com destaque ao ensino fundamental (TORRES, 2000).

Ao longo do século XX, o mundo sofreu várias mudanças culturais, políticas e econômicas que influenciaram a vida da sociedade. Nesse contexto, a crise estrutural do capital da década de 1970 culminou ao questionamento do Estado de Bem-Estar Social e no crescimento do ideário neoliberal, que, dentre outros aspectos, preconiza o Estado mínimo, sob a justificativa de diminuir os gastos públicos e a ineficácia do Estado.

Para superar esse problema, a solução apontada foi a reforma do Estado por meio da diminuição de sua atuação. Desta forma, a racionalização de recursos, por meio da redução das políticas sociais, ganhava força. Segundo Adrião e Peroni (2009, p. 108), na lógica neoliberal: "o Estado deveria buscar como parâmetro de qualidade o mercado e as instituições públicas, aqui entendidas como estatais, não deveriam mais ser as principais responsáveis pela execução das políticas públicas".

É nesse contexto que se inicia a reforma do Estado brasileiro, a partir da década de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e que se firma nos mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), responsável por criar o Ministério da Educação e Reforma do Estado (MARE), tendo como ministro Luís Carlos Bresser Pereira, o qual defendia a reforma sob a necessidade de reduzir as funções do Estado brasileiro e inserir uma administração mais eficiente e gerencial.

Segundo Adrião e Peroni (2009), tal reforma apresenta-se de forma mais contundente no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado e no Planejamento Estratégico, documentos idealizados e elaborados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) trazia em seu escopo, que o Estado deveria redefinir seu papel, transferindo para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, como as pautadas à produção de bens e serviços, passando a atuar como promotor e regulador do desenvolvimento gerado a partir dessas atividades, como destacou Bertagna, Mello e Polato (2014). A mesma autora aponta que estes documentos exibem termos ainda hoje muito empregados no setor educacional, especialmente, relativos ao campo da avaliação; tais como: avaliação de desempenho, mérito, controle de resultados, eficiência e eficácia.

⁸ Embora "qualidade" não seja objeto de estudo, cabe esclarecer que, para Torres (2000), a qualidade da educação sugerida pelo BM diz respeito à questão de resultado, pautada na meritocracia, no investimento mínimo do Estado em políticas públicas e com forte ênfase nos resultados em detrimentos dos processos.

No documento Planejamento Estratégico, também elaborado pelo Ministério da Educação e do Desporto no ano de 1995, trata-se especificamente da educação alegando alguns princípios que devem orientar os planos de ação do governo, a estrutura operacional, os meios e os resultados almejados a curto e longo prazo para o Ensino Fundamental, Médio e Superior (BRASIL, 1995b). Assim, este documento, em conformidade com as orientações do Banco Mundial, realça a preferência ao Ensino Fundamental, visando alcançar melhores resultados para os estudantes desta modalidade, tendo como foco, para a conquista desse objetivo, a gestão da qualidade.

Ainda nas orientações contidas no Planejamento Estratégico, os recursos financeiros repassados pelo Mec ao Ensino Fundamental devem ser aplicados procurando a equidade e a eficiência, sendo a primeira percebida como uma política de redistribuição, com a intenção de sanar desigualdades sociais, e a segunda como uma política que estimula os estados e os municípios a se comprometerem com resultados “obtidos através de ações de acompanhamento, avaliação e ajustes para garantir o acesso, o progresso e o sucesso do aluno na escola” (BRASIL, 1995b, p. 6).

Contudo, a fim de assegurar a gestão de qualidade tão propagada, da forma orientada pelo Banco Mundial, o MEC também assume a função de proporcionar informações que permitam a análise dos resultados. Parte dessas informações é gerada através de um sistema de avaliação (BRASIL, 1995b).

Outro ponto importante que merece destaque no documento Planejamento Estratégico, é que este ainda apresenta um plano de ação destinado à cada modalidade do ensino. Para o ensino fundamental, uma das incumbências é aumentar o índice de aprendizado e o aproveitamento escolar, monitorado por meio de avaliações do tipo teste, “aprofundar o treinamento dos professores nos aspectos em que a avaliação tenha apresentado os piores resultados” (BRASIL, 1995b, p. 15).

No tocante às avaliações, o documento Planejamento Estratégico assinala com clareza que se deve melhorar a qualidade dos testes e sistemas de disseminação dos resultados da avaliação e o professor deve receber treinamento específico nos aspectos que o resultado da avaliação mostrar deficiência (BRASIL, 1995b). Como uma das ações a longo prazo, o documento aponta a implementação de um sistema anual, constante, de avaliação para o ensino fundamental, o Saeb, e a informatização dos processos de coleta, processamento e retorno das informações. E, como ação de curto prazo, assinala a obrigação de divulgação dos resultados do Saeb, a definição das informações que deverão ser coletadas e os indicadores que devem ser produzidos (BRASIL, 1995b).

Percebe-se, nesse contexto, a educação enquanto um serviço público que pode ser oferecido pela iniciativa privada, mas sob o controle do Estado. É sob essa visão que a prática da avaliação externa e em larga escala é impulsionada, pois, se apresenta como mecanismo para que o Estado exerça a regulação dos serviços educacionais, propiciando o controle, aferição, medição sobre a eficiência e qualidade da educação. Ganha então novos impulsos a partir da lógica neoliberal, o Estado diminui a sua função de executor e passa a assumir, prioritariamente, a função de regulador de serviços.

Diante de todo o exposto e entendimento da atuação do BM como instituição financeira internacional com o qual o Brasil, ao longo dos tempos, aprofundou suas relações, influenciando, dentre outras áreas, a educação, convém mencionar que os dirigentes brasileiros não apresentam efetivamente um projeto de nação, mas, sim, fazem acordos e aceitam uma dependência permanente do país às determinações internacionais.

Sousa e Silva (2012) corroboram reforçando que a avalanche de discussão em torno da educação, ocorrida na década de 1990, se deu por esta ser considerada campo fértil de investimentos e ainda como aquela que iria colaborar de forma efetiva para o desenvolvimento econômico do país. De acordo com os autores, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien na Tailândia, foi a primeira de toda essa avalanche e com o apoio dos Organismos Internacionais, a Unesco, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM), encabeçam o movimento Todos pela Educação, que tem como finalidade a universalização do ensino básico.

A participação do Banco Mundial no setor educacional fortaleceu-se a partir desta Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida logo após o Consenso de Washington (1989), que, a partir de ideias neoliberais, foram propostas políticas orientadas de ajuste estrutural da economia, principalmente para países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil.

Para essas organizações internacionais, a universalização da educação é que proporcionaria o desenvolvimento econômico e para isso deveria investir-se nela. Segundo os apontamentos de Torres (2000), essas ações do BM objetivam melhorar a qualidade e a equidade na educação, com ênfase no ensino fundamental.

A partir daí, as políticas públicas dos países em desenvolvimento passam a ser orientadas por esses organismos multilaterais de financiamento, que acabam estimulando a adoção de práticas neoliberais, além de ditar as regras a serem cumpridas pelos países (SOUSA; SILVA, 2012).

Coraggio (1998, p. 99) adverte que nos documentos do Banco Mundial é visível o discurso de que “o investimento em educação é uma via para o desenvolvimento, porque – segundo os documentos – o gasto em educação equivale a investir no capital humano, gerando assim um aumento de renda”. Ou seja, é possível perceber que o BM sugere uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico e, ainda, vê o investimento em educação como formação de mão de obra, considerando o estudante como capital humano.

No Brasil, na década de 1990, período em que foi colocada em prática a chamada Reforma do Estado, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas, resultantes direto de influências do BM.

Contudo, os debates em torno dos problemas da educação básica brasileira, bem como seus desafios na busca de melhorar a qualidade, tornando-se eixo central da política educacional, ganharam força a partir das décadas de 1990 e 2000, quando estas políticas educacionais passaram a dar maior destaque ao funcionamento das suas instituições educacionais, com a finalidade de otimizar o repasse de recursos financeiros, assim como a mensuração e o modelo de divulgação dos resultados alcançados no Saeb. No entanto, a qualidade da educação passa a ser comprovada por fatores, como “as análises da administração escolar, as mensurações de ganhos de aprendizagem, de eficácia dos currículos e de aquisição e domínio de competências e habilidades cognitivas” (PESTANA, 2013, p. 119).

Pestana (2013) ainda descreve esse momento como sendo o período das reformas educacionais de cunho mais abrangente e de definições das competências dos entes federados, através de políticas de descentralização de ações e projetos, compreendendo recursos financeiros. Desta forma, para a autora, esse foi o contexto no qual os sistemas de avaliação externa foram sendo instituídos no Brasil.

É importante pontuar que não foi apenas o setor educacional que passou por diferentes transformações, mas a necessidade de regulação e fiscalização do Estado gerencial ocasionou um Estado avaliador, que nas escolas se fez presente através de avaliações externas e em larga escala.

Nota-se, contudo, que todo o processo da Reforma do Estado, aliado às orientações do Banco Mundial, fez surgir no Brasil uma extensa gama de medidas que normatizaram a avaliação externa e em larga escala como forma de assegurar a qualidade e controlar os resultados, a eficiência do ensino.

O Banco Mundial defende que conferir educação básica à população reduz a taxa de pobreza, aumenta a produtividade, reduz a fertilidade e melhora a saúde das classes sociais

menos abastadas. Condicionando a educação às necessidades do capital, o Banco Mundial apresentou um pacote de medidas para a realização de reformas educacionais nos países em desenvolvimento, sem adequação às especificidades de cada um deles (TOMMASI, 2009). Esse órgão realizou empréstimos a esses países com juros altos, visando obter lucro, e orientou a reorganização da educação, que passa a ser redimensionada e ajustada aos interesses do mercado.

Fonseca (2001) revela grande interferência dos organismos internacionais na formulação e condução de políticas educativas, “a análise mostra que a cooperação do Banco Mundial à educação brasileira ultrapassou o limite da assistência técnica e financeira propriamente dita, tendo propiciado a participação internacional na definição de políticas educacionais” (FONSECA, 2001, p. 95).

Deste modo, o Banco orienta as políticas educativas em razão do seu desenvolvimento econômico, expõe preceitos educacionais fundamentados em uma lógica de racionalidade econômica, indicando, assim, uma gestão escolar sob uma base gerencialista, além de recomendar as avaliações externas como condição para conseguir melhorar a qualidade educacional, uma vez que sua utilização fomenta a competição entre as instituições de ensino (FONSECA, 2001).

Vale destacar que as políticas públicas instituídas no Brasil estão alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que professam a lógica do mercado e, deste modo, é importante sublinhar que o financiamento das ações, os investimentos, de forma alguma, caracterizam doação. O retorno para sanar a dívida depende do desenvolvimento do capital humano, sendo a educação considerada essencial nesse processo.

Como sintetiza Rubini (2017), conseqüentemente, as reformas educacionais ocorridas na Europa e na América, pautadas pela doutrina neoliberal, com predominância dos interesses privados e da educação guiada, pela ênfase no capital humano, preparavam os sujeitos para um mercado competitivo.

E a avaliação externa e em larga escala, ocorrida no Brasil, insere-se em um contexto de reformas protagonizado pelas Políticas Educacionais, decorrentes do processo de reestruturação e mundialização do capital, no qual o neoliberalismo passou a delinear tais políticas através das recomendações das agências multilaterais, como o BM⁹ e outros

⁹ Vale observar, que o Banco Mundial foi criado no ano de 1944 na Conferência de Bretton Woods, nos Estados Unidos, juntamente com o Fundo Monetário Internacional – FMI, e é formado por instituições lideradas pelo Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD. Segundo os estatutos do Banco, que conta com mais de 170 países membros, a influência nas decisões e votações da instituição é proporcional à participação de capital, o que coloca os Estados Unidos em posição hegemônica de influência (SOARES, 2009)

organismos multilaterais (SILVA, 2005).

Contudo, as avaliações externas não substituem as avaliações da aprendizagem realizadas pelos professores no contexto de sua ação pedagógica, e nem tampouco representam todo o processo pedagógico, nem uma e nem outra pode ser desmerecida, pois, tanto para as avaliações externas quanto às internas, coloca-se a necessidade da apreciação crítica e do debate sobre os critérios envolvidos, sem contar que a análise confrontada das informações fornecidas por ambas pode produzir elementos para auxiliar o trabalho pedagógico realizado no interior das escolas.

2.2 Conceitos e definições de avaliações no contexto educacional

No cotidiano escolar, nos discursos e nos escritos sobre avaliação praticada no âmbito da educação brasileira é possível evidenciar múltiplas adjetivações para o ato de avaliar. Para Luckesi (2018, p. 204) “todas as formas de avaliação – da aprendizagem, institucional e larga escala – são fundamentais para a administração satisfatória da educação do país”.

Como se observa, Luckesi concorda com todas as formas de avaliação. Com a definição de avaliação institucional em larga escala, no entanto, é importante que se deixe claro que essa visão de concordância do autor é compreendida desde que a avaliação seja entendida enquanto processo educacional, e não seu fim, que possa servir para coleta de dados, com uma ação pedagógica posterior com a finalidade de superar as dificuldades evidenciadas a partir da análise do resultado, a fim de contribuir com o desenvolvimento do educando e não com a sua classificação e posterior exclusão (LUCKESI, 2000), o que consideramos uma ação planejada e construída pedagogicamente.

Porém, outros teóricos divergem dessa definição, embora reconheçam sua importância no processo educativo.

Para Werle (2012, p. 181) “a avaliação constitui-se prática pedagógica inerente a qualquer processo educativo [...] embora mudanças radicais tenham ocorrido na sociedade [...] e instituições escolares, o ato avaliativo jamais foi descartado”.

Vianna (2005), discorrendo sobre a complexidade e importância da avaliação para o contexto educacional, assegura que os elementos levantados a partir dos diferentes tipos de avaliação, sejam as que acontecem em sala de aula ou através da avaliação de sistemas, devem ser analisados por professores e técnicos especializados, com a finalidade de que sejam considerados no planejamento escolar e, assim, contribuam para o processo educacional.

Ao fazer uma leitura dos três autores acima citados, é possível perceber que eles não

apresentam uma conceituação de avaliação, mas discorrem sobre a finalidade da avaliação enquanto processo educativo.

Avaliação é um instrumento permanente do trabalho docente, tendo como finalidade observar se o aluno aprendeu ou não, podendo assim conjecturar sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do aluno quanto do professor, podendo gerar mudanças significativas.

A avaliação da aprendizagem sempre foi ponto de discussão no âmbito da educação, sendo reconhecida como instrumento essencial do fazer pedagógico. Todavia, com o avanço das políticas neoliberais, a avaliação foi integrada nas agendas de governo e dos organismos multilaterais que, em seus discursos, propagam preocupação com a gestão pública e a qualidade da educação.

Importa explicar que o termo “externo” se refere ao emissor da avaliação ser sujeito alheio à realidade escolar, enquanto o caráter de “larga escala” trata-se de uma amostra significativamente grande, em que são inseridos, no mesmo rol, escolas e sistemas (municipais e estaduais). As nomenclaturas diferem, entretanto, com o mesmo propósito: inserir-se na escola a fim de aferir sua qualidade.

Freitas et al. (2009) definem em três os níveis de avaliação educacional e, para melhor compreensão, preparamos um quadro síntese com a principal distinção que caracteriza cada um dos níveis da avaliação educacional indicados na obra.

Quadro 5 - Níveis da avaliação educacional.

NÍVEIS	PRINCIPAL CARACTERÍSTICA
Avaliação da aprendizagem	Ocorre na sala de aula, sob responsabilidade do professor
Avaliação de sistemas	É externa e em larga escala, realizada nas redes de ensino pelos sistemas federais, estaduais ou municipal
Avaliação institucional	É aquela realizada em cada escola pelo seu coletivo

Fonte: Freitas et al. (2009).

Como se observa no quadro explicativo, há três níveis de avaliação educacional no sistema de ensino, que são: **avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação de sistemas**. As autoras abordam, ainda, a importância de articular os resultados dessas avaliações de modo que favoreça um processo decisório adequado.

2.2.1 Avaliação da Aprendizagem

Compreendemos que **a avaliação da aprendizagem** é aquela que é interna às escolas e que ocorre na sala de aula, assim, é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e se apresenta como meio utilizado pelo professor para alcançar as informações acerca dos progressos e dificuldades dos alunos, estabelecendo-se, assim, uma metodologia constante, com a finalidade de dar apoio ao processo de ensino e aprendizagem, de modo a colaborar com o planejamento de ações que auxiliem o aluno a progredir em seu processo educacional.

Grillo e Gessinger (2010, p. 17) afirmam que “a avaliação da aprendizagem é uma das dimensões mais exigentes do complexo processo educativo”, pois cada aluno precisa aprender o máximo, considerando suas possibilidades, ritmos, respeitando as individualidades, singularidades e, claro, as diferenças. Sua complexidade se dá em função de lidar como os aspectos de aprendizagens do aluno, aprendizagem esta que ressaltamos ser diferenciada de aluno para aluno, de escola para escola, de turma pra turma.

É oportuno mencionar que, de acordo com a LDB 9394/96, no Art. 24, na verificação do rendimento escolar, se observa os critérios de avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. No entanto, a partir daí, se vê a necessidade de realmente avaliar e não de medir o conhecimento do aluno.

Nos achados de Haydt (2008, pp. 13-14), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem é norteada por quatro princípios básicos, sendo: “avaliação é um processo contínuo e sistemático, [...] avaliação é funcional, [...] avaliação é orientadora, [...] avaliação é íntegral [...]”. Assim, deve ser compreendida como uma ação planejada, constante e não algo improvisado. É entendida como funcional, uma vez que se dá em função de objetivos previamente traçados, baseia-se em princípio orientador do processo de aprendizagem, e integral por considerar o aluno como um todo.

Luckesi (2018, p. 173) traz as discussões de Benjamin Bloom (1913-1999), que “estabeleceu três denominações adjetivadas para a avaliação, articuladas com três momentos de uma ação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa”. Para Bloom, a avaliação diagnóstica é aquela que deve acontecer antes de uma ação, a formativa ocorre durante a ação e a avaliação somativa, para o autor, está comprometida com a qualidade do produto final da ação.

A seguir, vemos em linhas gerais cada uma das três denominações de avaliação acima mencionadas, as quais devem ser compreendidas como “momentos diferentes de uma ação

sobre os quais incidem os atos avaliativos” (LUCKESI, 2018, p. 173), que, por conseguinte, deverão auxiliar nas decisões do gestor da ação enquanto ela está sendo colocada em prática (contexto), em curso (formativa) ou concluída, resultado final da ação (somativa) (LUCKESI, 2018).

- **Avaliação diagnóstica**

Sua função é identificar o que foi ou não apreendido pelos alunos em períodos anteriores, assim como resgatar o que conseguiram assimilar, servindo de base para o professor, para suas decisões, a fim de que os alunos possam progredir frente ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Camargo (2010, p. 14) diz que:

Avaliação diagnóstica é aquela que acontece geralmente no começo do ano letivo antes do planejamento, onde o professor verifica os conhecimentos prévios dos alunos, o que eles sabem e o que não sabem sobre os conteúdos. Não tem a finalidade de atribuir notas.

Ou seja, funciona como uma sondagem, que subsidia o planejamento docente, com ponto de vista reflexivo sobre o que se precisa buscar, para que todos possam aprender aquilo que verdadeiramente se faz importante ao seu próprio desenvolvimento.

- **Avaliação formativa**

Pode-se dizer que a avaliação formativa é a mais utilizada nas escolas, “acontecendo durante todo o processo de ensino e aprendizagem” (CAMARGO, 2010, p. 24). Nesse sentido, Luckesi (2002, p. 45) explica que “enquanto se ensina se avalia, ou enquanto se avalia se ensina”. Avaliação formativa tem caráter pedagógico, dá subsídio para que o aluno reconheça seus erros e acertos, além de ser orientadora tanto para o aluno quanto para a ação docente. Entendida assim, essa modalidade de avaliação como “uma parte integrante do processo ensino-aprendizagem e, quando bem realizada, assegura que a maioria dos alunos alcance o objetivo desejado” (HAYDT, 2008, p. 18), já que é um retorno positivo ou negativo daquilo que foi trabalhado, ou seja, é de extrema importância para o processo de ensino aprendizagem, dá ao professor a possibilidade de retorno dos objetivos alcançados.

- **Avaliação somativa**

E, finalmente, a avaliação somativa se apresenta com o objetivo de classificar o aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e está vinculada à noção de medir. Para Haydt (2000), a avaliação somativa tem como função classificar os alunos ao final da unidade, semestre ou ano letivo, segundo níveis de aproveitamento apresentados.

Cabe frisar que, historicamente, a avaliação somativa prevaleceu e continua

prevalecendo em âmbito escolar, principalmente porque há uma exigência legal do lançamento da nota do aluno e isso faz com que o professor, ao lançar esta nota, tome-a como uma “avaliação em si e não como processo”.

Para Luckesi (2018), esta modalidade de avaliação está comprometida com o resultado final de uma ação, por isso, para o autor, ao invés de se denominar como avaliação somativa, que supostamente se entende ser aquela que somaria resultados intermediários, deveria chamar-se “avaliação do resultado final”.

Mesmo estando em lei, nos deparamos com a prática na qual, em alguns aspectos, vem sendo incoerente, especialmente em relação ao cumprimento do Art. 24, inciso V da LDB já especificado, que trata sobre avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Na prática, o que se vê é uma atuação centralizada na avaliação somativa, classificatória, que valoriza aspectos quantitativos, mediante a efetivação de provas/exames que, em sua maioria, são empregadas como instrumento de classificação e não de avaliação, com obtenção de notas as quais, no final do ano letivo, darão o status de aprovado, ou reprovado, ao alunos de uma série para outra.

Reforçamos as considerações anteriores que essas tipificações: diagnóstica, formativa e somativa, são denominações do ato avaliativo educacional, que servem para diferenciar os momentos da ação, e não formas distintas e isoladas de avaliar. Elas devem se articular entre si e, assim, subsidiar o processo avaliativo.

2.2.2 Avaliação de Sistemas

Este nível da avaliação educacional, demonstrado no Quadro 5, considera que a avaliação de sistemas, embora externa à escola, está relacionada ao desempenho do aluno, já que este é considerado um indicador de qualidade e, de certa maneira, à avaliação da aprendizagem como um preparo para os testes/provas. Dessa forma, as avaliações externas e em larga escala incidem também internamente, embora não tenha como objetivo a análise individualizada sobre a aprendizagem do aluno e da instituição, mas sim de, a partir dos resultados, apontar um panorama da qualidade dos sistemas de ensino a fim de reorientar as políticas públicas para obter melhorias (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

Para Oliveira e Rocha (2007), a avaliação externa tem sido, massivamente, implementada pelo Ministério da Educação e Cultura, com o objetivo de possibilitar uma percepção mais ampla da realidade, contribuindo para diagnosticar a situação da educação

brasileira, visando sua melhoria quantitativa e qualitativa.

Diante disso, concordamos com Vianna (2005), quando destaca que a avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional, precisa integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem/educando. Ou seja, a avaliação não deve ter apenas a função de diagnóstico do sistema educacional, a serviço de ranking, mas deve ser utilizada como instrumento que contribui para o desenvolvimento de ações concretas pela gestão pedagógica da escola.

E a Gestão e Coordenação, diante da organização escolar, são meios imprescindíveis para atingir objetivo satisfatório no processo educacional por meio de atividade intencional, estruturada e coordenada, realizada com todos os sujeitos que compõem o espaço educativo nas ações de planejamento e discussão do Projeto Político Pedagógico, que é entendido nos estudos de Veiga (1998) como a própria organização do trabalho pedagógico da escola.

É salutar para a constituição de uma postura crítica e qualitativa sobre a presença do SisPAE e sua influência sobre a organização pedagógica uma análise crítica do atual contexto, em que as avaliações externas em larga escala têm se apresentado com a proeminência de ser o melhor modo de aferir resultados à educação.

Vale reforçar a importância do entendimento sobre a lógica da avaliação e sobre desvelar para que fins ela verdadeiramente tem servido: para classificação/seleção ou para transformação/emancipação dos alunos. Ultimamente, os indicadores de qualidade e a classificação das escolas e sistemas de ensino têm grande repercussão na mídia, na sociedade, mas não possibilitam o entendimento adequado sobre avaliação, tornando-se recorrente os estudos apontarem que é necessária uma melhor compreensão do que é e para que serve a avaliação (BERTAGNA; MELLO; POLATO, 2014).

Sordi e Lüdke (2009, p. 319) apontam que as avaliações de sistemas são necessárias, mas também que: “há que se interrogar fortemente esta lógica que atravessa as políticas públicas de educação que pretendem localizar as escolas eficazes” e caminhar para a construção de processos avaliativos que conduzam a escola.

Nesse contexto, o Quadro 5 nos ajuda a compreender que o nível educacional ao qual o objeto deste estudo se vincula, na Avaliação de Sistema, é caracterizado como avaliação externa e em larga escala, pois o SisPAE, enquanto proposta de avaliação, é elaborado e efetivado na rede de ensino que abrange todo Estado do Pará. É, assim, promovido por sujeitos alheios da unidade escolar, podendo, também, ser considerado como avaliação institucional a partir da compreensão do Estado de se autoavaliar.

Segundo Bertagna, Mello e Polato (2014), a educação brasileira passou por grandes

mudanças e transformações e está sempre atrelada a condicionantes históricos, políticos e econômicos. As mudanças consideradas responsáveis pela atual configuração da educação são delineadas, principalmente, com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 1990, que surge como uma forma de verificação de qualidade das redes de ensino em nível nacional, sendo que os “instrumentos de coleta são as provas aos alunos, questionários aplicados a alunos, professores e diretores, questionário sobre as condições da escola” (GATTI, 2009, p. 12).

Essas avaliações tem sido realizadas no Brasil em larga escala, com a intenção de evidenciar as condições das redes/sistemas de ensino e emitir formulação, reformulação e o monitoramento das políticas educacionais. Porém, esse discurso de avaliação:

Perde potência quando os sujeitos da relação e em relação desconhecem a natureza multifacetada deste fenômeno e tendem a valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos em que se ancoraram (SORDI; LÜDKE, 2009, p. 315).

Enfatizamos a importância de verdadeiramente se conhecer e compreender a lógica da avaliação e então elucidar para que fins ela realmente tem servido, pois, especialmente na década de 1990, vivenciamos o aprofundamento das políticas neoliberais que refletiram em todas as esferas da sociedade e no campo educacional com a aplicação das avaliações externas e de larga escala que assumem papel regulador e controlador.

2.2.3 Avaliação Institucional

A avaliação institucional é uma das vertentes da avaliação. Esse tipo de avaliação foi pensada e planejada para avaliar as Instituições de Ensino Superior (IES) e aos poucos foi sendo levada para a Educação Básica, e hoje faz parte do cotidiano das escolas brasileiras (LIMA, 2007).

Este tipo de avaliação insere-se em um processo amplo, pois compreende a escola em sua totalidade, isto é, todos os envolvidos no processo escolar assumem a função de avaliados e avaliadores: “trata-se de uma atitude do coletivo que compõe a escola e coletivos parceiros que realizam um exercício de ‘olhar para si’, o que se pode designar de autoavaliação” (VASCONCELOS FILHO, 2014).

O estudo da avaliação institucional, segundo Limeira (2012), constitui-se em um vasto processo de avaliação e análise das instituições educacionais. E, segundo o autor, esse processo ocorre tanto externamente (quando realizadas em larga escala e por setores externos

às instituições), quanto internamente (quando realizadas dentro das instituições, tendo por autores sujeitos externos à escola e também seus próprios atores e sujeitos).

Reforçamos que a avaliação institucional que se relaciona com o objeto deste estudo está na compreensão do SisPAE enquanto avaliação externa, sistêmica, pela qual o Estado também se autoavalia.

Este tipo de avaliação institucional depende do que se almeja com ela, se for somente para atribuir uma nota e ranquear, não se mostra tão complexa, mas se a intenção está na melhoria do atendimento escolar, ela passa a ser sim mais ampla e mais complexa e, então, precisa-se considerar que não se trata de um indicador de qualidade, mas um instrumento que por um lado se aproxima da realidade e por outro que explica as condições socioeconômicas, revelando uma gigantesca desigualdade social.

Tomemos como base quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) torna público para as escolas o boletim de desempenho da avaliação externa, assim como também o Estado do Pará, nas revistas pedagógicas, com dados dos municípios sobre o resultado do SisPAE. Porém, acreditamos que se a escola ficar apenas com os dados publicados nos sites, tanto do Inep quanto da Seduc/PA, sem a devida compreensão sobre as ações que abrangem a Avaliação Educacional e a probabilidade de correlacionar com a Avaliação Interna e Institucional, e sem uma leitura reflexiva sobre o perfil socioeconômico existente, estará somente consumindo dados quantitativos, sem a fundamental reflexão para que as mudanças educativas se concretizem.

Para Fernandes (2007), há duas correntes de pensamento que compõem a avaliação institucional: a meritocrática ou avaliação para controle e a avaliação para a transformação e aperfeiçoamento.

Meritocracia se baseia no mérito, em rankings, destacando quem é o melhor, usado para premiar ou para aplicar sanções/controle a professores ou escolas e, segundo o autor, esta corrente está voltada para identificação meritocrática, serve como instrumento de classificação, rankings entre instituições, e o próprio Enem, que é usado para ingresso no ensino superior, é citado pelo autor como exemplo desta corrente de pensamento.

E a avaliação para a transformação e aperfeiçoamento, corrente de pensamento que Fernandes (2007) defende, objetiva a reflexão acerca da realidade e a definição de ações para que visem a melhoria do ensino. Exemplificada pelo autor como sendo a que considera a Avaliação Institucional como instrumento para melhorar a educação, utilizada para identificar dificuldades e sucessos, que busca formular ações para aprimoramento da escola e do sistema educacional, é empregada para construir a qualidade e democratização da escola de forma

positiva frente ao processo de transformação social. Portanto, esta corrente de pensamento é contrária ao ranqueamento entre as escolas.

Lück também é contrária ao ranqueamento e seus apontamentos enfatizam que a avaliação institucional:

Se constitui em um processo complexo, pluridimensional, tal como é o processo educacional que a escola promove. Em vista disso, ela é muito mais do que prática de coleta de dados e informações e apresentação de relatórios correspondentes. Pressupõe uma concepção que acompanha a opção educacional adotada pela escola e a prática de método que correspondam a essa concepção e sejam capazes de organizar e orientar a sua operacionalização, bem como a análise e interpretação dos dados e informações, de forma integrada e contextualizada, no conjunto das ações educacionais (LÜCK, 2012, p. 27).

Nesse sentido, é importante ter clareza acerca do significado da avaliação institucional no contexto do processo educativo, pois, por seu caráter abrangente, este tipo de avaliação é realizada, ou pode ser realizada, em todas as áreas e dimensões do trabalho escolar, de forma dialogada, a fim de verificar a sua efetivação em seu papel em promover a formação e aprendizagem dos estudantes.

Para Luckesi (2018, pp. 192-193), a avaliação institucional por sua vez,

Possibilita que a instituição de ensino – creche, escola, faculdade, centro universitário, universidade, centro de Pós-graduação – esteja sendo avaliada constantemente, cujos resultados devem subsidiar novas e necessárias decisões, tendo em vista garantir que seu desempenho, como instituição, apresente resultados satisfatórios, o que significa que os estudantes que passam por seus cuidados pedagógicos, aprendam aquilo que necessitam aprender [...].

Em síntese, a instituição de ensino carece ser investigada, do ponto de vista da avaliação, de forma permanente, subsidiando decisões de seus gestores com a finalidade de garantir a qualidade positiva da ação institucional, bem como assegurar o cumprimento da finalidade última de sua ação, que é a formação satisfatória de todos os estudantes (LUCKESI, 2018).

Os apontamentos de Cotta (2001) alertam para o fato de que há vários tipos de avaliação e que cada um deles tem características que definem o uso dado às informações produzidas. Nesse sentido, a autora afirma que:

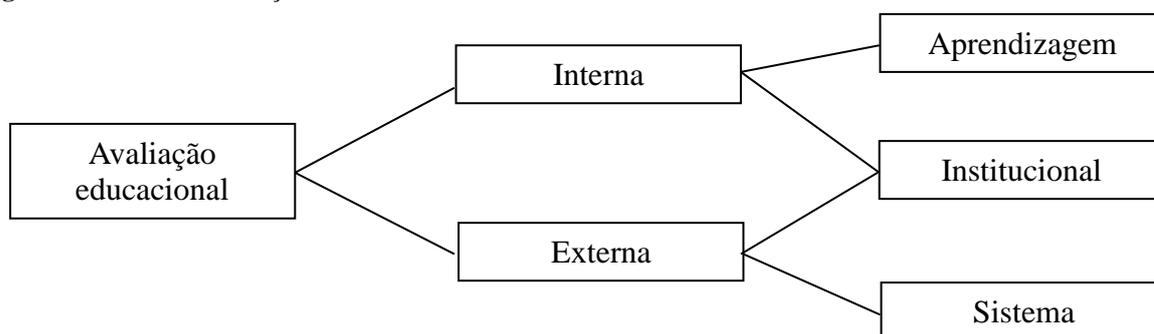
[...] As tipologias mais utilizadas pela literatura especializada classificam a avaliação em função de timing (antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), a posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente), e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados) (COTTA, 2001, p. 91).

Desta forma, a avaliação externa ou avaliação em larga escala, que se ancora em âmbito de **Sistema Educativo**, tem a finalidade de auxiliar políticas públicas de educação. Essa prática de avaliar, iniciada a partir da década de 1990, tem adquirido um papel de grande relevância na educação brasileira nos últimos anos, pois tal exame tem origem nas propostas neoliberais, que vem se firmando como ferramenta de controle, desenvolvida tanto em nível nacional, estadual e municipal.

A definição do termo “avaliação externa” se faz necessária para o entendimento do que pode implicar no desenvolvimento do trabalho pedagógico e no redimensionamento da gestão escolar. Para Werle (2011), as avaliações externas “são estratégias implementadas por outros atores, não pertencentes ao dia a dia da escola” (WERLE, 2011, p. 23), podendo abranger “[...] todo o escopo ou apenas parte das ações institucionais” (WERLE, 2011, p. 22).

Observa-se, na figura a seguir, que esses níveis de avaliação educacional podem estar organizados de forma que se relacionem e se complementem:

Figura 1 - Níveis de avaliação educacional.



Fonte: Bertagna, Mello e Polato (2014).

Com base na Figura 1, a avaliação interna refere-se a que é realizada pelos participantes do processo educativo para a organização/planejamento educacional, sendo a avaliação da aprendizagem aquela desenvolvida em sala de aula, mais especificamente entre professor e aluno, e a avaliação institucional, aquela desenvolvida por todos que integram a comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais e estudantes. As avaliações externas, por sua vez, são aquelas efetivadas pelos órgãos/agentes avaliadores para obter um panorama mais amplo das condições de educação e verificação da qualidade. Como já assinalado, as avaliações de sistema são, também, em larga escala e recorrem a testes/provas padronizados para alcançar um elevado número de indivíduos, escolas e sistemas.

Assim, buscamos proporcionar um entendimento sobre o contexto histórico e legal do Sistema Nacional de Avaliação, bem como o contexto que permeia esta política de avaliação

por resultados, liderado pelas forças hegemônicas internacionais que induziram as reformas educacionais brasileira.

2.3 O Contexto Histórico e Legal do Sistema Nacional de Avaliação

A avaliação educacional integrada aos novos termos como avaliação externa ou em larga escala, terminologias essas que têm por princípio “[...] a intenção de conferir a qualidade do ensino em determinado país, [...] o objetivo é apontado por normas e padrões gerais e assegurar, através de amostras, e de maneira periódica, uma espécie de ‘termômetro’ nacional do rendimento escolar” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 36).

Esse termômetro nacional do rendimento escolar materializa-se na política de Avaliação desenvolvida no Brasil, desde 1990, induzindo para a criação de sistemas de avaliações externas que, como exemplo, podemos citar a criação do Saeb, do Enem e LDB que legitima e reafirma o papel da avaliação externa em todo o território brasileiro, buscando evidenciar a relação indutora do Saeb, que inspirou as Unidades Federativas a criarem seus próprios sistemas de avaliação educacional, configurados através das avaliações externas em larga escala, no contexto das reformas das políticas públicas educacionais.

A avaliação do rendimento escolar passou a ser a mais evidente pauta de preocupação do governo federal diante do processo de coordenação da política educacional brasileira, “estabelecendo-se ‘padrões de qualidade’ a serem aferidos por diversos instrumentos que vão de exames padronizados à construção de indicadores sobre infraestrutura, corpo docente, etc.” (CAMINI, 2013, p. 44).

Esse alargamento do Saeb se deu no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, implantados pelo governo federal em 2007, e criou-se, assim, o Ideb (ARCAS, 2017). E, a partir de então, o Ideb se constitui em um dos principais indicadores da qualidade educacional no país, atuando como referência para as escolas, governos e sociedade em geral. Bem como são estabelecidas metas para escolas, municípios, estados e para o país.

Entretanto, não podemos deixar de mencionar as críticas em torno do Ideb, pois, ao mesmo tempo em que os governos consideram o Ideb como um dos principais indicadores de qualidade da educação básica, os educadores tecem críticas, pois “considerá-lo um indicador de qualidade é uma simplificação grosseira do que se espera da educação escolar”. (OLIVEIRA, 2013, p. 92). O mesmo autor aponta que “o IDEB desconsidera as condições econômicas em que ocorre o processo educativo” (OLIVEIRA, 2013, p. 93), assim sendo,

seria imprescindível ajustar o índice pelo nível socioeconômico dos alunos, o que ratificaria todos os esforços realizados pelas escolas e sistemas que atendem aos estudantes de nível socioeconômico mais baixo.

Desta forma, no Brasil, as políticas educacionais vêm se firmando, fazendo uso do discurso da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que se impõe o sucesso ou insucesso escolar através da instauração de metas quantitativas a serem obtidas, que a partir de 2007, tem tido o Ideb como principal ponto de referência para a educação básica.

Simultaneamente ao lançamento do PDE, foi anunciado o Decreto nº 6.094/2007, que preconiza sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que trouxe para o campo das políticas educacionais, diretrizes que passaram a nortear as ações da União em sua articulação com municípios e os entes federados, por meio de um termo de adesão voluntária, que implica em receber transferências voluntárias de recursos financeiros e assistência técnica ao assumir a responsabilidade em melhorar a qualidade da educação de acordo com a meta de evolução do Ideb (LÉLIS, 2017). Vale ressaltar, ainda, que este se configura como um acordo colaborativo entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, que estabelece 28 diretrizes visando a melhoria da qualidade da educação básica no país.

Dentre as 28 diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, encontra-se a de divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Ideb, de modo que tanto a escola quanto os alunos tenham visibilidade de seus dados. Segundo Anjos (2012, p. 5), esse resultado caracterizará a escola como eficaz ou não, instituindo, assim, o Estado regulador e avaliador e promovendo um ambiente competitivo.

Concordamos com o posicionamento de Chirinéia (2017) de que as avaliações externas são importantes na medida em que auxiliam a reflexão da própria unidade escolar sobre suas fragilidades. O que se questiona é o uso estatístico realizado com as avaliações externas como mecanismos de coerção do Estado para atingir metas de qualidade e produtividade na educação brasileira sob o pretexto de medir a qualidade da educação.

O mesmo autor observa que sem essa reflexão da escola a respeito das potencialidades e fragilidades, a avaliação externa se restringe à mera atividade técnica e mecanicista, que os critérios de eficiência, eficácia e produtividade acabam por nortear todo o processo educativo, o que leva a restrição do trabalho pedagógico em detrimento do resultado do Ideb alcançado pela escola, referendado através de dados quantitativos.

Contudo, reconhecemos a importância do Ideb na educação brasileira e coadunamos com Chirinéia (2017), que defende a necessidade de reavaliar seu escopo a fim de se tornar um indicador que considere não exclusivamente fluxo e desempenho, mas também as reais

condições nas quais o processo de ensino e aprendizagem se concretizam, como o nível socioeconômico e cultural dos alunos, a questão da infraestrutura física da escola, assim como a quantidade de alunos por sala de aula.

Nessa lógica, a avaliação passa a desempenhar um poder significativo sobre o sistema escolar, sendo capaz de decidir o peso e o sentido do que deva ser ensinado, influenciando o currículo e a dinâmica da escola.

Bonamino e Sousa (2012), ao diferenciarem experiências de avaliação na educação básica e sua provável relação com o currículo, evidenciam que, ao longo da trajetória das avaliações externas e em larga escala no país, surgiram três gerações de avaliação que coexistem.

Para os autores, avaliação de primeira geração é aquelas que tem como característica a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem a atribuição de implicações diretas para a escola e para o currículo, de caráter amostral concretizadas pelo Saeb a partir do final dos anos de 1980. Deste modo, o Saeb em sua fase inicial é um exemplo de avaliação de primeira geração.

A segunda geração de avaliação, de acordo com Bonamino e Sousa (2012), articula o resultado da avaliação às políticas de responsabilização branda, isto é, de forma simbólica que, além da divulgação na mídia, dava uma devolutiva às escolas avaliadas para que a apropriação dos resultados pudessem servir para auxiliar os governos no que diz respeito ao direcionamento de recursos, sejam técnicos ou financeiros, assim como no estabelecimento de metas e ações pedagógicas e administrativas, por parte dos gestores, coordenadores, professores, das unidades escolares, visando a qualidade do ensino. Essas avaliações adotam o Ideb como referência, definem o currículo a ser trabalhado e estimulam a comparação entre as unidades escolares e redes de ensino. São alcançadas pela realização da Prova Brasil, estabelecida em caráter censitário, a partir de 2005, com o intuito de responsabilizar e consequentemente mobilizar os envolvidos na melhoria dos resultados obtidos pelos alunos.

A terceira geração, embora apresente as mesmas características da geração anterior, como referências políticas de forte responsabilização, simbólica e material, considera sanções ou recompensas em função dos resultados, atrela a qualidade da educação ao compromisso dos gestores. Adotam a matriz de referência do Saeb e da Prova Brasil para a obtenção das metas projetadas por meio do Ideb.

Ao realizar inferência sobre as três gerações de avaliação externa e de larga escala ocorridas no Brasil, discutidas por Bonamino e Sousa (2012), constata-se que com a 1ª geração da avaliação, de forma amostral, se realizava o diagnóstico da qualidade da educação,

o qual não proporcionava uma intervenção mais direta sobre a escola, ao contrário das avaliações de 2ª e 3ª geração, que, pela forma censitária que realizam o estudo, incidem no contexto de globalização da economia e de reconfiguração do papel do Estado, demandando transformações na compreensão da política educacional, como por exemplo atrelamento do resultado da avaliação à política de responsabilização e à concorrência, além da definição e do estreitamento curricular.

Seguindo essa linha mercadológica e ainda com a finalidade de monitorar os resultados dos escassos investimentos destinados às escolas, bem como a eficácia no ensino público brasileiro, as avaliações externas e em larga escala, sejam de âmbito federal (Saeb, ENCCEJA e Enem) ou em âmbito estadual, neste estudo, que acontecem no Estado do Pará (SisPAE) têm se firmado a partir de um forte discurso na qualidade, na política de descentralização, na reorientação do financiamento e na alocação de recursos, na avaliação e no atendimento à pressão social, como ressalta Werle (2010).

Nas palavras de Bonamino e Franco (1999), o Saeb é um coletor e organizador de dados estatísticos via mensuração de avaliações externas e a instauração de padrões de proficiência.

Nessa via de pensamento, as escolas são pressionadas a apresentarem bons resultados nas avaliações externas e de larga escala, em particular, na Prova Brasil/Saeb, por se traduzir um dos elementos que definem o Ideb de cada município e de cada escola.

É importante reafirmar que todas as mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, de cunho neoliberais, e as ações voltadas para produção de resultados, foram induzidas pelos organismos internacionais na busca da eficiência e produtividade, uma vez que estas emanam de uma lógica de desenvolvimento de mercado.

Partindo desse pressuposto, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem a ser um dos organismos que pôs em prática programas de avaliações externas em países integrantes e colaboradores, como é o caso do Brasil, e como exemplo desses, tem-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), que impulsionou as discussões e proporcionou a ampliação de políticas referentes às avaliações externas e em larga escala no país.

Os estudos de Dale (2004) alegam que existe uma cultura universal de educação ditada por reformadores que anseiam estabelecer uma perspectiva de educação com uma agenda previamente determinada. Exemplo da lógica universalmente disseminada é o Pisa, que:

[...] é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a

estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo uma coordenação nacional em cada país participante. No Brasil, a coordenação do Pisa é responsabilidade do Inep. [...] o objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea (INEP, 2020b, n. p).

Os idealizadores deste programa confiam que este tem um compromisso com a construção de indicadores e geradores de dados, e com a crença na educação como fator de modernização/desenvolvimento, preconiza que, na perspectiva de agir como instrumento de regulação, irá promover a aprendizagem política e terá um caráter colaborativo (CARVALHO, 2009).

O Pisa se estabelece com a finalidade política interligada à dinâmica de globalização, do neoliberalismo, com a lógica da descentralização e da autonomia e, conseqüentemente, na regulação interna dos sistemas escolares, que rankeia a educação em nível internacional e que acaba por influenciar as políticas nacionais de avaliação. Desde sua primeira edição, em 2000, o Pisa tornou-se uma importante referência de avaliação educacional em larga escala no contexto mundial.

Segundo Werle (2011), na entrada do século XXI, o Brasil se submete às avaliações internacionais e é neste momento que a avaliação externa é fortemente incluída nos processos de planejamento educacional, por meio da Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação (2001-2011).

Desta forma, importa mencionar que o Ideb, que falaremos mais adiante, não surge por acaso. Na verdade é fruto de experiências internacionais, a exemplo do Pisa, como já mencionado, que se apresenta como um estudo internacional, de avaliação comparada, que, sob a égide da OCDE, realizado a cada três anos, tem o objetivo de mensurar até que ponto os jovens de 15 anos adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para a vida social e econômica. Em 2018, 79 países e 600 mil estudantes participaram do teste, que ocorre desde o ano de 2000 (INEP, 2020b), o estudo pauta três áreas específicas do conhecimento: a leitura, a matemática e as ciências.

De acordo com Castro e França (2012), no Brasil, as diretrizes dessa política neoliberal, sob a orientação dos organismos internacionais, foram praticadas, ainda no primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso no período compreendido de 1995-1998, e tinham como finalidades primordiais a “redefinição do papel do Estado, a

integração subserviente à economia globalizada e a abertura econômica sem restrições” (CASTRO; FRANÇA, 2012, p. 68).

As políticas neoliberais tendem, então, a se ampliar no campo educacional, com caráter regulatório, pois “regular”, no sentido amplo do termo, é vocação de toda política pública. Segundo Freitas (2005, p. 913) “regulação” foi um termo construído no interior das “políticas públicas neoliberais” e se coloca no teor dos princípios neoliberais como forma de controle do Estado no setor público.

Diante disso, as “agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas, demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação” (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 795). E a reestruturação da educação básica no Brasil torna-se dependente de organismos multilaterais como o Banco Mundial em detrimento das demandas sociais vivenciadas no país. Nesse sentido, Silva (1999) enfatiza que a educação brasileira passa a ser planejada e executada pelos órgãos diretamente influenciados pelas orientações do BM, por meio de uma intervenção sistemática e com consentimento nacional.

Coelho (2008) assinala que, na Constituição Federal de 1988, a avaliação educacional é tratada de forma integrada à qualidade da educação, pois no Art. 206, a “garantia de padrão de qualidade” se reveste como um dos princípios básicos do ensino. Também em seu Art. 209, a avaliação da qualidade pelo poder público surge como condição do ensino livre à iniciativa privada.

Horta Neto (2007) faz referência à associação entre educação e qualidade que, segundo o autor, ganharia notoriedade internacional somente na década de 1980, chegando aos dias atuais com a Constituição Federal de 1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e com o atual Plano Nacional de Educação regulamentado pela Lei n. 13005/14.

Com a LDB nº 9.394/96 é reforçada a questão de mecanismos de avaliação voltados para todos os níveis da educação básica, com o intuito de controlar o cumprimento de metas instituídas por diferentes projetos educacionais. Neste sentido, o Artigo 9º, inciso VI, trata sobre a incumbência da União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2010, p. 13). A Lei também reforça a criação de avaliações externas, conforme o Artigo 87º, § 3º, inciso IV. Sobre isso, ressaltamos que a política educacional brasileira, antes de gerir uma avaliação global, precisa, primeiro, considerar as diferenças regionais, sociais, estruturais

entre as escolas do país.

Isto posto, cabe pontuar a ênfase dada no texto do PNE/2001-2011 ao sistema de avaliação para todos os níveis de ensino, com a projeção para os próximos dez anos. O PNE 2001 tinha como objetivos a articulação e o desenvolvimento das ações do poder público, estabelecendo objetivos e metas para cada nível de ensino que deveriam ser atingidos até 2011.

Posteriormente, caminhou-se para o novo PNE com metas mais reduzidas e bem mais objetivas para a próxima década. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o PNE que traz dez diretrizes com vigência para dez anos, a contar da publicação da Lei.

Para atender essas diretrizes, o PNE 2014-2024 utiliza de indicadores do Sistema Nacional de Avaliação, como o Ideb, para aferir a qualidade da educação básica e propor políticas para esse nível de ensino, retratado em seu Art. 11:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (BRASIL, 2014, n. p).

Sobre o uso de indicadores de qualidade e uso de avaliação em larga escala, a Meta 7, deste PNE 2014/2024, é voltada à avaliação a fim de: “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: [...] 5,5 nos anos finais do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2014, p. 31).

A Meta 7 apresenta um conjunto de 36 estratégias dentre as quais cabe destacar as estratégias 7.7 e 7.11 que propõem ações para que os instrumentos do Sistema de Avaliação sejam aprimorados e que os alunos tenham melhores desempenhos, tanto nas avaliações externas, quanto comparado com os programas internacionais.

7.7 aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas; [...]

7.11 melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de

acordo com as [...] projeções.

Observa-se que as reformas educacionais no Brasil instituem-se, sobretudo, com tensões externas sobre a política educacional. Contudo, entende-se que as avaliações por si só não determinam mudanças nas políticas públicas educacionais, é necessário que sua utilização seja indutora de discussões sobre seus resultados, para que a administração pública tenha subsídios suficientes para implementar políticas que atendam às necessidades sociais (SILVA, 2019).

Nesse sentido,

O PNE reforçou uma política de matriz neoliberal, que promove a classificação e o ranking das escolas, desresponsabiliza os governos quanto ao seu protagonismo no investimento de esforços para a solução dos problemas detectados e induz os profissionais da educação a uma atitude de permanente alerta quanto aos resultados do índice. A solução encontrada pelos gestores e professores tem sido a reorganização dos seus currículos escolares, adaptando-os ao formato e conteúdos das provas (ASSIS, 2017, p. 11).

Nota-se que o PNE 2014/2024, com a Meta 7, acentua a políticas educacionais de cunho neoliberal, que tendência a levar a aceitação cada vez mais de instrumentos de controle e regulação do Estado, ao atrelar a qualidade da educação ao resultados de testes padronizados.

Importante destacar que as reformas estruturais que aconteceram em diversos países, inclusive no Brasil, estiveram motivadas por orientação de organismos internacionais que desejavam um Estado com contenção de gastos públicos. Porém, para isso, era necessário reformar a conjuntura e assumir medidas gerencialistas, associadas à lógica do mercado, na busca de melhor eficiência e eficácia.

Os estudos de Bertagna, Mello e Polato (2014) relatam que todo o processo da Reforma do Estado, aliado às orientações do Banco Mundial, fez emergir no Brasil uma ampla gama de medidas que normatizaram a avaliação em larga escala como forma de garantir a qualidade e controlar os resultados, a eficiência do ensino. A “função de Estado avaliador na educação ganhou vulto com a implantação das avaliações de larga escala” (SILVA, 2017). Nesse papel regulador, o Estado passa a ser uma instituição avaliativa. A busca por resultados, eficiência dos gastos públicos e competitividade com o setor privado leva o Estado a tomar para si um papel de avaliador (BARROSO, 2005).

Vale esclarecer que as ações políticas aconteceram em um contexto em que as ações do Estado são assinaladas pela expressão utilizada por Afonso (2000), como “Estado

Avaliador”, que:

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos (AFONSO, 2000, p. 49).

Isto é, a forma de tratamento das avaliações, com o agenciamento em caráter competitivo fundamentado em pressões por resultados, por ranqueamento de melhores indicadores, prevalecendo a racionalidade mercantil e instrumental com a valorização de índices de resultados quantitativos, sem levar em consideração outros contextos educacionais, é a principal herança que a reforma estatal proporcionou para a educação, particularizando o caso brasileiro.

Afonso (2000) reforça que, a partir das reformas educativas efetivadas pelo Estado, se inseriu uma forma de controle nacional ao se estabelecer mecanismos de avaliações externas, os quais induziram os sistemas de ensino dos demais entes federados (estados e uma parte dos municípios) a uma uniformidade de estilos e práticas de avaliação em larga escala que favoreceu o controle das intervenções recomendadas.

Neste sentido, os processos de avaliação padronizada em escala nacional se constituíram em um componente central nas reformas educativas. Afonso (2001) define este fenômeno como sendo uma estratégia do “Estado Regulador”, e não apenas:

A expressão Estado-regulador que vem acentuar o facto de o Estado ter deixado de ser produtor de bens e serviços para se transformar sobretudo em regulador do processo de mercado. Há hoje, no que diz respeito à reforma do Estado e às suas conexões com a realidade multidimensional da globalização e das instâncias de regulação supranacional, uma miríade de designações que acentuam outras dimensões e formas de actuação, e que não podem, por isso mesmo, deixar de passar despercebidas a um investigador atento e crítico (AFONSO, 2001, p. 25).

O autor considera que a expressão Estado-Regulador refere-se às mudanças ocorridas a partir do momento em que o Estado passou a direcionar suas políticas educacionais, acatando aos interesses do mercado, a partir dos quais se pode constatar que tal estratégia é própria do sistema capitalista, de modo que o Estado vê, nos processos avaliativos, a possibilidade de controle e regulação dos sistemas de ensino.

Com isso, da mesma forma que aconteceu em outros países, no Brasil, as reformas têm sido reguladas, como assinalam Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), nos resultados alcançados

pelos alunos nas avaliações em larga escala como elemento balizador da qualidade do ensino.

Essa conotação dada à Avaliação Educacional alia-se às recomendações do relatório elaborado para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, proveniente da Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 (VIANNA, 2003). Nesse contexto, o MEC estabeleceu normas para implantação das avaliações externas, sob o suposto discurso de melhoria da qualidade do ensino.

Nesse bojo, de acordo com Ivo e Hypólito (2017), a educação vem se constituindo de forma global e reorganizada a partir de recomendações políticas voltadas para o mercado e orientadas pela eficiência, qualidade, parcerias público-privadas e redes de governança. Sua reorganização perpassa pela mudança na concepção de gestão, visto que:

Tais transformações estruturais do estado introduziram um novo modelo de gestão, em substituição ao estado burocrático-profissional, como sinônimo de eficiência, que ficou conhecido como Nova Gestão Pública, que de forma ampla significa a introdução do modelo gerencial capitalista para a administração da coisa pública, o que passaremos a denominar gerencialismo (IVO; HYPÓLITO, 2017, p. 792).

Entende-se, com isto, que tem ocorrido na educação brasileira uma espécie de hegemonia dessa visão e, ainda que as políticas educacionais tenham sido intensamente influenciadas, seja nas políticas mais amplas de gestão da educação para o mercado, seja no contexto de gestão escolar, pois se observa que parte dessas políticas estão fundamentadas na implantação de metas, na busca por resultados, características dos modelos de avaliação externa e de larga escala, e as políticas de prestação de contas e bonificação, parcerias público-privadas, terceirização, entre outras formas de gerência que propagam a qualidade do sistema escolar.

Segundo Viriato (2004), a principal diferença entre os dois tipos de modelos administrativos se apresenta na forma de controle, isto é, enquanto o modelo burocrático se apoia no processo, o modelo gerencial se centraliza no resultado.

Para Freitas (2014), o processo aparelhado por meio da adoção das avaliações externas concretizou-se em decorrência de determinações neoliberais que defendem e estimulam a avaliação externa de forma censitária, com maior abrangência. O autor pontua, ainda, que a adoção deste modelo gerou significativa transformação do Instituto Nacional de Pesquisas Nacionais (Inep), órgão do Ministério da Educação, em uma agência nacional de avaliação e que, além disso, o Inep passou a ser um órgão no qual a centralidade de suas ações são as políticas de avaliações externas como Saeb e Enem.

Conseqüentemente, o panorama inicial é de que o Estado brasileiro e seu novo papel regulador culminaram em resultados na administração pública e, em consequência, na educação do país. Ratifica-se, então, que as políticas públicas do Brasil se encontram alinhadas aos interesses dos Organismos Internacionais que seguem a lógica do mercado (SILVA; COELHO, 2014).

Machado (2012) ressalta que o processo de disseminação, iniciativas, criação e expansão de sistemas de avaliações de larga escala fez parte de um contexto amplo de reformas e mudanças na educação e, ampliando o panorama, do próprio Estado.

A política de avaliação externa, trabalhada em nível de governo federal, não demorou a influenciar os governos estaduais e os governos municipais. Nesse contexto de influência, os Estados e os municípios também passaram a estruturar os seus próprios sistemas de avaliação. No entanto, se faz necessário, conforme estudos de Lück (2012), refletir sobre as implicações do entendimento que se tenha sobre o próprio processo de avaliação, para que não o encare de modo, segundo a autora, “aligeirado e meramente avaliativo” (LÜCK, 2012, p. 25), sem a devida compreensão dessa prática.

A avaliação educacional, tradicionalmente relacionada à avaliação da aprendizagem, aquela que ocorre em sala de aula, promovida pelo professor, aos poucos foi ganhando novos delineamentos, especialmente com a implantação da política nacional de avaliação da educação básica no Brasil a partir dos anos de 1990.

Desta forma, para melhor contextualizar as avaliações externas e em larga escala e como estas foram ganhando espaço diante das formulações das políticas educacionais brasileiras, na próxima subseção iremos analisar o Sistema de Avaliação da Educação Brasileira.

2.4 Da institucionalização do Saeb ao SisPAE

A institucionalização e consolidação do Saeb, no Brasil, no período compreendido de 1988-2002 (FREITAS, 2007), sinaliza que é importante reiterar que a origem do Saeb está relacionada às demandas do Banco Mundial. Logo, a avaliação das escolas e das redes de ensino é um atributo presente no conjunto das reformas educacionais, praticadas desde a década de 1980 em escala internacional.

Neste sentido, a educação básica brasileira vem sendo avaliada de forma censitária, por meio de testes padronizados, os quais tem como objetivo avaliar o desempenho dos estudantes com foco no rendimento do aluno nas disciplinas de Língua Portuguesa e

Matemática, e no desempenho dos sistemas de ensino, com a publicação das informações que são produzidas pelo sistema de avaliação externa, em larga escala, “as provas são o coração da avaliação de desempenho escolar e sua garantia de validade” (GATTI, 2013, p. 49).

É importante que se tenha a compreensão de como surgiram as avaliações de desempenho dos sistemas de ensino no Brasil, como expressão da política pública educacional que principiaram a sua trajetória no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990.

Os estudos de Gatti (2013) revelam que nas décadas de 1960 e 1970 já se demonstrava interesse em se construir mecanismos de avaliação de sistemas de ensino, como, exemplificado pela autora, o “Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas – CETPP do Rio de Janeiro”, pela Fundação Getúlio Vargas (FGV), criado em 1966, o qual tinha dentre suas atribuições, elaborar e desenvolver testes educacionais. Tal proposta constituída de provas objetivas e questionário socioeconômico aos alunos foi aplicado como pesquisa direcionada a um público específico, composto por alunos do ensino médio, embora, segundo a mesma autora, não tenha ocorrido avanços no sentido de instituir avaliações de sistemas por este Centro, mas sim, efetivamente, como meio para o ingresso ao nível superior, o que, para a autora, teria sido a primeira experiência real desenvolvida no Brasil de forma ampla voltada para a verificação do conhecimento e sua relação com outras variáveis, como nível socioeconômico.

Outro estudo avaliativo de porte, no “Brasil e outros países da América Latina, sobre os determinantes dos níveis de escolaridade e do rendimento escolar, obtidos por alunos com diferentes características pessoais e socioeconômicas” (GATTI, 2014, p. 13), foi realizado por meio do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana (ECIEL), na década da de 1970.

Segundo Gatti (2009), embora houvesse preocupação com os chamados processos avaliativos educacionais e estes terem iniciado na década de 1960, não havia ainda ações por parte da administração pública direcionada para a avaliação ordenada do sistema escolar, o que só se confirmou no final de 1988, com o aparecimento de alguns estudos exploratórios, e em 1990, com a criação de um sistema nacional de avaliação da educação básica.

A autora faz ainda referência ao município de São Paulo, pela realização de estudo avaliativo ocorrido em 1980, de uma rede de ensino cuja finalidade foi de conferir o nível dos alunos da rede municipal. Contudo, Gatti (2009) enfatiza que o grande impedimento para os estudos em avaliação educacional, neste período, esteve presente na descontinuidade dessas políticas, que são a marca nas gestões públicas no Brasil, e não exclusivamente com os estudos referentes à avaliação.

Outra experiência citada por Gatti (2009) e considerada pela autora como um marco nos estudos de avaliação de políticas e programas no Brasil foi: O Projeto de Avaliação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural (EDURURAL), que teve como objetivo colher dados acerca do rendimento escolar dos alunos residentes nos Estados do Ceará, Pernambuco e Piauí, e é tido como um esboço do Saeb.

Tais estudos realizados pelo EDURURAL serviram de embasamento para a criação do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep) que foi realizado no final da década de 1980 pelo Inep, o qual foi mais amplo que o EDURURAL por contemplar outros estados brasileiros, tais como o Rio Grande do Norte e o Paraná. Foi esse programa que deu origem ao Saeb na forma como o conhecemos hoje (LIMA, 2015).

Segundo Bonamino (2002, p. 89), a institucionalização do Saeb é entendida como:

“[...] um processo que, para garantir o desenvolvimento de uma avaliação de longo alcance e de caráter sistemático, passa a dispor de instituições, profissionais e recursos financeiros específicos, que lhe permitem contar com a infra-estrutura material e humana em condições de prover os fundamentos conceituais e as capacidades operacionais necessárias à implementação de uma avaliação da educação básica de abrangência nacional.”

Observa-se assim, que a Política das Avaliações em Larga Escala realizada através do Saeb é praticada a partir de uma tendência de abrangências e até de reconhecimento da transformação que acontecia em termos políticos e nas ações envolvendo avaliação escolar, especialmente nas décadas de 1980 e 1990.

De acordo com os escopos oficiais, o Saeb tem como objetivo consolidar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro abrangendo também alguns outros fatores que possam intervir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo acerca da qualidade do ensino que é oferecido. Nesse sentido, o Saeb é um conjunto de avaliações externas em larga escala que possibilita ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante (BRASIL, 2019).

Além das avaliações externas e em larga escala que receberam e/ou recebem maior ênfase, por fazer parte do cenário educacional brasileiro, porém em esferas e modalidades diferentes de ensino, tem-se o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), um programa de avaliação padronizada internacional, desenvolvido pelos países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. O Brasil, assim como outros países que não integram a organização, participa da avaliação como convidado (BRASIL, 2008).

O Pisa tem como objetivo produzir indicadores que possibilitem a discussão sobre a qualidade da educação dos países participantes, subsidiando políticas voltadas para a melhora da educação básica (INEP, 2011).

Os dados coletados, segundo os formuladores, visam subsidiar o monitoramento das políticas públicas na área educacional, atuando nas esferas municipal, estadual e federal, para contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação básica.

Para melhor compreensão, faremos uma abordagem do percurso histórico da constituição do Saeb, considerando sua criação como o marco dessa perspectiva na educação básica brasileira, que estimulou a criação de sistemas estaduais de avaliação educacional, configurados através das avaliações externas em larga escala.

A primeira aplicação ocorreu no ano de 1990 para uma amostra de escolas nas 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. A partir de 1992, a aplicação ficou sob a responsabilidade do Inep. Desde 1993, as avaliações passaram a ser aplicadas ininterruptamente a cada dois anos (BRASIL, 2008).

Em 1995, passou por uma reestruturação metodológica, dando início ao processo de construção das Escalas de Proficiência, com aplicação de provas a alunos das séries finais do ensino fundamental e médio, por meio de testes padronizados que abordam temas referentes ao domínio da Matemática (resolução de problemas lógicos), e em Língua Portuguesa (referente à leitura e interpretação textual), tendo como referência as matrizes estabelecidas pelo Inep (BRASIL, 2018).

Ainda no ano de 1995, uma nova metodologia foi incorporada à avaliação, a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que tem como objetivo permitir a possibilidade de comparação dos diversos ciclos de avaliação. Nesse ano, e nos seguintes, foi avaliada uma amostra de alunos nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como os resultados da avaliação eram referentes a uma amostra dos estudantes, não era possível a divulgação do desempenho por escola e por município, apenas havia o resultado nacional, regional e estadual (BRASIL, 2019).

Horta Neto (2007) destaca que as alterações neste ciclo avaliativo do Saeb foram a adoção da escala de proficiência e a incumbência da logística deste sistema de avaliação a empresas terceirizadas contratadas para este fim, ficando a cargo do Inep o acompanhamento deste processo de contratação.

É importante destacar que o presente estudo está contextualizado nas discussões sobre as três gerações da avaliação externa e de larga escala que surgiram no contexto brasileiro, levando em consideração os apontamentos de Bonamino e Souza (2012), os quais revelam

que a primeira geração tem como particularidade a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem demarcação de consequências diretas para as unidades escolares e para o currículo, de caráter amostral da avaliação, que não consentia seu uso para fins de política de responsabilização da escola.

A segunda geração é definida em 2005, pela divulgação dos resultados de desempenho escolar, mas também sem ainda fortes consequências para as escolas, considerada de responsabilização suave, enquanto a terceira geração destaca-se pelo uso de sistemas de avaliação para implementação de políticas de responsabilização das escolas, atribuída mediante seus resultados. As três gerações das avaliações, aqui mencionadas, serão melhor explicadas mais adiante.

Na edição de 1997, a elaboração dos itens passa a seguir as Matrizes de Referência do Saeb, que avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. Além de escolas públicas, uma amostra de escolas privadas passa a ser avaliada. Muda também o público-alvo do Saeb, sendo, neste ano, avaliados os estudantes nas 4^a, 8^a séries do EF e 3^a série do EM nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

O ano de 1999 segue a mesma estrutura com a novidade da realização de testes de geografia. Na aplicação realizada em 2001 evidencia-se um novo foco nos exames do Saeb, o qual passa a aplicar testes apenas de língua portuguesa e matemática. Formato este que se mantém na sétima edição em 2003 (BRASIL, 2019).

Em 2005, o Saeb passa por uma reestruturação por meio da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, que define sua composição a partir de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. Sendo que a primeira mantém os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas, com foco na gestão da educação básica que, até então, vinha sendo realizada no Saeb, e a outra passa a avaliar, de forma censitária, as escolas que atendessem aos critérios de no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4^a série/5^o ano) ou dos anos finais (8^a série/9^o ano) do ensino fundamental de escolas públicas, permitindo gerar resultados por escola (BRASIL, 2019). Em 2013, para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb.

Outra alteração ocorreu quanto aos critérios de participação, que antes exigia 30 alunos matriculados, passando a requerer das escolas o mínimo de 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados para que possam participar da Prova Brasil/Saeb e tenham seus

resultados disponibilizados por escola e por ente federativo.

Esse novo formato, reestruturado, apresentado na edição anterior, permitiu ao Inep combinar as médias de desempenho dos estudantes, coletadas no Saeb, com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, e calcular, desta forma o Ideb, criado em 2007. As edições seguintes mantiveram o mesmo formato (BRASIL, 2019).

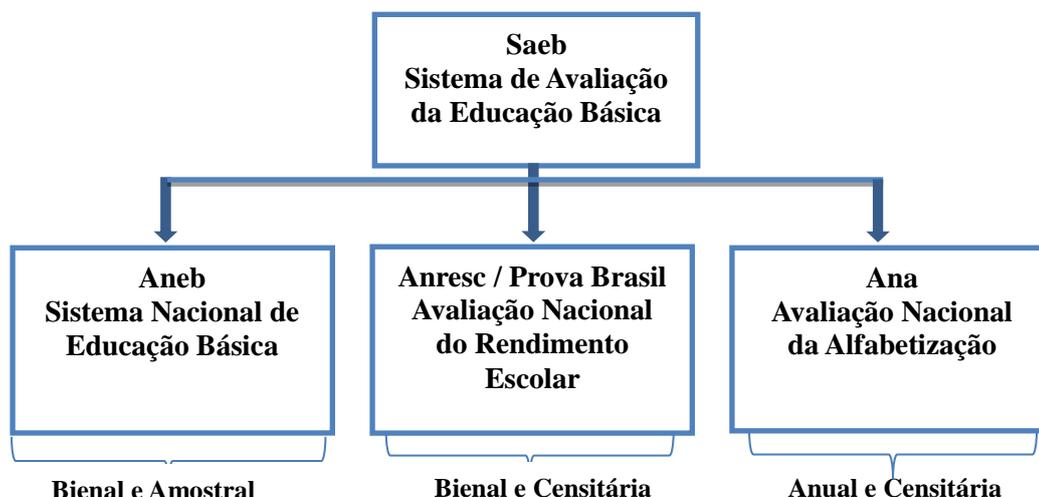
O Ideb, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007, preconiza como principal objetivo, a qualidade da educação. Para tanto, o PDE estabelece o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PMCTPE), instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que conjuga esforços entre os entes federados na busca de melhoria da qualidade da educação básica. De acordo com esse Decreto, no seu Art. 3º:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes de censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, n. p).

Sobre isso, coadunamos com as ideias de Capela (2017) quando diz que essa política de avaliação a partir do Ideb tem um alto grau de responsabilização para as escolas, na medida em que, em última instância, são estas que devem administrar esforços para o cumprimento das metas estabelecidas pelo governo.

Em 2018, o Saeb passou a ser formado por três exames, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (Ana). Logo, com a mudança, todos estes exames passaram a integrar um único sistema, com um mesmo cronograma, conforme exemplificado na figura a seguir:

Figura 2 - Avaliações que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica.



Fonte: Figura construída a partir as informações do Inep (2019) e Fluxograma de Silva (2019, p. 78).

Na edição do ano de 2019, a esfera Federal apresenta o “Novo SAEB” às vésperas de completar três décadas de efetivação. O Saeb, mais uma vez, passaria por uma nova reestruturação a fim de se ajustar à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se torna a referência na formulação dos itens do 2º ano (língua portuguesa e matemática) e do 9º ano do ensino fundamental, no caso dos testes de ciências da natureza e ciências humanas, aplicados de forma amostral.

Dentre as mudanças ocorridas, anunciadas em junho de 2018 no endereço eletrônico do Inep, destacam-se as seguintes inovações: que as siglas Ana, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações a partir de 2019 passam a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. A avaliação da alfabetização passa a ser aplicada no 2º ano do ensino fundamental, de forma amostral, e a avaliação da educação infantil, em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos, excepcionalmente para professores e diretores; os secretários municipais e estaduais também passam a responder questionários eletrônicos a partir desta edição (BRASIL, 2019).

É importante observar que tal reformulação do Saeb na edição de 2019 expressa a lógica de mercado, com redução de gastos.

Com a atual reformulação, o Saeb utiliza dois tipos de instrumentos:

- a) **Testes cognitivos**, a serem aplicados aos alunos dos respectivos anos avaliados. Contemplam as áreas do conhecimento Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MT). Em 2019, uma amostra de estudantes do 9º ano do ensino fundamental também fará

provas de Ciências da Natureza (CN) e Ciências Humanas (CH).

b) Questionários (Impressos e Eletrônicos), a serem aplicados aos Alunos, Professores, Diretores, Secretários Estaduais e Municipais de Educação. Coletam informações sobre fatores socioeconômicos e de contexto que podem auxiliar a compreender o desempenho nos testes. Portanto, é imprescindível que os Professores da turma e você, Diretor, estejam presentes nos dias da aplicação (INEP, 2019, p. 5).

O que se observa é que, segundo os gerenciadores do Saeb, os resultados dos estudantes nos testes cognitivos buscam avaliar a aprendizagem, já as respostas dos questionários possibilitam analisar o nível socioeconômico, os serviços sociais, a infraestrutura, a formação de professores, o material didático e os programas estruturados. É ainda expresso na cartilha Saeb, elaborada pelo governo federal, que a aferição da aprendizagem executada isoladamente não é apropriada para aferir a qualidade já que a educação escolar não abrange somente aquilo que os estudantes comprovam saber, mas também as interações entre o ambiente que os envolve e as relações que constituem entre os diversos sujeitos do processo educacional.

Sobre os mecanismos de divulgação dos resultados obtidos pelo Saeb, são criticados por Bauer e Silva (2005, p. 142):

Os resultados da avaliação, tanto os que se referem ao rendimento dos alunos, quanto às análises realizadas a partir dos questionários que são aplicados, por serem demasiadamente técnicos e complexos, trazem poucas informações que possam servir de subsídio para uma discussão sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, não se potencializariam as reflexões que poderiam ocorrer nas escolas, gerando pouca (ou nenhuma) mudança no seu dia a dia [...].

Entendemos que tais críticas apontadas pelos autores, diante da divulgação dos resultados da avaliação em larga escala, ratificam a realidade vivenciada nas unidades de ensino. Neste contexto, o Saeb compartilha espaço com as avaliações estaduais (RIBEIRO; KALOUSTIAN, 2005), concretizadas sistematicamente em estados brasileiros.

Ressalta-se, também, que a LDB, como já dito, prevê uma articulação entre os entes federativos no que tange aos sistemas de avaliação, além de enaltecer o papel centralizador da União na condução dos processos com vistas ao alcance da qualidade. É importante que se diga que temos um contexto no qual a “qualidade” da educação está legalmente amparada na Constituição Federal e na LDB. Além disso, a implementação se viabiliza por políticas educacionais formuladas num cenário de racionalização de custos própria do neoliberalismo. Nesse bojo, surge o Saeb apresentado “como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas, responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem” (CASTRO, 2009, p. 273).

Essa tendência na avaliação educacional ganhou espaço nos Estados brasileiros, que passaram a instituir seus próprios sistemas de avaliação externa e em larga escala, considerando que esse é o caminho viável para avaliar seus sistemas educativos e construir indicadores da “qualidade” educacional que se oferta no contexto de suas escolas (VIANNA, 2010). Tais iniciativas de constituir seus próprios sistemas de avaliação foram sinalizadas por alguns estados brasileiros, ainda nos anos 1990, como Ceará e Minas Gerais, em 1992; Paraná, em 1995; e, São Paulo, em 1996. Outros estados seguiram na mesma direção, incluindo-se o estado do Pará, em 2013.

Almeida e Nhoque (2017) pontuam que, o debate acerca das reformas baseadas em aceitação dos resultados das avaliações em larga escala, como principal indicador para se estabelecer a qualidade de ensino, tem refletido não somente no meio acadêmico, mas também na organização do trabalho escolar. Entretanto, conforme os autores, no que tange as suas repercussões na organização do trabalho escolar, apesar de se encontrar trabalhos expressivos, ainda parece um campo pouco explorado.

Nesse sentido concordamos com Silva (2019) quando diz que, ainda que se tenha uma cultura de avaliação em larga escala no país já consolidada, construída inicialmente em um contexto de reforma do Estado brasileiro, é importante que se faça uma reflexão acerca da abrangência de discussão e ampliação da informação sobre as avaliações externas existentes no país, haja vista que, atualmente, vários sistemas/redes de ensino adotaram seus próprios sistemas de avaliação. Além disso, a escola é obrigada a repensar suas práticas, pois a todo momento é pressionada a desenvolver atividades que possam ir ao encontro das propagandas de eficácia e eficiência, ressaltando a importância dos alunos apresentarem bons resultados. A exemplo disso, observou-se nos meios de comunicação as propagandas do governo federal referente à edição do Saeb/2019.

Werle (2010) chama a atenção para a questão das avaliações se segmentarem e superporem nos três planos governamentais: o federal, o estadual e o municipal, especialmente na Educação Básica, sendo comum que estados e municípios reproduzam o mesmo procedimento avaliativo das avaliações federais. Influenciados pela política de avaliação nacional, os estados brasileiros foram implantando seus próprios sistemas de avaliação gradativamente e, em geral, seguiram o desenho original do Saeb como inspiração para sua formatação.

Como apontam Souza e Oliveira (2010), nos anos 1990 acontece a implantação dos sistemas estaduais de avaliação e, nos anos 2000, a cultura avaliativa se expande com as configurações contemporâneas, como observado no quadro a seguir.

Quadro 6 - Panorama das Unidades Federativas que possuem Sistema Próprio de Avaliação.

Nº	ESTADO /SIGLA	NOME	ANO DE CRIAÇÃO
01	Acre – SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	2009
02	Alagoas -SAVEAL/ AREAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	2001
03	Amazonas- SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	2008
04	Bahia – SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	2010
05	Ceará – SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	1992
06	Distrito Federal- SIADÉ	Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Sistema de Ensino do Distrito Federal	2008
07	Espírito Santo – PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	2000
08	Goiás – SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	2011
09	MA	Avalia Maranhão	2015
10	Mato Grosso do Sul – SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	2003
11	Minas Gerais – SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	2000
12	Pará – SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	2013
13	Paraíba	Paraíba Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	2011
14	Paraná – SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	2012
15	Pernambuco SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	2000
16	Piauí – SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	2011
17	Rio de Janeiro – SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	2008
18	Rio Grande do Sul – SEAP/ SAERS	Sistema Estadual de Avaliação Participativa / Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	2007 2012
19	Rondônia – SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	2012
20	São Paulo – SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	1996
21	Tocantins – SALTO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	2011

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O Quadro 6 revela que as experiências pioneiras de âmbito estadual se realizaram no Ceará (1992), São Paulo (1996) e Minas Gerais (2000). Atualmente, os três configuram-se sistemas consolidados e fruto de inúmeras pesquisas, que revelam sua importância no

contexto a qual estão inseridos (CASTRO, 2009; LIMA, 2007; SOARES, 2011).

No Ceará, as primeiras experiências de avaliação do seu sistema educacional, enquanto política pública para o setor iniciaram em 1992, (PEQUENO; COELHO, 2004). No entanto, já demonstrava ter iniciativas de avaliação já no início dos anos 1980 (SOUSA; OLIVEIRA, 2010). Vale ressaltar que a Secretaria de Educação do Ceará (Seduc), ao ponderar a avaliação como instrumento eficaz de gestão e de ensino, a partir de 2007, expandiu, a abrangência do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece), incorporando a avaliação da alfabetização para todos os seus municípios, a partir de 2000. O Spaece contemplou tanto a avaliação em larga escala quanto à avaliação institucional que, até o momento, vinha acontecendo paralelamente ao Spaece.

Já o estado de Minas Gerais, segundo Sousa e Oliveira (2010), foi um dos primeiros estados do país a constituir sistemática própria de avaliação, em 1992. Porém, o sistema com as características hoje vigentes só foi delineado a partir do ano de 2000.

Quanto ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo - Saesp, vale pontuar que este não foi a primeira experiência em avaliação educacional¹⁰ em larga escala desse Estado, no entanto, foi o que assumiu características de avaliação de sistema com sua criação datada em 1996.

Desta forma, em 1996, a Secretaria divulgou o estudo denominado Saesp, um Documento de Implantação, com os objetivos expressos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, com ênfase na utilização dos resultados, justificando sua criação pela necessidade de uma política do rendimento escolar articulada com Saeb, para recuperar o padrão de qualidade do ensino do Estado (HORTA NETO, 2013).

Motivados pela experiência de avaliação nacional, os estados brasileiros buscaram criar seus próprios sistemas avaliativos. Nos estudos de Machado, Alavarse e Arcas (2015) foi observada uma sistematização sobre essas experiências. Esse estudo mapeou a existência dos sistemas estaduais de avaliação e identificou que dos 26 Estados e o Distrito Federal, apenas sete unidades da federação não possuem seus próprios sistemas de avaliação, sendo eles Amapá, Distrito Federal, Maranhão, Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Santa Catarina e Sergipe.

Bauer (2019) observa o contínuo movimento de expansão de iniciativas próprias de avaliação no contexto brasileiro, pois, segundo a autora, em um levantamento feito durante o

¹⁰ Em São Paulo, o movimento em direção à avaliação educacional data do início dos anos 1990, inicialmente com objetivo de avaliar programas e projetos em execução do governo estadual; em 1992, foi criado o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, avaliando 306 escolas; em 1994, o programa foi estendido a todas as escolas da rede estadual, de forma amostral (HORTA NETO, 2013).

ano de 2016, das 27 unidades federativas, 21 possuem suas próprias propostas de avaliação externa. Uma vez que o Estado do Maranhão primeiro propôs o “Avalia Maranhão” em, 2015, como iniciativa de consolidar seu próprio sistema, o qual veio a se concretizar em 2019 com a criação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (Seama), passou-se, então, de sete para somente seis estados brasileiros que não dispõem de sistema próprio de avaliação educacional.

E o Estado do Pará, a partir das orientações, também criou seu próprio sistema de avaliação, nos moldes do Saeb, com a mesma finalidade, utilizando os mesmos instrumentos, com o objetivo de coletar informações sobre o desempenho escolar mediante a aplicação de provas, que conferem o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes, e questionários contextuais voltados tanto para os alunos, quanto para professores e equipes das unidades escolares, com o objetivo de obter dados sobre perfil socioeconômico do aluno e a trajetória escolar, características da turma, gestão e infraestrutura da escola e perfil dos professores e gestores escolares.

Segundo Freitas (2007), o Saeb foi central nas iniciativas dos estados em constituírem seus próprios sistema, servindo como parâmetro, nas opções, instrumentos metodológicos, bem como referência quanto à análise, interpretações e aferições dos dados resultantes desses sistemas.

Outro ponto de influência do Saeb a ser considerado é quanto aos documentos oficiais, nos quais as finalidades deste sistema são apontadas no sentido de que os resultados sejam apropriados pelos gestores e pelos professores, para a definição de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes.

É possível observar ainda que os sistemas estaduais de avaliação da educação essencialmente se caracterizam pela aplicação de testes padronizados aos estudantes da educação, acompanhados de questionários destinados aos gestores, professores, pais e alunos. Na maioria dos estados, os testes padronizados abrangem as áreas de língua portuguesa e matemática, entretanto, alguns sistemas já têm ampliado as áreas avaliadas para ciências da natureza e ciências humanas, bem como instituído avaliações específicas para alfabetização, a exemplo dos estados de Bahia, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo.

No Pará, a história da avaliação educacional possui uma relação direta com a história da avaliação educacional em âmbito nacional, pois a implantação do Sistema de Avaliação Estadual segue a rota dos processos ocorridos na implantação do Saeb (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004; SANTOS, 2010).

Essa semelhança entre os dois sistemas de avaliação da educação básica situa-se no cenário histórico, no qual a avaliação educacional foi ressaltada como uma necessidade para o alcance da qualidade da educação, argumento que se difundiu como forma de preocupação entre os países, originou acordos e obrigações que, por conseguinte, se instituíram em políticas públicas educacionais voltadas para a avaliação da qualidade da Educação Básica Brasileira. Os compromissos assumidos pelo Brasil se replicaram para os estados brasileiros.

Importante observar também que a lógica de gestão predominante passa então a ter foco no gerencialismo marcado por uma busca constante pela eficiência e eficácia dos serviços oferecidos no ensino público brasileiro. Para isso, são fortalecidas as estratégias de controle por meio de avaliações externas.

3 O SISPAE COMO EXPRESSÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DO PARÁ

Esta seção faz uma abordagem sobre a política de avaliação educacional criada e desenvolvida no Estado do Pará, evidenciando o modelo de avaliação no Estado que emerge da proposta de realizar um diagnóstico da realidade educacional paraense, e apresenta uma análise do SisPAE enquanto expressão da política de avaliação educacional no Estado do Pará, elucidando o contexto de implantação.

3.1 A implantação do SisPAE na rede de ensino paraense

Com as transformações ocorridas no âmbito mundial e na sociedade brasileira, a educação básica nacional e também no Estado do Pará ganha centralidade e se articula com as políticas de ordem mundial, a partir de esforços que visam a implantação de uma agenda de educação de caráter globalizado, como requisito para concessões de créditos, a garantia de um produto a mais para o mercado e a formação da força de trabalho.

A educação inserida no contexto das atividades sociais torna-se um dos alvos do Terceiro Setor¹¹ para ingressar como participante na estrutura administrativa do Estado, sob a alegação da implantação de um novo modelo de gestão pública fundamentado em pacto estabelecido entre Estado e sociedade, por meio de uma gestão focalizada nos resultados (QUEIROZ, 2019).

Esse movimento na relação público-privado ocorre baseado no velho argumento da necessidade de instrumentos das instituições privadas no setor público, consideradas como sinônimos de eficiência e eficácia para gerir os problemas existentes na esfera educacional.

Nessa lógica, a Secretaria de Estado de Educação do Pará (Seduc) vem implantando na rede pública de ensino parceria público-privada, mediante a alegação de que se torna urgente a resolução de demandas educacionais, como os altos índices de evasão e a distorção idade-série, principalmente na educação básica de nível médio. Essa relação com o terceiro setor na rede pública estadual de ensino é traçada segundo o modelo de gestão gerencial defendida na gestão pública paraense, com a finalidade de elevar o desempenho escolar dos estudantes do Estado do Pará, referenciado nos indicadores oficiais nacionais e internacionais.

¹¹ O termo “Terceiro Setor” foi desenvolvido por John D. Rockefeller III, nos Estados Unidos em 1978. No contexto da reestruturação produtiva, o primeiro setor representa o Estado, o segundo setor, o empresariado, e o terceiro setor é tido como representante da sociedade civil organizada, cuja finalidade é substituir o Estado no atendimento de demandas sociais (MONTAÑO, 2010).

Os primeiros que compuseram a rede de parceiros no estado do Pará, foram os institutos e as fundações empresariais - Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Telefônica e Fundação Vale, coordenada pelo *Instituto Synergos* como Organização Estruturante do Pacto pela Educação do Pará, que articula e mobiliza a aliança Estado-Empresariado-Sociedade Civil (QUEIROZ, 2019).

De acordo com Saviani (2007), a ampliação do espaço ocupado pelo terceiro setor no contexto educacional deu-se também devido à nova configuração do papel do Estado frente à elaboração de metas constantes na política regulatória e fiscalizatória de vários campos da economia e descentralização no processo de execução dos serviços públicos, através de permissões e concessões ao setor privado.

A exemplo de outras unidades federativas, o Estado do Pará, também, foi influenciado por diversos níveis de governo e organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que injetou recursos financeiros na área da educação, a partir de negociação de empréstimo, o que fez o Estado assumir compromisso de iniciar a constituição de seu próprio sistema de avaliação educacional .

Ou seja, a parceria público-privada na Secretaria de Estado de Educação do Pará permitiu a contratação de serviços mediante a utilização desses empréstimo junto ao BID, para implantação do SisPAE na rede estadual de ensino paraense, projeto elaborado pela Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP)¹² (PARÁ, 2015).

A Portaria nº 886/2013-GS/SEDUC, publicada no DOEPA no dia 04 de outubro de 2013, apresenta essa relações de empréstimos junto ao Banco:

Banco Interamericano de Desenvolvimento tem hoje investido na educação do Pará US\$ 350 milhões em programas de expansão da cobertura e melhoria da qualidade da educação básica, com contrapartida local. Do total de recursos previstos no programa de expansão de cobertura e melhoria da qualidade da educação básica do Estado do Pará, cerca de US\$ 220 milhões serão investidos na infraestrutura de escolas da rede estadual. Esse recurso equivale a mais de 62% do montante adquirido junto ao BID, somados à contrapartida local. Serão aplicados US\$ 100 milhões especificamente na ampliação, reforma e aquisição de equipamentos de 358 unidades escolares, dos quais US\$ 57.342,05 de recursos do empréstimo junto ao BID e US\$ 43 milhões de recursos locais¹³ (PARÁ, 2014c, n.p).

Essa Portaria faz referência ao termo contratual entre o Banco e o Governo do Pará, assegurando os termos do empréstimo, porém não tivemos acesso ao documento, o que nos impede de compreender, de forma mais clara, as implicações para o Estado paraense.

¹² Fundação com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 26 de outubro de 1979 pelo Conselho Universitário da Universidade (PARÁ, 2015).

¹³ Disponível em: <http://www.seplan.pa.gov.br/par%3%A1-apresenta-ao-bidresultados-positivos-na-%3%A1rea-da-educa%C3%A7%C3%A3o>

Diante disso, inferimos que o elo existente entre governo e o BID é mercadológico, pelo modo como o BID se atrela às multinacionais, que comungam das mesmas ideias de avaliação sistemática lucrativa, uma vez que as grandes agências comercializam tecnologias e serviços às esferas administrativas públicas.

A exigência de um sistema de avaliação fez emergir o Pacto pela Educação do Pará, lançado oficialmente em 26 de março de 2013, que versa, segundo o discurso governamental, a busca pela melhoria da qualidade do ensino da educação básica paraense. Entretanto, vale mencionar que este Pacto não se trata de uma iniciativa originária do governo do Pará, mas da adesão do Pará ao Pacto da educação do governo Federal.

Segundo informações contidas na Cartilha do Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará (PARÁ, 2016), o governo paraense elaborou um Plano Estratégico que definiu como meta aumentar em 30% o Ideb de todos os níveis, num período de 5 anos.

A Cartilha do Pacto ainda expõe que o Pacto pela Educação do Pará é um plano de toda a sociedade e é:

um esforço integrado de diferentes níveis, setores (educação, assistência social, saúde, cultura, esporte e lazer, dentre outros) e atores (governo, empresariado, universidade, sociedade civil, segmentos religiosos e organismos internacionais), liderado pelo governo do estado, em torno de metas, resultados e estratégias, ou seja, em função de um plano de toda a sociedade implantado de forma federativa, inter setorial, participativa e descentralizada (PARÁ, 2016, p. 5).

Para colocar em prática as ações contidas no plano estratégico, o governo contou com iniciativas do setor privado, por meio de parcerias público-privadas, parceria esta institucionalizada pelo Pacto pela Educação do Pará, “através da implantação e do fortalecimento de um Sistema de Governança que garanta a participação de diferentes setores, incluindo o empresarial, na gestão da política educacional” (PARÁ, 2015a, p. 9), o que revela que tal Pacto já foi instituído com o firme propósito de inserir o ente privado na gestão das políticas públicas educacionais. O Estado deixa de ser o único responsável pela gestão de suas políticas públicas passando parte de sua responsabilidade para o setor privado.

Nesta perspectiva, o Governo do Estado do Pará firmou convênio de cooperação técnica e financeira com o Instituto Synergos, visando à implantação do “Pacto Pela Educação do Pará”, abrangendo o planejamento estratégico, a formação da rede de parceiros ligados ao empresariado, a inserção no currículo escolar de programas e projetos vinculados a entidades

do Terceiro Setor¹⁴ e consultorias privadas, segundo Gomes et al. (2019), com o argumento de que o problema da péssima qualidade da educação pública do Pará é de responsabilidade de toda a sociedade, portanto, cabe ao Estado e à sociedade assumirem o compromisso com a reversão do baixo desempenho escolar.

Vislumbra-se, neste cenário, uma ingerência de empresas privadas e do grande capital internacional nas escolas públicas com objetivos definidos de formação do trabalhador e racionalização de recursos para educação. No estado do Pará identificamos essa ingerência do terceiro setor claramente nas metas estabelecidas pelo Pacto pela Educação do Estado do Pará em elevar em 30% o Ideb do Estado, em todos os níveis, até 2017. Segundo o Pará (2018c), para atingir essas metas, foi concebido um Plano Estratégico, como já citado, estruturado em sete resultados: **R1**: aumentar o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental; **R2**: melhorar o desempenho dos alunos do Ensino Médio; **R3**: investir na qualificação dos profissionais da educação; **R4**: renovar a estrutura física das escolas e melhorar os recursos didáticos pedagógicos utilizados em sala de aula; **R5**: aprimorar a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos; **R6**: envolver governo, escolas e comunidade nas ações destinadas à melhoria das atividades educacionais, e **R7**: fomentar o uso da tecnologia da informação para a melhoria da prática docente e da gestão escolar.

Nossa pesquisa mostrou que, quando o Estado aderiu ao pacto, que no site da Seduc/PA é apresentado como estratégia de enfrentamento dos baixos índices educacionais do Estado, o Pará registrava, em 2013, o segundo pior Ideb do Brasil, na etapa do Ensino Médio, alcançando a nota (2,7), distante de atingir a meta nacional estabelecida que era de (3,2). Além de não alcançar a meta projetada para o Ensino Médio, o Pará também não conseguiu atingir a meta nacional estabelecida para a etapa final do ensino fundamental que era de (4,0), alcançando apenas a nota (3,4), o que o colocava em uma posição de um Estado que enfrentava sérios problemas com a qualidade do ensino ofertado.

Dentro desta perspectiva do Pacto pela Educação no estado, que dispôs do diagnóstico da Rede Estadual de Ensino, entra em cena o SisPAE, motivado por estes baixos índices educacionais que o Estado do Pará vinha apresentando e, para acompanhar o desempenho escolar e subsidiar a rede pública estadual de ensino. O governo paraense cria o SisPAE por meio de Portaria em 2014:

¹⁴ O termo “Terceiro Setor” foi idealizado por John D. Rockefeller III, nos Estados Unidos em 1978. No contexto da reestruturação produtiva, o primeiro setor representa o Estado; o segundo setor, o empresariado; e, o terceiro setor, é tido como representante da sociedade civil organizada, cuja finalidade é substituir o Estado no atendimento de demandas sociais (MONTAÑO, 2002).

RESOLVE: Art. 1º Fica instituído o Sistema Paraense de Avaliação Educacional - SisPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará (PARÁ, 2014c, n. p).

No entanto, ao identificarmos que o Pacto Pela Educação do Pará comporta resultados a serem alcançados, supracitados, dentre estes o R1, que objetiva aumentar o Ideb no ensino fundamental, com foco nos valores quantitativos prescritos nos exames de avaliação externa e em larga escala, quais sejam a Prova Brasil/Saeb, constatamos que não houve o aumento expressivo do Ideb. Ao contrário, o desempenho dos alunos não consegue ultrapassar o nível adequado, tampouco alcançar o avançado.

O SisPAE é um programa de avaliação criado para acontecer nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, e a partir de 2018 a cada biênio, a fim de obter um diagnóstico com indicadores a respeito do ensino, da gestão e da realidade socioeconômica de cada unidade escolar e de toda a rede de ensino, tanto Estadual quanto Municipal do Estado do Pará. É compreendido como sistema de avaliação próprio do estado paraense para avaliar o desempenho escolar, mediante indicadores de avaliação específicos, cuja meta é elevar a qualidade da educação básica e a sua repercussão no Ideb.

Sobre a realização deste sistema paraense de avaliação educacional, sua primeira edição foi efetivada em 2013, tendo à frente o Centro de Estudos em Avaliação Educacional ligado à Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd-UFJF), como instituição responsável pelo processo de formulação, aplicação e correção das provas do SisPAE no estado do Pará. No entanto, não foi possível a Secretaria de Educação nos fornecer os respectivos bancos de dados e parâmetros estatísticos da primeira edição do SisPAE 2013.

No ano seguinte, em 2014, por meio de um processo licitatório, a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP) substituiu o CAEd e para o SisPAE/2014 foi delineada uma versão ampliada, ou seja, com um planejamento que inicialmente seria para 5 anos, mas foi reduzida para 3 anos (2014-2016), considerada suficiente para que a Seduc montasse um grupo de profissionais para apropriação e posterior condução das edições nos anos seguintes (PARÁ, 2016b).

Reforça-se que o SisPAE tem a finalidade de avaliar todas as unidades escolares da rede estadual de ensino e seus anexos e, por adesão, as escolas da rede municipal paraense, objetivando diagnosticar a realidade educacional, segundo discurso governamental para auxiliar as redes públicas na ampliação de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Assim, o SisPAE avalia estudantes do 5º e 9º ano do ensino fundamental e dos três anos do ensino médio (PARÁ, 2018b).

Em consonância com Artigo 3º da Portaria 919/2014-GS/Seduc, o SisPAE passou a efetivar suas ações no âmbito da rede pública do Estado do Pará, enquanto instrumentos avaliativos em larga escala, intencionando coletar, produzir e sistematizar, anualmente, informações voltadas à implementação e monitoramento das políticas educacionais destinadas a atender as suas finalidades já fixadas nos Artigos 1º e 2º desta Portaria, que colaborem para o alcance das metas desenhadas no Pacto pela Educação do Pará. No seu Parágrafo único diz que as informações mencionadas no caput do referido artigo carecem ser precisas, sistemáticas e padronizadas sobre o desempenho do sistema educacional.

Nesse sentido, para Perboni (2016), apresenta-se como elemento importante das avaliações externas e em larga escala, realizadas pelos sistemas estaduais de educação, as parcerias estabelecidas com empresas, fundações ou centros de pesquisa para a organização dessas provas, como forma estratégica, da maioria dos estados, de atender todas as etapas que compreendem o processo desde a elaboração, impressão, logísticas de distribuição, aplicação, correção e divulgação dos resultados. Há estados que assumem o controle tanto com a logística de distribuição quanto com a aplicação, outros se responsabilizam somente com a etapa de aplicação. Mas nenhum estado assume a operacionalização de todo o processo.

Deste modo, no Estado do Pará, observa-se a existência de uma divisão das funções frente à realização do SisPAE, ficando a Vunesp/Unesp, que ganhou o processo de licitação, responsável pela etapa de aplicação de provas e tratamento dos dados, traduzindo em números, em relatórios, boletins, etc., após o processo de aplicação e, posteriormente, repassados à Seduc. Vale ressaltar que a Seduc/PA instituiu uma instância denominada de Núcleo de Avaliação e Estatísticas Educacionais (Naed) para trabalhar com esses resultados, a fim de assessorar as escolas, a Direção das escolas, gestores das unidades regionais (Ure) e Unidades Seduc na Escola (USE) na interpretação desses números, e ver como isso pode se transformar em ações pedagógicas para a melhoria da educação (PARÁ, 2014b).

O Artigo 6º da Portaria estabelece que o SisPAE, representado pelo NAEd, atuará de forma conjunta com as Diretorias da Secretaria Adjunta de Ensino (Saen), na elaboração do Plano Anual de Trabalho frente à avaliação do desempenho anual da rede escolar pública do Estado do Pará. Para garantir a execução destas ações é assegurada, por meio do Artigo 7º da Portaria 914/2014, que os recursos orçamentários do SisPAE devem incluir despesas com a implantação e execução das ações de avaliação de desempenho escolar da rede pública do Pará, com base na previsão dos programas/atividades da Saen.

Destacamos que o SisPAE foi implantado pela Seduc/PA e se define como uma política pública de Estado, de caráter sistêmico, para cumprir a função de avaliador do desempenho dos estudantes da educação básica das redes públicas estadual e municipal do estado do Pará e se configura como um instrumento para auxiliar as ações da Seduc/PA. No entanto, a utilização objetiva dos indicadores de resultados não deve ter como foco o alcance das metas estabelecidas, pois não basta apenas diagnosticar e identificar os indicadores do rendimento escolar. Mais que isso, é necessário usar os resultados dos dados estatísticos para uma reflexão coletiva de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tais como gestores, coordenadores, professores, alunos e toda comunidade escolar:

Os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir um certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem a provocar um impacto, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema (VIANNA, 2005, p. 17).

Desta forma, os resultados revelados pelos indicadores de desempenho escolar, em 2011, ano que precede o movimento em torno de melhorar os indicadores educacionais do Estado, o Pará alcançou nos anos finais do Ensino Fundamental 3,1, quando a meta projetada para esta etapa seria 3,6. Em 2013, a nota obtida pelo Estado paraense foi 3,0 quando a projetada era 4,0¹⁵, o que nos impulsionou a buscar, junto aos sujeitos envolvidos no processo escolar, suas percepções acerca dos novos caminhos impostos às escolas, a partir de cobranças por melhorias, por meio da utilização de resultados, de modo a perceber como são exploradas as informações resultantes das avaliações externas em benefício da aprendizagem dos alunos, cumprindo, assim, os objetivos a que essa avaliação necessariamente deveria se propor.

É perceptível que em 2013 o Governo Estadual intensificou a articulação política com a intenção de motivar um planejamento geral para a Educação Pública do Pará, na busca de melhorar os indicadores educacionais do Estado, que sempre ocuparam as últimas posições do ranking ao compararmos com os demais estados brasileiros, não conseguindo alcançar as metas projetadas pelo Ideb.

Para tanto, nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2018, o SisPAE envolveu a participação dos 144 municípios paraenses, a tabela a seguir reúne os dados de abrangência de escolas do Estado do Pará.

¹⁵ Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 25 jan. 2021

Tabela 1 - Abrangência de escolas participantes do SisPAE.

EDIÇÃO	TOTAL DE ESCOLAS PARTICIPANTES	MUNICÍPIOS
2014	4.074	144
2015	3.795	142
2016	3.534	144
2018	3.763	143

Fonte: Pará (2014d; 2015a; 2016a; 2018c).

No ano de 2014, o SisPAE ocorreu nos dias 26 e 27 de novembro, envolveu a participação de alunos, professores e diretores de 4.074 escolas públicas – 886 estaduais, 3.180 municipais e 8 casas familiares rurais. Da previsão inicial de 807.393 mil alunos, participaram da avaliação 583.823 alunos (PARÁ, 2019), e abrangeu os seguintes anos/séries: Ensino Fundamental (EF) de 9 anos: 4º e 5º anos das redes municipal e estadual; Ensino Fundamental (EF) de 8 anos: 7ª e 8ª séries das redes municipal e estadual; Ensino Médio (EM): 1ª, 2ª e 3ª séries da rede estadual.

O SisPAE 2015 aconteceu nos dias 18 e 19 de novembro. Dessa edição participaram alunos, professores e diretores de 3.795 escolas, distribuídas em 142 municípios paraenses, sendo 876 escolas estaduais, 2.919 escolas municipais e 16 casas familiares rurais. Da previsão para aquele ano, de 811.127 alunos matriculados em 4.045 escolas, participaram da avaliação 555.722 alunos em Língua Portuguesa e 554.983 alunos em Matemática, o que resulta média de 65% em relação ao total de alunos previstos (PARÁ, 2019).

Ao compararmos o percentual de participação dos estudantes na edições de 2015 em relação à edição de 2014, percebemos que houve uma redução tanto no número de escolas quanto de municípios.

As informações contidas no Anuário Estatístico do Pará (PARÁ, 2018a) descrevem a somatória do número de matrícula no ensino fundamental na rede de ensino do estado, conforme apresenta a Tabela 2:

Tabela 2 - Número de matrículas no Ensino Fundamental (2014-2016).

PARÁ	ANO		
Ensino Fundamental	2014	2015	2016
	1.496.693	1.475.44	1.465.578

Fonte: Pará (2018a).

Ao analisar os dados referentes ao Ensino fundamental, constatamos que no Estado

do Pará o número de matrículas também foi diminuindo a cada ano entre os anos de 2014 a 2016. Infelizmente, o Anuário não dispõe dos dados quantitativos de alunos matriculados no ano de 2018. Outro dado que requer atenção, apontado pelo Anuário, é o alto índice de distorção idade/ano, como descrito na Tabela 3.

Tabela 3 - Distorção Idade/Ano no Ensino Fundamental no Estado do Pará (2014-2016).

PARÁ	ANO		
Taxa de Distorção	2014	2015	2016
Série/Ano	33.3	31.9	31.0

Fonte: Pará (2018a).

Apesar dos números mostrarem que os índices da taxa de distorção idade/ano do ensino fundamental diminuíram, identificamos um percentual bem significativo que demonstra uma expressiva parcela de estudantes em atraso em relação a sua vida escolar. Esses fatores podem está diretamente ligados à diminuição de participantes frente à realização da prova do SisPAE.

Ainda na edição de 2015, houve mudanças em comparação à edição anterior, observadas no que se refere à coleta de informações dos coordenadores e quanto às séries e modalidades a serem avaliadas: Ensino Fundamental (EF): 4º e 5º anos; 7ª e 8ª séries, Ensino Médio (EM): 1ª, 2ª e 3ª séries; 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Integrado, Sistema de Organização Modular de Ensino (Some) e Casas Familiares Rurais. Ou seja, essas formas de organização de ensino que não estiveram na avaliação de 2014, foram introduzidas pela primeira vez na edição de 2015, com dados coletados junto aos coordenadores das escolas paraenses.

Na edição de 2016, a avaliação do SisPAE adotou praticamente os mesmos modelos aplicados em anos anteriores com a diferenciação nos anos: Ensino Fundamental (EF): 4º e 8º anos, e Ensino Médio (EM): 1º, 2º e 3º anos. Foi realizada nos dias 8 e 9 de novembro e contou com a participação de alunos, professores e diretores de 3.534 escolas: 814 estaduais, 2.714 municipais e 6 casas familiares rurais. Do total de 563.413 alunos previstos, participaram 376.830 (PARÁ, 2019). Os dados revelam que, apesar do SisPAE voltar atender os 144 município, o quantitativo de participação nas provas continuou diminuindo.

A edição 2018 foi realizada nos dias 24 e 25 de outubro de 2018, contou com a participação de 3.763 escolas (873 estaduais e 2.890 municipais). Participaram da avaliação 431.940 dos 596.579 previstos (PARÁ, 2019). Com a avaliação passando a ser bianual,

observa-se que voltou a crescer o número de participação nas provas, no entanto a Fundação Vunesp promoveu o processo de equalização das avaliações dos anos de 2014, 2015 e 2016 com apresentação dos resultados destas três edições. Deixando uma lacuna na apresentação dos resultados da edição de 2018, aos moldes das edições anteriores. O estado do Pará, desde 2016, não divulga os dados resultantes da avaliação externa.

Cabe ressaltar que o referido sistema de avaliação reproduz a mesma lógica de avaliação de resultados, estabelecida na proposta de avaliação de larga escala, por meio de provas padronizadas para todo o estado, sem levar em consideração as especificidades do território paraense, uma vez que “o ato de avaliar implica, necessariamente, considerar múltiplas variáveis, inclusive sociais, econômicas e culturais que podem invalidar ações subsequentes ao trabalho de avaliação” (VIANNA, 2010, p. 47).

Nas edições de 2014, 2015 e 2016 foram aplicadas avaliações sobre responsabilidade da Seduc e da Fundação Vunesp/SP e, no ano de 2014, além das questões de Língua Portuguesa e Matemática, foi realizada a coleta de dados a respeito do contexto socioeconômico e cultural dos estudantes, suas trajetórias escolares e suas percepções sobre os professores e gestão escolar. Houve, ainda, a coleta de informações por parte dos professores e diretores das escolas que participaram, com o objetivo de traçar o perfil destes profissionais.

Em 2015, dados sobre a questão pedagógica também foram inseridos ao processo avaliativo, o que levava ao interesse de traçar também o perfil dos alunos e assessorar os estudos sobre as relações entre as variáveis de contexto e o desempenho escolar, pois já se considerava que qualidades individuais e/ou contextuais influenciavam também no desempenho do aluno.

A exemplo do Saeb, o SisPAE também utiliza instrumentos de coleta de dados referentes ao desempenho escolar a partir de provas e questionários. Para a edição do SisPAE de 2014, a Fundação Vunesp foi responsável por elaborar e selecionar itens estruturados por habilidade e competência de área, conforme a Matriz de Referência do Saeb para o 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, e por suas adequações para os demais anos/séries avaliados.

Os estudos apresentados na Revista SisPAE (2015) revelam que desde a edição do SisPAE, do ano de 2014, já se notava o impacto das particularidades individuais ou contextuais dos alunos sobre o seu desempenho. Por essa razão, a difusão de resultados reservou espaço para a apresentação dos resultados da influência dos fatores extraescolares sobre a proficiência dos estudantes para mostrar que os resultados brutos de proficiência, sem

levar em conta as variáveis contextuais, podem ocasionar apreciações inadequadas referentes ao desempenho de alunos, escolas e demais instâncias educacionais. O SisPAE 2015 buscou aprofundar os conhecimentos sobre o impacto desses fatores.

Neste contexto, Souza (2017) pontua que cada área de conhecimento nas provas do SisPAE é avaliada pelas chamadas Matrizes de Referência, que foram elaboradas a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e também pelas Matrizes de Avaliação do Saeb/Prova Brasil. O mesmo autor revela que estas matrizes têm finalidades a serem alcançadas durante os processos de ensino e aprendizagem, considerando a série e disciplina, de certo modo sugerindo o que é aprendido pelos alunos, as competências e habilidades que estes devem alcançar.

Outro ponto de convergência do SisPAE com o Saeb são os Níveis de Proficiência apresentados por anos/séries, baseadas nas mesmas escalas métricas do Saeb, organizados em quatro níveis de proficiência: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Entendemos que os níveis de proficiência contidos nos modelos de exames de avaliação externa e em larga escala torna-se elemento importante na discussão pedagógica, considerando que o aluno não pode ser avaliado somente na dimensão cognitiva, descrita a partir de habilidades que necessita alcançar, ou naquilo que seja capaz de fazer (competências), a descrição dos níveis de proficiência não relaciona as dimensões cognitivas com as condições sociais objetivas de existência dos sujeitos.

É importante frisar que, em consideração às séries avaliadas nos anos de 2014 e 2018 e às escalas métricas da Prova Brasil/Saeb, os Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática podem ser distribuídos conforme apresentado no quadro a seguir.

Quadro 7 - Níveis de Proficiência adotado pelo SisPAE.

NÍVEL DE PROFICIÊNCIA	DESCRIÇÃO
Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das habilidades e das competências acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Revista do SISPAE, anos de 2014 -2018: Referências e resultados.

Essa configuração, descrita no quadro acima, considera o grau de desempenho escolar dos estudantes paraenses, bem como do desempenho dos estudantes a nível nacional, referendados também pelos índices internacionais.

Nesses Níveis de Proficiência são considerados apenas os conhecimentos de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, os quais são submetidos às avaliações externas aplicadas à educação básica brasileira, deixando de lado as demais áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, o que nos leva a refletir sobre a impossibilidade de medir a aprendizagem dos estudantes em sua totalidade.

As Revistas Pedagógicas do SisPAE¹⁶ mostram que, para uma melhor compreensão e análise do desempenho apresentado pelas escolas, o Sistema de Avaliação do Estado do Pará confere uma interpretação qualitativa chamada de Padrões de Desempenho ao valor da Proficiência obtida pelos alunos na avaliação, ou seja, cada padrão agrupa o conjunto de habilidades consolidadas pelos alunos que adquirem um determinado valor de Proficiência, conforme se pode observar nas tabelas a seguir:

¹⁶ Edição de 2014, 2015 e 2016 disponíveis em <https://sispae.vunesp.com.br>

Tabela 4 - Padrões de Desempenho do SisPAE em Língua Portuguesa.

Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa - SisPAE							
Níveis de Proficiência	4ª EF	5ª EF	7ª EF	8ª EF	1ª EM	2ª EM	3ª EM
Abaixo do Básico	<135	<150	<175	<200	<215	<230	<250
Básico	135 a <185	150 a <200	175 a <225	200 a <275	215 a <280	230 a <290	250 a <300
Adequado	185 a <235	200 a <250	125 a <275	275 a <325	280 a <340	290 a <350	300 a <375
Avançado	≥ 235	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 340	≥ 350	≥ 375

Fonte: Disponível no site: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>.

Tabela 5 - Padrões de Desempenho do SisPAE em Matemática.

Níveis de Proficiência de Matemática – SisPAE							
Níveis de Proficiência	4ª EF	5ª EF	7ª EF	8ª EF	1ª EM	2ª EM	3ª EM
Abaixo do Básico	<160	<175	<200	<225	<235	<250	<275
Básico	160 a <210	175 a <225	200 a <250	225 a <300	235 a <310	250 a <325	275 a <350
Adequado	210 a <260	225 a <275	250 a <300	300 a <350	310 a <360	325 a <375	350 a <400
Avançado	≥ 260	≥ 275	≥ 300	≥ 350	≥ 360	≥ 375	≥ 400

Fonte: Disponível no site: <<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>>.

Esses níveis têm seus intervalos de cortes estabelecidos a partir das expectativas de aprendizagem para cada série/ano com base também nos PCN.

A Tabela 4 apresenta os cortes dos padrões de Desempenho de cada Ano/Série. Assim, focando a 7ª série em Língua Portuguesa, os estudantes que alcançaram proficiência até 175, se agrupam ao Padrão de Desempenho “Abaixo do Básico”; os que alcançaram proficiência entre 175 a 225, se enquadram ao Padrão de Desempenho “Básico”; aqueles que obtiveram proficiência entre 225 a 275, pertencem ao Padrão de Desempenho “Adequado”; e os alunos com proficiência acima de 275, fazem parte do Padrão de Desempenho “Avançado”.

Observando a Tabela 5, é possível perceber os cortes dos Padrões de Desempenho em Matemática, tomando aqui como referência a 7ª série, para esta disciplina; os cortes dos Padrões de desempenho “Abaixo do Básico” e “Básico” aumentam em 25 pontos, comparado aos cortes da mesma série em Língua Portuguesa. E nos Padrões de Desempenho “Adequado” e “Avançado”, o aumento em matemática é de 50 pontos.

Contudo, os níveis de proficiência envolvidos em cada um dos Padrões de Desempenho para as diferentes etapas de escolaridade avaliadas pelo SisPAE são expressas de forma mais detalhada nas Revistas Pedagógicas.

A seguir, são apresentados os resultados das médias de Proficiência do SisPAE em Língua Portuguesa e Matemática, para o Estado do Pará, nos Anos/Séries finais do Ensino Fundamental entre os anos de 2014 a 2018:

Tabela 6 - Média de Proficiência do Estado do Pará nas edições do SisPAE de 2014 a 2018 em Língua Portuguesa e Matemática.

Etapa de Escolaridade	Ano de Aplicação	Proficiência	
		Língua Portuguesa	Matemática
7ª série/8º Ano ¹⁷ Ensino Fundamental	2014	188,0	191,9
	2015	196,3	197,9
	2016	203,3	207,7
	2018	204	212

Fonte: Elaborado pela autora (2019) a partir das informações contidas nas Revista SisPAE (2014-2016) e dados disponíveis no site: <<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>>.

Esses resultados gerais da Média de Proficiência do Estado do Pará em Língua Portuguesa e Matemática, para 7ª série/8º ano do Ensino fundamental, avaliados entre os anos de 2014 a 2018, revelam um aumento em Língua Portuguesa de 8,3 em 2015, em comparação a 2014; na edição de 2016, o aumento foi 7,0 em relação a 2015 e 0,7 em 2018 com relação a 2016. Se compararmos a média geral de proficiência nesta etapa, entre 2014 a 2018, observa-se aí um acréscimo na escala de 16 pontos.

Em Matemática, os resultados gerais de Média de Proficiência, para 7ª série/8º Ano do Ensino fundamental também apresentam crescimento de 20,1 ao compararmos as quatro. No entanto, esses resultados não são nada animadores quando conferimos os dados percentuais quanto à distribuição dos alunos por Padrão de Desempenho nas duas disciplinas avaliadas. A tabela a seguir nos ajuda nesta compreensão:

¹⁷ Apresentamos os dados referentes apenas a esta série/ano por ter sido a avaliada pelo SisPAE em todas as suas edições.

Tabela 7 - Distribuição dos alunos, em percentuais, nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/8º Ano do Ensino Fundamental no Estado do Pará de 2014 a 2018.

Ano de Aplicação	2014		2015		2016		2018	
	7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano		7ª série /8º Ano	
	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Abaixo do básico	41,2	59,9	33	55,7	28,5	45,4	26,7	40,9
Básico	38,8	30,5	39,7	34,9	39,6	40,8	41,5	41,2
Adequado	17,0	8,7	23	8,5	25,6	12,2	26,1	15,8
Avançado	3,0	0,9	4,3	0,9	6,3	1,6	5,7	2,1

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados das Revistas SisPAE (2014 -2016) e dados disponíveis no site: <<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>>.

A partir dos dados apresentados, quando observados os resultados gerais do estado do Pará, por distribuição dos alunos por Padrões de Desempenho para Língua Portuguesa e Matemática, na etapa avaliada, revela-se um percentual de estudantes elevado nos Padrões de Desempenho Abaixo do Básico e Básico, em todas as edições, pois, considerando o percentual de alunos em Língua Portuguesa em 2014, corresponde a 80% dos alunos que se encontravam nos Padrões de Desempenho não satisfatório. Em 2015, foram 72,7%; em 2016, esse percentual foi de 68,1%; e na edição de 2018, observa-se que 68,2 % dos alunos demonstraram aprendizagem abaixo do esperado ou demonstraram ter aprendido o mínimo do que era proposto para seu nível de escolaridade.

Em Matemática, os resultados apresentados são ainda mais críticos, pois, nas duas primeiras edições, o percentual de alunos avaliados pertencentes aos Padrões Abaixo do Básico e Básico foi acima de 90%. Nas edições seguintes, observa-se um leve deslocamento de alunos do Padrão Abaixo do Básico para o Adequado. Mesmo assim, percebe-se em 2016 um percentual de 86,2%, e na edição de 2018 um quantitativo de 82,1% de alunos com aprendizado indesejados em Matemática no Estado do Pará.

Como se vê, estes resultados do SisPAE, observados pela proficiência dos alunos nos dois componentes curriculares avaliados, revelam que a política de avaliação desenvolvida no Estado do Pará ainda não surtil o efeito almejado, e isto se reforça ainda mais com os resultados do Ideb (Demonstrativo de Metas Observadas e Projetadas – Tabela 9 na página 94), nos quais a meta para os anos/séries finais do Ensino Fundamental, com a qual este

estudo se preocupa, não é atingida desde 2009. No ano de 2019, a etapa Ideb atingiu 3,9 ficando bem distante da meta projetada de 4,9 para o Estado.

Importa registrar que avaliar sob o ponto de vista de mera mensuração de notas, parafraseando Oliveira (2013), é uma simplificação do que se espera da educação escolar. É preciso ir além dos números, é preciso enxergar a realidade socioeconômica dos estudantes, que, em sua maioria, são pertencentes a escolas públicas que atendem alunos de classe populares. Embora tal fator não seja diretamente foco desta pesquisa, revelou-se, durante o estudo, elemento condicionante aos resultados, o que nos levou a destacá-lo, mas reforçamos a carência de estudos aprofundados neste campo.

Compreendemos a importância das avaliações externas no âmbito educacional, mas entendemos, também, que a avaliação acerca da realidade das escolas públicas paraenses não deve e nem pode limitar-se e/ou esgotar-se nas avaliações externas, ao contrário, estas devem ser adotadas como o ponto de partida para redimensionar o projeto da escola.

Na subseção a seguir, nos voltamos ao município de Igarapé-Miri onde estão localizadas as escolas lócus da pesquisa, no intuito de contextualizar a rede educacional num recorte temporal de 2014-2019, frente ao contexto da política de avaliação externa e de larga escala.

3.2 O Município de Igarapé-Miri no contexto da política de avaliação externa e de larga escala

O município de Igarapé-Miri, pertence à Mesorregião do Nordeste Paraense, fica a 77 km da capital do Estado, Belém, tem a economia local baseada no agroextrativismo, principalmente na produção de açaí. Com base no último Censo Demográfico, em 2010, o município possuía 58.077 habitantes, e para 2020 estimou uma população de 63.036 habitantes. Da população do município, o Censo Demográfico de 2010 apurou que 45,12% dos habitantes residem na zona urbana e que 54,88% residem na zona rural.

A rede municipal de educação de Igarapé-Miri agrega escolas na zona urbana e rural de Educação Infantil – creches e pré-escolas, Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano, Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano, Ensino de Jovens e Adultos (EJA), atende na zona urbana o ensino regular e na zona rural nas modalidades ensino regular e Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME).

Objetivando contextualizar a rede educacional de Igarapé-Miri/PA, neste recorte temporal de 2014-2019, buscamos apresentar, na Tabela 8, o quantitativo de alunos

matriculados na rede municipal de ensino, de forma geral, isto é, visualizando o quantitativo em todos os níveis atendidos, dos quais esta pesquisa tem como foco as séries finais do Ensino Fundamental.

Tabela 8 - Matrícula geral da rede de ensino municipal de Igarapé-Miri/PA entre os anos de 2014-2019.

Matrículas /Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrículas em creches	401 estudantes	378 Estudantes	379 estudantes	582 estudantes	693 estudantes	664 estudantes
Matrículas em pré-escolas	2.332 estudantes	2.287 estudantes	2.216 estudantes	2.201 estudantes	2.127 estudantes	2.115 estudantes
Matrículas anos iniciais	9.172 estudantes	9.208 estudantes	9.089 estudantes	8.967 estudantes	8.646 estudantes	8.311 estudantes
Matrículas Anos Finais	4.929 estudantes	4.725 estudantes	4.787 estudantes	4.847 estudantes	5.012 estudantes	5.323 Estudantes
Matrículas EJA	875 estudantes	850 estudantes	850 estudantes	1.074 estudantes	962 estudantes	996 estudantes
Matrículas Ed.Especial	-	-	-	889 estudantes	550 estudantes	614 estudantes
Total	17.709 estudantes	17.448 estudantes	17.321 estudantes	18.560 estudantes	17.990 estudantes	18.023 estudantes

Fonte: Censo Escolar/INEP 2014-2019.

É possível observar uma oscilação no quantitativo de matrículas nos demais níveis de ensino e no que se refere ao número total de estudantes matriculados. Nos chama a atenção o decréscimo de alunos frequentando as escolas no município, ao considerarmos a matrícula de 2015 com relação a de 2014, na qual houve uma diminuição de 261 estudantes, e quando comparamos a matrícula de 2016 em relação ao número de alunos matriculados em 2014, essa diferença é de 388 estudantes.

Já no ano de 2017, houve um aumento considerável de alunos regularmente matriculados na rede de ensino do município, sendo de 851 estudantes a mais que em 2014, entretanto, cabe ressaltar que este aumento pode estar relacionado ao registro dos alunos da educação especial que, em anos anteriores, não aparecem nos dados coletados do censo, o que também se observa nos anos seguintes.

Em 2018, identificamos um decréscimo de 570 alunos matriculados com relação ao ano anterior e, em 2019, o quantitativo chegou em 18.023 alunos matriculados, apresentando um leve acréscimo de 33 estudantes a mais que 2018.

Em relação às metas projetadas para o período de 2014-2019, a tabela a seguir mostra os dados do Ideb no âmbito das três esferas: Federal, Estadual (Pará) e Municipal (Igarapé-

Miri), nosso cenário de pesquisa, onde nossa investigação se concentra, especificamente, em três escolas que atendem aos Anos/ Séries finais do Ensino Fundamental. Vejamos:

Tabela 9 - Metas Observadas e Projetadas para o Brasil, Pará e Igarapé-Miri-PA.

Metas Projetadas							IDEB Observado				
Ano	2011	2013	2015	2017	2019	2021	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5	4,1	4,2	4,5	4,7	4,9
Pará	3,6	4,0	4,4	4,7	4,9	5,2	3,5	3,4	3,6	3,6	3,9
Igarapé-Miri	3,5	3,9	4,3	4,5	4,8	5,1	3,4	3,5	3,6	3,5	3,7

Fonte: Inep (2019).

A partir das notas do Ideb no período de 2011 a 2017, na etapa que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, observamos que, no ano de 2011, o Pará obteve a nota 3.5; já no ano de 2013, houve uma redução desta nota para 3.4. Outro fato que nos chama atenção, trata-se do Estado do Pará permanecer com o mesmo resultado do Ideb, estagnado com a mesma nota 3.6, nos dois anos de 2015 e 2017 e para o ano de 2019, que pela projeção da metas o Estado deveria alcançar 4,9, se manteve distante, e novamente não conseguiu atingir a meta projetada.

Com referência ao Município de Igarapé-Miri, a partir dos resultados do Ideb, a educação municipal também não obteve avanços na melhoria dos indicadores entre 2011 a 2019, no sentido de alcance das metas projetadas.

Ao se buscar a nota mensurada no Ideb de 2013, nos anos finais da rede municipal, observa-se que cresceu, mas não atingiu a meta desejada, seguindo com o desafio de garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado.

No Ideb referente ao ano de 2015, nos anos finais da rede municipal, apesar de haver um crescimento, não conseguiu atingir a meta projetada, que seria de 4,3. Igual situação ocorreu com o Ideb de 2017, que mais uma vez nos anos finais da rede municipal, tanto não atingiu a meta como ainda apresentou queda, ficando distante de alcançar a nota 5,5 prevista pela Meta 7 do PNE (2014-2024), precisando cada vez mais melhorar a sua condição para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar apropriado. O Ideb 2019, embora tenha apresentado crescimento, novamente não atingiu a meta esperada, mantendo-se distante da nota observada pelo estado do Pará e mais ainda da média nacional.

Destacamos um momento peculiar na política municipal de Igarapé-Miri/PA ocorrido entre 2013 a 2016, quando o prefeito eleito foi privado de liberdade, por mandato judicial, afastado no mês de Setembro/2014, ocorrendo a partir de então uma sucessão de substituições

no cargo executivo, bem como no cargo de secretário municipal de educação. Esse momento estendeu-se até a realização das eleições suplementares em 17 de maio de 2015 para um mandato de dois anos (2015-2016). O próximo mandato, referente ao período de 2017-2020, também teve o prefeito eleito afastado em 2018, quando o vice-prefeito assumiu por um ano o cargo do executivo e, conseqüentemente, aconteceram alternâncias na condução da pasta da secretaria de educação. Em 2019 o prefeito foi reempossado ao cargo, ficando à frente da administração do município até final de seu mandato em 2020.

Embora não tenhamos aprofundado nossa pesquisa neste campo, enfatizamos que este conturbado cenário político, vivido pelo município de Igarapé-Miri, pode ter influenciado negativamente no direcionamento das políticas públicas educacionais, que acarretou descontinuidade nas ações pedagógicas, que careciam de encaminhamentos e poder de decisão administrativa.

Em meio a esse contexto político tem-se as unidades escolares com suas notas do Ideb sendo divulgadas e relacionadas à qualidade de ensino, o que nos parece reducionista já que é uma política educacional que tem em vista a qualidade do ensino embasada em um único índice numérico e que revela sua feição tecnicista ao sancionar como meta a nota 6.0 até 2022, como se a questão da qualidade da educação básica e seus problemas estivessem resolvidos ao alcançarmos essa meta. Não ignoramos a importância do Ideb que “ao produzir dados [...], servem [...] de alertas para as políticas públicas educacionais, mas é preciso levar em conta que existem [...] outros fatores que influenciam na qualidade do ensino público” (CAPELA, 2017, p. 9).

Com a finalidade de prosseguir caracterizando o período de nossa pesquisa, trazemos ao debate os dados relativos ao conjunto de 08 escolas pertencentes à rede municipal da cidade de Igarapé-Miri/PA, situadas na zona urbana deste município e que atendem à etapa dos anos finais do ensino fundamental. Objetivando preservar a identidade das escolas escolhidas, recebem neste estudo as denominações de Escola “A”, “B” e “C”.

Tabela 10 - Desempenho comparativo das escolas do município de Igarapé-Miri-PA.

ESCOLAS	IDEB Observado					Metas Projetadas					
	2011	2013	2015	2017	2019	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Escola “A”			4.4	4.6	4,9				4.6	4.9	5,1
Escola “B”	3,0	3,6	3,3	*	**	3,5	3,9	4,2	4,5	4,7	5,0
Escola “C”	4.0	4.0	3.9	4.0	4,5	3,1	3.5	3.9	4.2	4.4	4,7
Escola “D”	2.8	3.4	3.1	3.1	3,0	3,1	3.6	4.0	4.3	4.6	4,8
Escola “E” ¹⁸	3.3	2.3	3.6	**	**	2,7	3.0	3.3	3.6	3.9	4,1
Escola “F”	4.2	3.9	3.8	*	*	4,1	4.5	4.9	5.2	5.4	5,7
Escola “G”		2.7	3.5	4.0	*			2.9	3.2	3.4	3,7
Escola “H”			3.3	3.4	3,0	3,1	3.0	3.2	3.4	3.7	4,5

* Número de participantes no SAEB insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Sem média no SAEB 2017 e 2019: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Fonte: Inep (2020d).

Diante da análise dos dados apresentados na Tabela 10, que traz o desempenho comparativo das escolas municipais, três despertaram nossa atenção diante dos indicadores do Ideb, nos quais as médias obtidas pelas escolas lócus da pesquisa mostram que, enquanto a Escola “A” vem se destacando no ranking do desempenho escolar e apresenta o melhor Ideb, a Escola “B” apresenta o pior Ideb entre as unidades escolares e a Escola “C” é a segunda escola a atingir a meta projetada e, embora tenha ficado distante da nota alcançada pela Escola “A”, foi a que apresentou um maior grau de crescimento. Ou seja, entre os anos de 2015 a 2019 a Unidade de Ensino cresceu 6,0 pontos, destacando-se entre as escolas do município em análise.

Como já mencionamos anteriormente, compreendemos que o Ideb não se traduz como mecanismo de aferição de qualidade do ensino como os documentos oficiais tentam nos convencer, exatamente por não considerar outras variáveis igualmente importantes para a qualidade da educação. Destacamos, também, que a preocupação com a qualidade do ensino – embora qualidade não seja o foco deste estudo – tem-se feito presente nos debates da gestão educacional, ocasionando variações de acordo com o momento histórico e com as conjunturas políticas e sociais instituídas.

É consenso, entre os estudiosos no assunto, que o conceito de qualidade é polissêmico, complexo, apresenta um caráter “camaleônico” face aos sentidos, sendo uma construção humana, histórica que se constrói e se altera no tempo e no espaço, podendo servir a vários interesses (ESTEVIÃO, 2013; ARANDA; TEDESCO; REBELATTO, 2015; DOURADO;

¹⁸ Escola desativada no decorrer desta pesquisa.

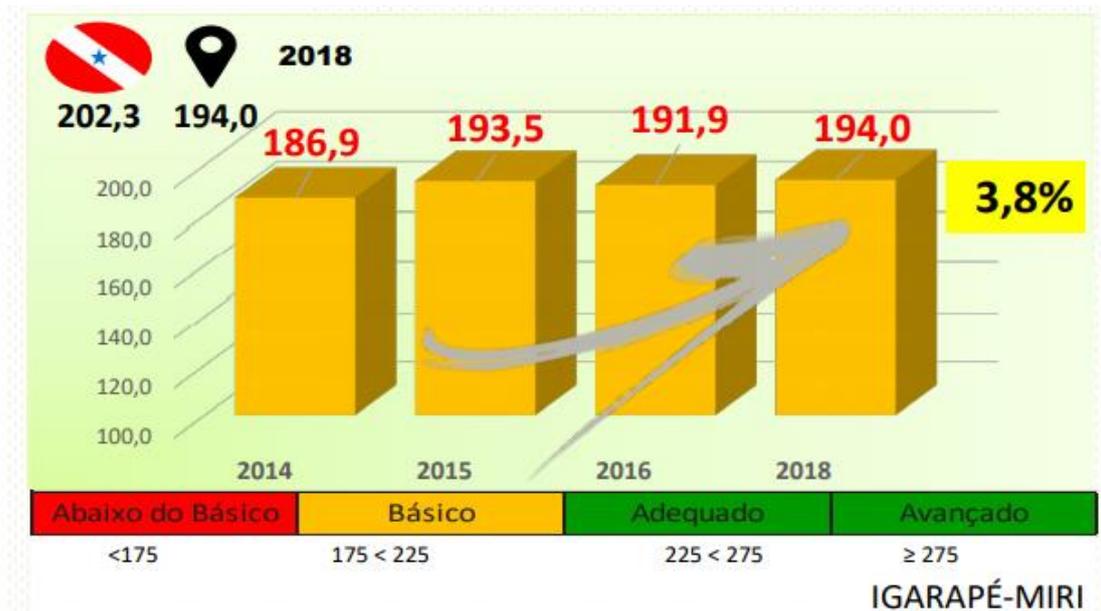
OLIVEIRA, 2009). Nesse contexto, ao concentrar as avaliações externas como instrumento de medida da qualidade da educação, a política de avaliação educacional, por meio do Ideb, passa a considerar o resultado numérico em detrimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para Werle (2012), as avaliações externas e em larga escala produzem repercussões na percepção e na prática de gestores escolares e de professores da educação pública, e como consideramos as coordenações pedagógicas determinantes na dimensão do cumprimento das políticas internas das escolas, dentre suas múltiplas atribuições, passam a figurar o atendimento às exigências impostas pelas avaliações externas e em larga escala, frente à orientação para a introdução dos descritores nos planejamentos pedagógicos e o reconhecimento da importância do sistema de avaliação dos fatores internos e externos e do avanço no desempenho das escolas.

Diante disso, as políticas educacionais têm se caracterizado pela efetivação de uma Política de Avaliação, mantendo-se firme ao propósito de melhorar os indicadores de qualidade da educação miriense, já que estes indicadores, como mostrado nas tabelas anteriores, se apresentam muito abaixo das expectativas projetadas pra o município, evidenciando a necessidade de um progresso referente à quantificação aferida. Considerando que, neste contexto de avaliação externa, qualidade do ensino é medida pelos índices numéricos, os resultados do município de Igarapé-Miri apresentam-se bem abaixo da média do país.

Em se tratando do desempenho dos estudantes das séries finais do ensino fundamental da rede municipal de Igarapé-Miri, diante dos testes padronizados aplicados pelo Estado do Pará, apresentamos a seguir os dados de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática respectivamente com os Gráficos 1 e 2, referentes ao período de 2014 a 2018, contidos no caderno de evidências produzidos pela Seduc/PA (2019).

Gráfico 1 - Resultado do SisPAE 2014-2018 da rede municipal de Igarapé-Miri referente à Proficiência de Língua Portuguesa – Anos/Série finais do Ensino Fundamental.



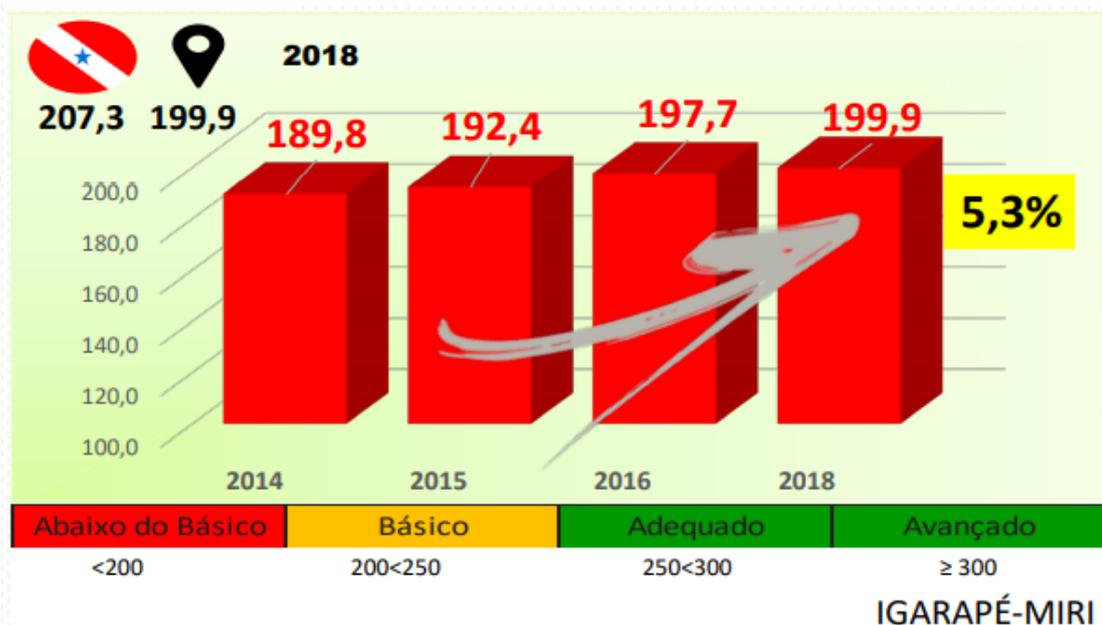
Fonte: Coordenação do SisPAE/SEDUC – Retirado do Caderno de Evidências SEDUC/PA (2019).

O Gráfico 1 evidencia o desempenho correspondente à Proficiência de Língua Portuguesa da rede municipal de Igarapé-Miri, referente aos anos de 2014 a 2018, no qual a rede municipal apresentou em 2018 um acréscimo de 3,8% de proficiência com relação ao ano de 2014.

No entanto, constatamos, com a pesquisa, que, apesar desta evolução no resultado, os estudantes continuam com nota mínima no componente curricular de Língua Portuguesa, não conseguindo demonstrar efetivamente nenhuma evolução para além da nota básica em nenhum dos anos avaliados, reforçando o que já vem sendo mostrado, um cenário educacional que não consegue avanços significativos, no que tange à melhoria de seus indicadores.

Seguimos com os dados do Gráfico 2, que traduzem os resultados do SisPAE alusivos à Proficiência em Matemática:

Gráfico 2 - Resultado do SisPAE 2014-2018 da rede municipal de Igarapé-Miri referente à Proficiência em Matemática – Anos/Série finais do Ensino Fundamental.



Fonte: Coordenação do SisPAE/SEDUC – Retirado do Caderno de Evidências SEDUC/PA (2019).

O Gráfico 2 apresenta o desempenho correspondente à Proficiência de Matemática da rede municipal de Igarapé-Miri, referente aos anos de 2014 a 2018, no qual a rede municipal apresentou em 2018 um acréscimo de 5,3% de proficiência com relação ao ano de 2014.

Porém, é importante destacar que os dados analisados revelam que, mesmo que os indicadores apontem melhoria na matemática, os resultados ainda estão distante de atingir a média correspondente ao nível de proficiência adequado.

A partir da ilustração dos indicadores do SisPAE, referente ao desempenho dos estudantes da rede municipal de Igarapé-Miri, com foco nos anos/séries finais do ensino fundamental e através dos dados obtidos junto à coordenação do SisPAE, observamos que, assim como os resultados aferidos pelo Ideb demonstram desempenho dos estudantes muito abaixo das expectativas projetadas pra o município, os dados revelados pelo SisPAE não são diferentes.

E para uma melhor compreensão do movimento dos estudantes na composição dos níveis de proficiência, segue a tabela abaixo com percentual de estudantes que compõem cada nível de proficiência num recorte temporal de 2014-2018.

Tabela 11 - Distribuição dos alunos, em percentuais nos Padrões de Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 7ª série/8º Ano do Ensino Fundamental na Rede de Ensino Municipal de Igarapé-Miri de 2014 a 2018.

Ano de Aplicação	2014		2015		2016		2018	
	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat	Port	Mat
Proficiência								
Abaixo do básico	40,4	61,3	36,7	61,3	36	55,9	35,9	51
Básico	40,6	31,4	36,5	31,4	42,1	37,1	40,7	39,1
Adequado	15,8	6,8	22,0	6,5	19,7	6,3	20,4	8,3
Avançado	3,2	0,5	4,8	0,8	2,2	0,7	3	0,9

Fonte: Elaboração pela autora a partir dos dados das Revistas SisPAE (2014 -2016) e dados disponíveis no site: <<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatotioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>>.

Em 2014, a Proficiência de Língua Portuguesa, neste nível de ensino, foi de 186,9, considerando o percentual de alunos agrupados nos níveis de proficiência a partir da escala Saeb, que serve de referência para o SisPAE definir Padrão de Desempenho, como mostrado na seção anterior. Evidenciamos, assim, que 40,4% dos alunos encontram-se com proficiência Abaixo do Básico; outros 40,6% dos estudantes no nível Básico; já com aprendizado considerado Adequado 15,8%; e, somente 3,2% estão no nível Avançado.

Em Matemática, o quadro de evidências com relação à Proficiência é ainda mais crítico, pois em 2014 foi de 189,8 dos quais o percentual de estudantes que compõe o nível Abaixo do Básico é ainda mais elevado, atingindo a marca dos 61,3%; O nível Básico compreende um percentual de 31,4% de alunos; já no nível Adequado, no qual os alunos, demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram, somente 6,8% dos estudantes fazem parte deste agrupamento. E no nível Avançado apenas 0,5%.

Na edição de 2015, o resultado geral do município de Nível de Proficiência em Língua Portuguesa apresentou um movimento com acréscimo de 6,51 em relação à edição 2014, e em Matemática um aumento discreto de 2,6 na escala de referência.

O acréscimo mensurado na escala de Proficiência de Língua Portuguesa é percebido no deslocamento dos estudantes entre os níveis, evidenciando queda no percentual de agrupamento dos níveis Abaixo de Básico e Básico e elevação dos níveis Adequado e Avançado.

Na edição de 2016 é identificada uma queda na pontuação referente à Proficiência de Língua Portuguesa, que em 2015 foi de 193,5 passando para 191,9 em 2016, porém, com um

perceptível deslocamento dos estudantes para o nível Básico. Já em Matemática, a diferença para mais foi de 5,3. E, embora tenha diminuído 0,2 de estudantes no nível Adequado e 0,1 no nível Avançado, houve um deslocamento do nível Abaixo do Básico para o Básico.

Na edição de 2018, registra-se aumento na pontuação de Proficiência tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática. Em Língua Portuguesa, ao considerarmos os agrupamentos de estudantes entre os níveis Básico (fazem parte deste nível, estudantes que demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram), Adequado (que compreende aqueles estudantes que demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram) e Avançado (formado por estudantes que possuem domínio dos conhecimentos, habilidades e competências acima do requerido na série escolar em que se encontra). Observamos que estes três níveis correspondem a um percentual de 64,1%, comparado ao resultado do SisPAE de 2014, que teve percentual de 59,6, nota-se um aumento de 4,5 pontos.

Do mesmo modo, o Nível de Proficiência em Matemática, ao considerarmos os agrupamentos de estudantes nos três níveis: Básico, Adequado e Avançado, identificamos um percentual de 48,3%.

Embora seja percebido tal aumento referente à Proficiência de Matemática em relação a 2014, que apresentou nos três níveis citados um percentual de 38,7% dos estudantes, não há muito o que comemorar, pois em 2018 o percentual de alunos agrupados no nível Abaixo do Básico, isto é, alunos que demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram, corresponde a um quantitativo de estudantes maior do que o quantitativo dos três níveis juntos, uma vez que os três níveis supracitados formam juntos 48,3% e o nível Abaixo do Básico corresponde a 51% dos alunos. Vale ressaltar que esta situação de haver um maior número de alunos no nível Abaixo do Básico, do que nos demais níveis juntos, se repetiu em todas as edições do SisPAE, isto é, foi observado nos Anos/Séries finais do ensino Fundamental do Município de Igarapé-Miri.

Contudo, acreditamos que os índices de avaliação externa e em larga escala, apesar de não se constituírem, sob nosso ponto de vista, sinônimo de ser o melhor ou pior ensino, ou seja, estes índices não se traduzem em melhoria da qualidade, mesmo em retrocesso do ensino, corroboram com nosso objetivo de contextualizar a realidade do lócus observado.

Destacamos, ainda, que o que se vê nos últimos anos é que estes indicadores vêm se materializando como instrumentos de gestão empregados como critérios para a implantação

de projetos e programas educacionais aos municípios no discurso de melhoria da “qualidade da educação” nas escolas públicas.

Os estudos de Queiroz et al. (2018) revelam uma realidade que também evidenciamos nas escolas do município de Igarapé-Miri, a existência de fragmentação no planejamento estratégico com participação efetiva das escolas estaduais do Pará, visto que tal planejamento acontece de forma verticalizada no SisPAE e traz implicações no percurso da aplicação da avaliação do desempenho escolar dos alunos e, conseqüentemente, fragiliza o papel da gestão e coordenação pedagógicas das escolas, pelo fato de se tornarem meras executoras do processo. Já nas escolas da rede municipal, não observamos nem mesmo este movimento dentro de seus planejamentos.

Ressaltamos que identificamos que a Secretaria Municipal de Educação não dispõe em seu banco de dados dos resultados do SisPAE e, neste contexto, no qual as avaliações externas e em larga escala são uma realidade das escolas públicas, consideramos necessário que se estabeleça os debates entre os entes federados Estado e Município e, principalmente, com a comunidade escolar em torno, não apenas dos resultados, mas fundamentalmente dos fatores intra e extra escolar que refletem os baixos índices da educação miriense, visto que não será com alternativas traçadas externamente à escola que os indicadores irão melhorar.

Inferimos, então, que os indicadores, sejam em nível nacional ou estadual, no caso desta pesquisa, o SisPAE, ainda que não reflita a totalidade do desempenho dos estudantes e/ou das escolas, podem servir de parâmetro para analisar a conjuntura em que se encontra o ensino, particularmente, no Estado do Pará, que historicamente revela um quadro com indicadores de desempenho deficitário na oferta da educação básica, nas escolas públicas.

3.3 A organização do trabalho pedagógico na escola básica paraense

A escola, enquanto instituição social, está diretamente ligada ao contexto social, político e econômico, apresentando, em sua organização e estruturação do ensino, interesses de grupos economicamente distintos. Importante destacar que a maneira como as instituições e/ou as pessoas se organizam para conduzir o trabalho pedagógico nas unidades escolares está intimamente ligada à concepção de administração/gestão que se tem.

Nesse sentido, coadunamos com Ferreira (2008), que entende o pedagógico como toda ação de articulação entre os fatores como concepção de espaço, do tempo e do trabalho realizado na escola, objetivando a produção do conhecimento, a socialização dos saberes.

Contudo, a partir das reformas instituídas no Brasil na década de 1990, o que refletiu

em todas as esferas organizativas, notadamente no campo educacional, pelas fortes influências dos organismos multilaterais que ordenavam aos países de seu domínio, surgiu um novo marco regulatório, ou seja, um novo projeto de sociedade denominada, por diversos autores como Torres (2010), Santos (2014), de gestão gerencial.

Nesse contexto, o princípio gerencialista consolida-se por meio de diferentes mecanismos ideológicos que propagam ser a solução para resolver os problemas dos altos índices de analfabetismo e a distorção idade série nos anos iniciais de escolarização, enfrentados pela educação brasileira (REBELATTO, 2014).

A saber, esse modelo de gestão gerencial no setor educacional foi implementado no país durante o percurso da reforma do Estado brasileiro, incentivada pelos setores liberais e conservadores, que regram para as escolas, mudanças no padrão de organização e, assim, as políticas de avaliação adotadas no país, fundamentadas nesse modelo gerencial, intencionalmente, têm determinado a solução para os problemas da educação sob a visão técnica, com foco na gestão e, portanto, fortalecendo os modelos de avaliação externa e em larga escala na instituição escolar.

Como a escola é um espaço eminentemente educativo, que tem como principal finalidade a garantia do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento das possíveis potencialidades do sujeito, assegurar a tão almejada qualidade é um desafio diariamente encarado pelos profissionais que atuam na gestão e organização deste ambiente.

Assim, a gestão e a organização escolar são formas indispensáveis para abranger tal objetivo, por meio de atividade propositada, estruturada e coordenada, efetivada com todos os sujeitos que compõem o espaço escolar nas atividades de planejamento, na discussão do Projeto Político Pedagógico, currículo, planos de ensino e avaliação. São ações, atividades fins que fluem para o bom desenvolvimento da gestão pedagógica.

Entretanto, as mudanças políticas ocorridas no país, com as reformas e, conseqüentemente, a expansão das avaliações externas, somando-se a isso a ideia de que a boa gestão suscita excelência, tornaram as atribuições da gestão pedagógica mais complexas, uma vez que o processo de aprendizagem se articula com o monitoramento dos sistemas de ensino, responsabilizando a escola a buscar resultados para atingir as metas globais para a educação brasileira (ESTEBAN; WOLF, 2015; ESTEBAN; SAMPAIO, 2012).

Nessa linha de raciocínio, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado em 2007, pelo Governo Federal, instituiu metas para a educação básica e, segundo discurso do governo, estas metas contribuem para viabilizar um atendimento de qualidade aos alunos, tanto por parte das escolas como das secretarias de educação, recomendando que, para

identificar as escolas que apresentam baixo desempenho escolar, o plano dispõe do Ideb, que é calculado tomando por base os dados de aprovação escolar e as médias de desempenho no Saeb, que “pretende ser o termômetro da qualidade da educação básica em todos os estados, municípios e escolas do Brasil” (BRASIL, 2008, p. 4).

É nesse contexto que o debate acerca do papel da escola e de seus profissionais em prol da melhoria da qualidade do processo educacional tem adquirido maior importância. Ultimamente, a gestão escolar vem sendo desafiada a organizar o trabalho da escola, tendo como base, entre outros indicadores, os resultados aferidos por avaliações externas e, não raro, tais resultados têm sido vinculados a mecanismos de responsabilização que se configuram como uma das facetas indutoras do trabalho escolar, especialmente do trabalho pedagógico (PIMENTA, 2013).

Por outro lado, Oliveira (2008) e Esquinsani (2010) pontuam que a incorporação dos dados produzidos pelas avaliações às ações da escola, em certa medida, também pode denotar uma contribuição significativa para a reflexão sobre o fazer pedagógico.

Dessa forma, entendemos que as avaliações externas podem ser úteis para um maior aprimoramento do trabalho escolar, desde que entendidas como constitutivas da prática pedagógica e não como único instrumento para garantir a qualidade do processo educacional.

Para direcionarmos uma discussão focada ao contexto escolar, é fundamental compreender o significado de “gestão pedagógica”. Para isso, consideramos os estudos de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012), Ferreira (2008) e Koetz (2010), segundo os quais a peculiaridade técnica referente à função de dirigentes escolares, no caso, direção e coordenação, os intitula como gestores, mas também asseguram que esse mesmo termo gestores, “[...] é igualmente aplicável aos professores, seja em seu trabalho na sala de aula, seja quando são investidos de responsabilidades no âmbito da organização escolar” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 474).

Ferreira (2008), diante do uso do termo “pedagógico” existente no cotidiano, pontua a diferença entre “gestão pedagógica” referente à ação de gestores em atividades pedagógicas, e “gestão do pedagógico” alusiva ao trabalho dos professores que acontece na aula. Segundo a autora, refletir a gestão do pedagógico denota mudar a concepção da organização escolar, “eliminando centralidades hierárquicas, concentração de decisões e fazendo a linguagem circular” (FERREIRA, 2008, p. 187). A mesma autora enfatiza que o pedagógico, está relacionado ao modo como o grupo que compõe a escola se organiza regularmente, como entende e produz a educação, transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando-se e acontecendo cotidianamente na escola.

Contudo, sendo a escola um espaço educativo, que tem a finalidade principal de garantir o processo de ensino e aprendizagem, assegurar a tão almejada qualidade é um desafio encarado pelos sujeitos que atuam na gestão e organização deste espaço, que são meios primordiais para se chegar ao objetivo desejado, por meio de atividades organizadas, estruturadas e coordenadas, desenvolvidas com a participação de todos, o que constitui o ambiente educativo, seja no planejamento escolar, seja na elaboração de planos de ensino, discussão do projeto pedagógico, do currículo e da avaliação.

Alves (2012) sinaliza para questões que exigem aprimoramento teórico, entre as quais expressa a necessidade, inclusive, de um retorno às origens da categoria “organização do trabalho didático” para avaliar sua consistência.

Segundo Libâneo (2004, p. 97), “organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação”, ou seja, para propiciar condições a fim de que as ações ocorram, é necessário que se construa relações saudáveis de organização.

Machado (2012) destaca que a Direção e a Coordenação Pedagógica costumam ser citadas como funções estratégicas da gestão escolar. As funções de dirigir e de coordenar são as bases dessa gestão.

Ainda nas palavras de Libâneo (2004, pp. 215-216), para caracterizar tarefas específicas atribuídas à Direção e à Coordenação Escolar: “[...] dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos.” O diretor “é o dirigente principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores”. Já o coordenador “responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em relação direta com os professores, em função da qualidade de ensino”.

Domingues (2014) observa que o diretor de escola, mesmo se ocupando de tarefas mais administrativas e burocráticas, tem sua função diretamente ligada ao pedagógico, e seu distanciamento ou aproximação está associado às diferentes concepções de gestão de escola, às demandas estabelecidas com o coordenador pedagógico e ao projeto desenvolvido na unidade educativa (DOMINGUES, 2014, p. 103).

Para que o trabalho pedagógico seja viabilizado em função da qualidade do ensino, a Coordenação Pedagógica desenvolve uma série de atribuições inerentes à função:

o acompanhamento das atividades de sala de aula, em atitude de colaboração com o professor da classe; a supervisão da elaboração de diagnósticos, para o projeto pedagógico-curricular da escola e para outros planos e projetos; a orientação da

organização curricular e o desenvolvimento do currículo, incluindo a assistência direta aos professores na elaboração dos planos de ensino, na escolha dos livros didáticos, nas práticas de avaliação da aprendizagem; a coordenação de reuniões pedagógicas e entrevistas com professores, para promover relação horizontal e vertical entre disciplinas, estimular a realização de projetos conjuntos entre os professores, diagnosticar problemas de ensino-aprendizagem, adotando medidas pedagógicas preventivas, e adequar conteúdos, metodologias e **práticas avaliatórias**; a proposição e a coordenação de atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, pp. 501-502, grifo nosso).

Diante das atribuições do Coordenador Pedagógico, conforme destacou Libâneo, está presente a preocupação do coordenador com as práticas avaliativas, tanto com a avaliação da aprendizagem, quanto com as avaliações externas e em larga escala.

Kailer (2016) ressalta que ainda há indefinições em relação às atribuições do Coordenador Pedagógico pela falta de compreensão na formação desse profissional. Assim, quando assume sua função na escola, torna-se o “faz tudo”, aquele profissional que trabalha em prol de diversas tarefas e acaba não realizando o que realmente é de sua função, o acompanhamento na formação dos professores. Há também a ausência de objetivos específicos e claros para com tais funções do Coordenador, de acordo com Fernandes (2007, p. 13): “ora aceitando as imposições, ora resistindo e criando saídas alternativas para o cotidiano escolar”.

No Estado do Pará o Regimento Interno das Escolas Públicas que serve como instrumento guia do gerenciamento educacional das unidades escolares, dispõe em seu Art. 112 (PARÁ, 2018b) que a organização técnica, pedagógica e administrativa da unidade de ensino abrange:

- I - órgãos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Ciclo e Conselho de Classe);
- II - Direção;
- III - Vice – direção;
- IV - Coordenação Pedagógica;
- V - Atividades de apoio pedagógico;
- VI - Corpo docente;
- VII - Corpo discente;
- VIII - Serviço de secretaria escolar

Do Art. 124 ao 126 preconiza sobre as atribuições dos diretores escolares, especificando que a Direção escolar deve ser exercida por profissional efetivo do magistério, designado nos termos da legislação e normas em vigor, sendo responsável pelo gerenciamento das atividades administrativas e pedagógicas na unidade de ensino, além disso, tem como

princípio assegurar o alcance dos objetivos educacionais, definidos na proposta pedagógica da unidade de ensino.

Os Art. 127 e 128 do Regimento Interno das Escolas Públicas do Estado do Pará, destinados à Coordenação Pedagógica, expressam que esta compreende o planejamento, a coordenação, o desenvolvimento, o acompanhamento e a avaliação das atividades relacionadas ao processo ensino e aprendizagem. No que tange à avaliação de resultados, o Art. 128, em seus incisos VI e VII, é incisivo quando dispõe que é atribuição do Coordenador Pedagógico:

- VI - Analisar os indicadores educacionais da unidade de ensino buscando, coletivamente, alternativas de solução para os problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem;
- VII - monitorar o processo ensino-aprendizagem, primando pelo resultado escolar; (PARÁ, 2018b).

Notamos que, assim como os demais documentos que legislam a educação básica paraense, o Regimento Interno das Escolas Públicas não foge à regra nacional de primar por resultados. Pontuamos que essas formas de pensar a educação, são características impregnadas na política educacional brasileira.

No Art. 5º, § 3º, da Lei Municipal nº 4.995 de 12 de agosto de 2010, que dispõe sobre a estruturação do plano de cargos, carreira e remuneração para os integrantes do quadro de magistério público da Prefeitura Municipal de Igarapé-Miri e dá providências correlatas, evidenciamos que:

Considerando o que dispõe o Art. 64 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, fica determinado que, para a atuação nas atividades de supervisão, orientação e coordenação pedagógica será exigida como formação básica a Licenciatura Plena em Pedagogia e/ou equivalente (IGARAPÉ MIRI, 2010, n. p).

Atendendo a essa especificidade da lei municipal, todos os sujeitos ocupantes do cargo de Coordenação Pedagógica atuantes nas escolas da rede municipal têm formação em Licenciatura em Pedagogia.

Do mesmo modo, a lei também disciplina a função de Diretores de escolas que, segundo Lélis (2017), têm funções peculiares, próprias de sua posição de Diretor ou Coordenador Pedagógico. É uma atividade que agrega funções administrativas e pedagógicas, porém, no geral, sua atuação está mais diretamente ligada aos aspectos administrativos, ficando os aspectos pedagógicos curriculares a cargo da Coordenação Pedagógica. Diante disso, nossa experiência em escolas de Igarapé-Miri/PA não foge à regra. Esta condição do

Coordenador Pedagógico acaba se traduzindo também como um dos desafios mais contundentes no cotidiano desse profissional, visto que ocorre uma confusão na finalidade do seu trabalho, que passa a assumir a função de psicólogo, confidente, conselheiro.

É muito comum que sejam essas as expectativas de atuação do Coordenador Pedagógico, atuando de forma pontual, pois, no atual contexto de descentralização e regularização administrativa gerencial do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o Coordenador Pedagógico não tem tido potencial para desfrutar da autonomia pedagógica, conforme assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), para conduzir as ações coletivas na escola, de formação e construção do PPP, e assim interferir diante dos problemas internos escolares a fim de alcançar o objetivo da educação.

Os estudos de Placco (2011) destacam que o Coordenador Pedagógico cumpre uma função repleta de atividades, ora burocráticas, ora de vigilância, ora de formação. No entanto, a essência de sua função consolida-se no seguinte:

articular o coletivo da escola, considerando as especificidades do contexto e as possibilidades reais de desenvolvimento de seus processos; formar os professores, no aprofundamento em sua área específica e em conhecimentos da área pedagógica, de modo que realize sua prática em consonância com os objetivos da escola; transformar a realidade, por meio de um processo reflexivo que questiona as ações e suas possibilidades de mudança, e do papel/compromisso de cada profissional com a melhoria da educação escolar (PLACCO, 2011, p. 6).

Entendemos que a atuação do coordenador deve estar ancorada numa prática reflexiva, dotado de conhecimento pedagógico, mas para que essa prática articulada e organizada aconteça nas unidades escolares, precisa ser materializadas por meio do trabalho coletivo, consubstanciado no PPP e no Regimento Escolar, que legitimam o trabalho na escola, servindo-se como ponto de apoio à organização prática.

Para Veiga (1998, p. 9):

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo.

O PPP da escola se traduz como norte, e/ou na própria organização pedagógica da Instituição escolar, “entretanto, a prática, para deixar de ser um simples ativismo, necessita da reflexão, da teoria, dando-lhe um significado e corrigindo possíveis desvios” (MACCARIELLO, 2006, p. 41).

Segundo Dalmás (1994, p. 23):

Pelo pensamento (reflexão), o homem desenvolve níveis cada vez mais aprimorados de discernimento, compreensão e julgamento da realidade, o que lhe favorece uma conduta comprometida com novas situações [...]. Pelo planejamento, o homem organiza e disciplina a ação, tornando-a mais responsável, partindo sempre para ações mais complexas, produtivas e eficazes [...].

Neste aspecto, é primordial que o Coordenador tenha essa compreensão da realidade e clareza de sua função para que, a partir do planejamento, possa articular a organização das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a efetivação do processo de ensino-aprendizagem, do qual a avaliação é componente e requer organização, análise e reflexão dos sujeitos envolvidos.

Como já vimos, a avaliação educacional em larga escala tem como principal objetivo analisar a qualidade da educação, trazendo informação para orientação pedagógica e politicamente ações e políticas públicas para a melhoria da qualidade de um sistema educacional (PARÁ, 2016a). Contudo, vale considerar, que compete à Coordenação Pedagógica, o acompanhamento pedagógico, que perpassa tanto pelo acompanhamento do dia a dia na escola, quanto sobre a análise dos resultados que, segundo descrito nas edições do SisPAE de 2014, 2015, 2016 e 2018, estão registrados em uma série de publicações, de livre acesso, concebidas para atender os diferentes públicos do ambiente educacional, os profissionais da avaliação e a sociedade. São devolutivas da avaliação, resultados que carecem ser considerados, analisados e discutidos pela comunidade escolar.

Enfatizamos que esse debate no interior da escola deve ser capitaneado pela gestão pedagógica e o resultado dessa discussão pode culminar com o planejamento de estratégias pedagógicas, visando o processo de transformação do ensino/aprendizagem. A Coordenação Pedagógica tem um papel importante nesse processo, porque, por mais que não se concorde com essa avaliação, ela é uma realidade na escola paraense e seu resultado está ligado diretamente às estratégias pedagógicas que a escola adota no ensino.

E, ainda, para que haja uma atuação efetiva da Coordenação Pedagógica das escolas, é importante que estes profissionais sejam considerados, dentro desse processo avaliativo, como sujeito ativo, ou seja, que o coordenador tenha acesso a esses resultados, ao final de cada encerramento das avaliações, pois, segundo informações coletadas com os sujeitos da pesquisa, não há divulgação dos resultados dentro da escola e as informações sobre onde e como acessar são escaças.

Este estudo evidenciou que as revistas SisPAE são postadas no site sispae/vunesp, mas, seja por falta de informação, ou por dificuldades de acesso à internet, esses resultados não chegam a contento às escolas. Portanto, a gestão pedagógica escolar municipal tem dificuldade em consultar esses dados para cumprir, minimamente, o que estabelece o Plano Estratégico, elaborado pela Seduc, como já referenciado nesta pesquisa.

Assim, ficou evidente que, embora se diga que os resultados sejam disponibilizados, não chegam à escola, ou, quando chegam, não em tempo hábil, deixando uma lacuna no quesito de acompanhamento pedagógico, para que se torne um “efetivo instrumento de subsídio à tomada de decisão sobre políticas públicas para a educação” (REVISTA SISPAE, 2016).

4 A INFLUÊNCIA DO SISPAE NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR.

Este capítulo busca atender um dos objetivos específicos deste estudo que consiste em analisar a influência do SisPAE sobre a organização do trabalho pedagógico em três escolas de ensino fundamental do município de Igarapé-Miri/PA.

Para tanto, recorreremos ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que foi disponibilizado mediante nossa solicitação e esclarecimento acerca do objetivo da pesquisa aos gestores das escolas. Ainda recorreremos ao plano de trabalho anual da coordenação que é parte integrante do PPP, para que, de forma conjunta, possam denotar a influência SisPAE sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas unidades pesquisadas.

Vale ressaltar que, para destacarmos as falas dos sujeitos investigados, fazemos uso dos seguintes termos: para os gestores: G1, G2 e G3 e para os coordenadores: C1, C2 e C3. As investigações foram devidamente autorizadas por meio de Termo Esclarecido de Livre Consentimento, com acordo firmado de que suas identidades seriam preservadas.

4.1 Caracterização das escolas pesquisadas na rede municipal lócus da pesquisa

Os dados reunidos neste ítem, com o objetivo de delinear o aspecto e características das escolas, foram extraídos da leitura dos documentos escolares – Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho de Gestão e/ou Plano de Trabalho da Coordenação, Regimento Interno –, articulados com informações coletadas nos sites oficiais – Inep; Seduc/SisPAE e Semed/IG-Miri–, e com conversas com as equipes gestoras das escolas.

Com o intuito de conhecer como as escolas lócus desta pesquisa estão organizadas e como ambas realizam o trabalho pedagógico voltado para o ensino fundamental no contexto das avaliações externas, foi realizada, a priori, visita nas escolas a fim de se estabelecer diálogo acerca do objeto de pesquisa e assim obter aquiescência para realização do estudo.

Em outro momento, solicitamos às escolas a possibilidade de analisarmos os documentos oficiais internos, dentre estes estão: Projeto Político Pedagógico, Regimento interno e Plano de Trabalho do Coordenador e/ou Plano de Trabalho da escola, que foram concedidos por ambas as direções, sem qualquer objeção. Iniciamos então pelo Projeto Político Pedagógico da Escola “A”, posteriormente da Escola “B” e, na sequência, da Escola “C”. Por meio destes, buscamos identificar as concepções existentes sobre educação, avaliação externa e trabalho pedagógico correlacionando com as informações obtidas a partir

da aplicação do questionário.

A análise do PPP, que se traduz no documento macro que orienta todo o processo administrativo e pedagógico de uma unidade escolar, nos possibilitou perceber como a gestão pedagógica se posiciona, como define neste documento seu campo de interesse diante dos processos avaliativos que ocorrem na unidade escolar, e se avaliações externas e em larga escala, no caso o SisPAE, trazem, de alguma forma, mudança e/ou interfere na organização do trabalho pedagógico das escolas.

A organização do trabalho pedagógico é aqui compreendida como uma ação realizada no contexto escolar, concretizada por diferentes profissionais da educação que têm como finalidade discutir, planejar e atingir demandas que na escola são voltadas ao processo de ensino e aprendizagem. Importante ressaltar que essa terminologia está presente na legislação brasileira, nos documentos orientadores das Unidades de Ensino, faz parte do discurso e da prática cotidiana do pedagogo.

Como já foi explicado anteriormente, a escolha por estas escolas que estão denominadas nesta pesquisa como Escola “A”, Escola “B” e Escola “C” está diretamente relacionado ao fato da primeira apresentar nota Ideb sempre maior, a segunda com nota inferior e/ou insuficiente e a terceira, embora tenha alcançado sua meta, mas não ultrapassado a nota da Escola “A”, vem se destacando como a escola que mais cresceu no Ideb. No entanto, não se trata de um estudo de comparação, de quem é melhor ou pior, mas de identificar elementos de influência no trabalho pedagógico correlacionado com as avaliações externas, em especial o SisPAE.

Antes de apresentarmos cada uma das escolas investigadas, é importante deixar claro que este estudo, ao trazer resultados do Ideb, a média alcançada na Prova Brasil/Saeb, a média geral SisPAE por escola pesquisada em proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, e a distribuição de alunos por percentual nos níveis de proficiência: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, tem por principal objetivo tratar os dados como elementos constituintes do objeto de estudo, e não fazer uma análise detalhada dos dados, o que pode, em estudos posteriores ser aprofundado.

Embora as avaliações externas e em larga escala sejam parte de uma política nacional de viés gerencialista que merece sim as críticas recebidas, frente a metodologia adotada, a concepção, sobre a questão mercadológica, os elementos avaliativos, os seus resultados não podem ser ignorados. Por essa lógica, coadunamos com Koetz (2010), quando pontua que as informações sobre as avaliações externas carecem “ser divulgadas e apropriadas pela comunidade escolar em processos de discussão coletiva” (KOETZ, 2010, pp. 170-171), pois

estes permitem uma interpretação pedagógica.

As escolas pesquisadas estão localizadas na zona urbana do município de Igarapé-Miri, sendo elas apresentadas a seguir.

4.1.1 Escola “A”

A Escola foi fundada em 26 de Julho de 1955, teve como marco a chegada das Filhas da Caridade no município de Igarapé-Miri. A história desta Instituição de Ensino, desde o início de sua construção em 1955, teve a participação da Comunidade local não só com a ajuda financeira, mas também, através de mão-de-obra de pais, mães e filhos para erguer o prédio escolar que atende as crianças e os adolescentes no município de Igarapé-Miri.

No PPP está descrito o sentimento dos pais e membros da Comunidade em querer melhorar o processo educacional do município por meio da construção de uma nova escola, e proporcionar aos filhos não só um crescimento intelectual mais também uma educação de cunho religioso, atrelado a valores morais e afetivos.

Considerada referência no município, no período de matrículas, definido pelo calendário da Semec/IG-Miri, vale citar que, antes de ser instituído o sistema de matrícula on-line no município, os pais ficavam dias na fila que se formava na proximidade da escola em busca de uma vaga.

Evidenciamos ainda no PPP que a Escola “A” busca trabalhar de forma coletiva seja na resolução das situações de ordem administrativa e/ou pedagógica, estabelece parcerias com o Conselho Tutelar, Postos de Saúde, Vigilância Sanitária, Secretaria de Cultura e outras Instituições como: Centro de Referência Social (CRAS) e Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), a fim de estender o atendimento, trocar experiências e desenvolver projetos educativos. A escola promove atividades de iniciação científica, nas quais os estudantes são incentivados não só pelos professores, mas também pelos pais, a desenvolverem e apresentarem projetos em feiras científicas, tanto na feira interna da escola, quanto nas que ocorrem a nível municipal e nacional.

Quanto à infraestrutura da escola, segundo trecho descrito no PPP, revela ser:

Um prédio com mais de 60 anos de construção, tendo passado por inúmeros processos de reformas e ampliações e tem como intuito proporcionar melhores condições de estudo e trabalho aos que aqui convivem, e ainda atender às necessidades e interesses mais urgentes, de acordo com o contexto histórico do município (PPP, p. 9).

Podemos dizer que a escola possui uma infraestrutura muito boa, no que se refere a

espaço, conforto e funcionalidade, e busca manter sempre a arquitetura original. Segundo análise dos documentos internos, a Instituição se vê como a que procura difundir na comunidade uma educação envolvida com o resgate da dignidade humana em todos os segmentos da sociedade, capaz de socializar e humanizar o conhecimento científico em prol do bem comum, consciente de si e da realidade que os circunda, solidários, fraternos, capazes de amar e serem amados e de agir e interagir.

Para atender aos 950 alunos, atualmente matriculados em dois turnos, (turno da manhã conta 414 alunos e 374 no turno da tarde), possui 47 funcionários, compreendendo serviços gerais, merendeiras e auxiliares de secretaria, 26 professores, equipe de Gestão com 1 diretor e 1 vice-diretor, 3 coordenadores e 1 secretário escolar (dados de 2018). O prédio escolar dispõe dos espaços descritos no quadro a seguir:

Quadro 8 - Demonstrativo da composição do espaço físico da Escola “A”.

COMPARTIMENTOS	QUANTIDADE
Sala da direção	01
Coordenação pedagógica	02
Secretaria	01
Salas de aula	15
Auditório	01
Área de lazer	01
Parque	01
Capela	01
Espaço de Bebedouros	03
Sala de leitura	01
Laboratório de informática	01
Banheiros	10
Sala multifuncional	01
Copa	01
Almoxarifado	01
Depósito de merenda escolar	01
Depósito de material de limpeza	01
Quadra poliesportiva	01

Fonte: PPP da Escola “A” (2017-2019).

Trata-se de um prédio com espaços adequados, instalações sanitárias em condições satisfatórias para manutenção de higiene, com boa iluminação e espaços arejados, com salas climatizadas.

A escola, como mencionamos, funciona em dois turnos, manhã e tarde, respeitando o horário de 7h às 11h15min e das 13h às 17h15min, com um quadro funcional somando 79

servidores.

O perfil dos estudantes atendidos, em sua maioria, são filhos de funcionários públicos, de comerciantes, pertencentes a famílias com condições financeiras estáveis e com nível de escolaridade satisfatória. Consta no PPP que a escola é considerada referência na comunidade local.

Ainda de acordo com o exposto no PPP e Direção, na Escola “A”, a maioria dos servidores tem vínculo efetivo e quando da necessidade de contrato, ocorre para o exercício de outras funções que não seja de professor. Ressalta-se que este é um fator importante, pois a escola busca junto ao governo, manter a lotação de professores que já fazem parte do quadro funcional da Instituição, o que contribui para que não ocorra com frequência a rotatividade dos docentes.

Sobre a formação acadêmica dos profissionais, está disposto no PPP que a escola,

possui uma Estrutura Pedagógica, composta de profissionais da Educação, onde a grande maioria possui Licenciatura, isto é, graduação nas áreas que atuam, além de pós-graduação, pois ao longo dos últimos anos, em consonância com as leis vigentes, preocupa-se em admitir pessoas com a devida qualificação profissional para compor seu quadro: Coordenação Pedagógica; docentes e discentes (PPP da Escola “A” 2017- 2019).

Damos destaque a esse fator, pois não se trata apenas da Escola “A”, mas o município conta com um quadro funcional de docentes com qualificação, formação específica para o exercício da função.

O PPP faz referência aos ex-gestores que contribuíram com o processo educativo da escola e que assumiram a função a partir de indicação direta do Governo Municipal, deixando em evidência que a comunidade escolar ainda não escolhe seu gestor pela participação em “processo de eleição direta, para o cargo de diretor de escola como mecanismo de gestão democrática¹⁹” (BANDEIRA; OLIVEIRA; MILÉO, 2020).

Percebe-se no PPP, a ausência de informações importantes quanto ao fomento de uma gestão democrática; no histórico de funcionamento, porém, descreve que na efetivação de atividades educacionais procuram envolver a comunidade local com o intuito de fortalecer as metas e objetivos propostos, oferecer um ensino de “qualidade” que busca formar cidadãos

¹⁹ Assegurada na Constituição Federal de 1988, Artigo 206, Inciso IV, a “[...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, representa um princípio constitucional que fortalece a educação como um direito de todos, ao mesmo tempo que exprime a ideia de participação e de uma cultura democrática na esfera do ensino público. Esse princípio é afirmado na [...] LDB, Lei 9.394/96, quando dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Art. 3º, Inc.VIII) (BANDEIRA; OLIVEIRA; MILÉO, 2020).

capazes de interferir criticamente na realidade é o desafio da escola.

Tanto o PPP quanto o Plano Pedagógico reforçam que todos os estudantes serão avaliados em momentos individuais e coletivos e consta ainda no documento que para as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental são realizados 2 (dois) simulados durante o ano letivo, sendo aplicado um a cada final de semestre, com o objetivo de:

- Acompanhar e verificar o desempenho do estudante e a aprendizagem dos conhecimentos;
- Avaliar se o estudante está se apropriando dos conhecimentos e se estes estão sendo significativos para a sua vida;
- Repensar novas estratégias de trabalho em classe.

Percebemos a existência de cultura avaliativa da aprendizagem atrelada aos testes para “conferir” aprendizagem.

Quanto aos alunos dispostos por turmas, a tabela a seguir nos ajuda a visualizar o espelho da evolução de matrícula de alunos atendidos nos dois últimos anos/séries do Ensino Fundamental na Unidade.

Tabela 12 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “A”.

2014	2015	2016	2017	2018	2019
7ª Série/8º Ano 100	7ª Série/8º Ano 97	7ª Série/8º Ano 93	7ª Série/8º Ano 120	7ª Série/8º Ano 111	7ª Série/8º Ano 102
8ª Série/9º Ano 99	8ª Série/9º Ano 85	8ª Série/9º Ano 90	8ª Série/9º Ano 92	8ª Série/9º Ano 118	8ª Série/9º Ano 106

Fonte: Inep (2020a) e Documentos internos da Escola (2017-2019).

Considerando os 8º e 9º anos, a Escola “A”, historicamente, apresenta taxa de matrícula regular, não sendo observada taxa de abandono e, segundo dados do Boletim de Desempenho Escolar, divulgado pelo Inep (2017), dos 92 alunos matriculados na etapa avaliada, que neste ano de 2017 formaram os 9º anos, 82 estudantes estiveram presentes no dia da aplicação do teste para a realização da Prova Brasil/Saeb, abrangendo um percentual de 91,30% na taxa de participação.

Quanto à participação da escola nas avaliações externas e em larga escala, segundo o Boletim de Desempenho da escola (2017), a Prova Brasil/ Saeb tem como objetivo a produção de informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa, com ênfase em leitura, e em Matemática, com ênfase em resolução de problemas. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições em que ocorre o trabalho da escola, os quais

deveriam ser considerados na análise dos resultados.

Desta forma, por meio do Boletim de Desempenho da escola na Prova Brasil/Saeb, divulgado pelo Inep, a escola “A” apresentou os seguintes resultados:

Tabela 13 - Desempenho da Escola “A” na Prova Brasil/Saeb.

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil/Saeb	9º Ano	
	Média da proficiência Língua Portuguesa	Média da proficiência Matemática
2015	245,21	241,08
2017	243,99	237,97
2019	244,50	249,47

Fonte: Boletim de Desempenho da Escola divulgado pelo Inep (2017-2019) .

A tabela 13 apresenta a média de proficiência do 9º ano em Língua Portuguesa e Matemática, que a Escola “A” obteve nos anos de 2015, 2017 e 2019, e se observa, que nos três anos avaliados, a Escola se manteve segundo a escala Saeb, com Padrão de Desempenho Básico, nos dois componentes curriculares avaliados. Os dados mostram que houve uma discreta oscilação na média de proficiência de 2015 à 2019, em ambos componentes avaliados, mas, que não representam melhoria significativa do ponto de vista numérico.

Com estes dados de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, alcançados na Prova Brasil/Saeb e somados às informações extraídas dos documentos oficiais da Escola “A”, que registra 0,98 como taxa de aprovação, reforçamos que o Ideb é calculado com base na nota da Prova Brasil/Saeb em Língua Portuguesa e Matemática, obtidos pelos alunos e no fluxo escolar – taxa de aprovação.

Ainda, evidenciamos, na tabela abaixo, as seguintes notas do Ideb, observadas nos três anos consecutivos diante dos resultados do Saeb.

Tabela 14 - Desempenho no Ideb da Escola “A” Etapa: Anos finais do Ensino Fundamental.

ESCOLA	2015	2017	2019
Escola “A”	4.4	4.6	4,9

Fonte: Inep (2020a).

Como já explicado neste estudo, a Escola “A” apresenta o maior Ideb entre o universo de escolas localizadas na área urbana do município, tendo alcançado a meta projetada. Como se vê, as notas do Ideb são demonstradas numa crescente, e isso só é possível pelo

comprometimento, pelo trabalho coletivo desenvolvido na escola. Ressaltamos que não conseguimos os dados da escola referentes ao ano de 2014.

Considerando que nosso objeto de estudo está relacionado ao SisPAE e à organização do trabalho pedagógico, evidenciamos a ausência no PPP de informações e/ou resultados referentes à participação da escola nesta avaliação externa e de larga escala, desenvolvida pelo estado do Pará. Sendo assim, os dados apresentados neste estudo, foram obtidos no site do SisPAE.

Para melhor acompanhar o desempenho dos estudantes desta escola, apresentamos a tabela com os níveis de proficiência segundo o padrão de desempenho SisPAE:

Tabela 15 - Escala de agrupamento dos Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática da Escola “A” referente ao SisPAE.

Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – SisPAE			Níveis de Proficiência de Matemática – SisPAE		
Níveis de Proficiência	7ª EF	8ª EF	Níveis de Proficiência	7ª EF	8ª EF
Abaixo do Básico	< 175	< 200	Abaixo do Básico	< 200	< 225
Básico	175 a < 225	200 a < 275	Básico	200 a < 250	225 a < 300
Adequado	225 a < 275	275 a < 325	Adequado	250 a < 300	300 a < 350
Avançado	≥ 275	≥ 325	Avançado	≥ 300	≥ 350

Fonte: Elaborado pela autora a partir do quadro Padrão de desempenho SisPAE, fornecido pelo banco de dados do SisPAE/Seduc/PA.

Ressaltamos que o parâmetro de participação do SisPAE para cálculo percentual de alunos agrupados nos níveis de proficiência está relacionado ao quantitativo de alunos matriculados por série/anos.

Observamos, a seguir, o resultado através da média geral da Escola “A” referente à Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, obtida pela escola em análise, nos anos consecutivos de participação.

Tabela 16 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “A” nas Edições do SisPAE 2014, 2015, 2016 e 2018²⁰.

Resultado da Escola	7ª Série / 8º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
Média Geral		
2014	208,5	209,6
2015	214,3	209,4
2016	210,5	215

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

A partir da escala padrão de desempenho do SisPAE, podemos conferir que a “Escola A” apresenta média geral de Proficiência tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática condizentes ao nível Básico. Assim, segundo a Revista SisPAE (2016), os alunos neste nível demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

Desta forma, na tabela a seguir, quanto aos anos de edição nos quais a Escola “A” participou e registrou resultados, apresentamos o percentual de alunos distribuídos entre os níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Tabela 17 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática– SisPAE (Em %) Edição 2014, 2015, 2016 e 2018 da Escola “A”.

Proficiência	7ª Série / 8º Ano							
	2014		2015		2016		2018	
	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.
Abaixo do Básico	31,1	43,3	21,8	41,4	17,5	37,3	-	-
Básico	31,1	38,9	34,5	44,8	46,2	46,2	-	-
Adequado	25,6	15,6	34,5	11,5	29,7	12,1	-	-
Avançado	12,2	2,2	9,2	2,3	6,6	4,4	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

Quando distribuídos nos níveis de proficiência, evidenciamos que em Língua Portuguesa, nos três anos avaliados, na 7ª série/8º ano, houve uma evolução positiva, ao

²⁰ Referente à edição de 2018, infelizmente, não conseguimos os resultados, porém no manual de orientação de treinamento ao supervisor, a Escola “A” aparece como Escola Polo de aplicação, o que nos faz entender que participou das quatro edições do SisPAE, e a falta de dados pode ter sido ocasionada por problema no sistema. Entramos em contato por e-mail com a coordenação do SisPAE, mas não obtivemos resposta.

considerarmos que em 2014 a Escola “A” tinha 31,1% dos alunos desta etapa no nível Abaixo do Básico e, na edição de 2016, esse percentual caiu para 17,5, concentrando assim, 62,5% dos estudantes nos demais níveis: Básico, Adequado e Avançado.

Em Matemática, os estudantes da 7ª Série/8º Ano da Escola “A” também apresentam evolução positiva considerando resultado de 2016 em relação ao ano de 2014.

Contudo, observamos que esta escola, que se apresenta com meta alcançada referente ao Ideb, mantém performance considerada positiva nas demais avaliações externas, Saeb e SisPAE, que nos leva a inferir que tais resultados são frutos de ações planejadas, de um intenso trabalho desenvolvido pelos sujeitos atuantes no interior da escola, e não necessariamente resultado de uma prova elaborada e aplicada por sujeitos externos à Unidade escolar.

No PPP da Escola “A”, percebemos também que há um trabalho de engajamento da equipe pedagógica e docentes. A escola promove atividades com as famílias como: realização de palestras com os pais dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, reuniões bimestrais, encontros de pais, além de buscar desenvolver temáticas por meio de projetos educacionais visando a formação de valores e atitudes do aluno enquanto sujeito ativo e participante do processo escolar, e avaliá-lo de acordo com a proposta adotada, com o acúmulo de experiências desenvolvidas que, para tanto, almeja uma avaliação recíproca, de troca de experiências, conhecimento, num processo contínuo, avaliando e observando o dia a dia do aluno, sua participação e envolvimento nas atividades solicitadas.

O PPP expõe, também, que é preciso perceber e entender que os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado desses conteúdos. Por isso, no documento é posto a importância de que os conteúdos trabalhados na escola serem relacionados com as discussões atuais, mais contextualizados, temáticos, mais flexíveis, adequando-os sempre que possível a nossa realidade.

Porém, ao analisarmos o Plano de Trabalho Pedagógico, percebemos um contrassenso ao que é exposto no PPP, pois nesse Plano consta, como ação da escola, entrega de diplomas como estímulo ao estudo, à leitura, à criatividade, ao desenvolvimento da autoestima:

Através da entrega de diplomas aos educandos a partir do resultado das avaliações bimestrais, e conseqüentemente entrega de prêmios, pretende-se estimular o estudo, a leitura e a escrita, e a auto-estima dos alunos. Serão entregues também cartões de reconhecimento do trabalho aos funcionários e educadores, considerando a fundamental necessidade de valorização da pessoa e desenvolvimento da auto-

estima (PLANO DE TRABALHO DA COORDENAÇÃO, 2018).

Entendemos que esta ação se configura como um dos mecanismos utilizados pela escola com a finalidade de alcançar as metas projetadas pelo Ideb. Evidenciamos que com esta ação, a escola está trabalhando na mesma perspectiva defendida nas políticas neoliberais e gerenciais, estimulando a competição entre os estudantes, com a oferta de premiação, que neste caso acontece por meio de um diploma.

Este tipo de atividade, além de promover o ranqueamento entre alunos, poderá ainda acentuar a desigualdade e supressão, ou seja, a meritocracia está presente no cotidiano da escola, estimulando a disputa interna, o que não se faz salutar no ambiente escolar.

Outra questão recorrente é a realização de simulados, já mencionado, para os estudantes regularmente matriculados no 9º ano do Ensino fundamental, que participam da Prova Brasil/Saeb, o que se traduz como estratégia utilizada pela escola, junto aos alunos que realizam o teste padronizado, para que obtenham bons resultados.

Contudo, ressaltamos que estas ações, também permitem enxergar os esforços dos profissionais da escola, quais sejam, direção, coordenadores, professores, somados aos esforços dos pais, apoio institucionais, por meio dos encaminhamentos feito pelas secretarias de educação, enfim, mas são sempre esforços, individualizados daqueles que lutam dia a dia nas escolas públicas brasileiras.

Identificamos, ainda, nos documentos internos das escolas e no instrumental de pesquisa, que a Gestão Escolar e, conseqüentemente, a Coordenação Pedagógica da escola tomam conhecimento dos resultados do Saeb logo no início de cada ano, o que contribui para que façam o debate e discussão dos dados da avaliação externa e em larga escala de sua escola, permitindo um planejamento anual para melhorar os indicadores na próxima avaliação do Saeb. Sobre o SisPAE, como já foi relatado na subseção anterior, nem todas as escolas têm acesso aos resultados de sua avaliação, o que dificulta qualquer intervenção da coordenação pedagógica na melhoria desses indicadores.

4.1.2 Escola “B”

Esta escola foi fundada em 1985, localizada em bairro periférico, fica distante do centro da cidade, atualmente atende a um total de 321 alunos regularmente matriculados, atendendo nas modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos/Séries iniciais – e Ensino Fundamental – Ano/Séries finais, com funcionamento em dois turnos: manhã e tarde.

O Diretor designado²¹ tem formação em Pedagogia, possui experiência atuando como gestor escolar há pouco menos de cinco anos.

Enfatizamos que no PPP da Escola “B”, assim como no documento orientador da Escola “A”, também sentimos a ausência de elementos que sinalizem para o fomento de discussões para a escolha de gestão pela comunidade local através de eleição escolar. No entanto, cabe mencionar que o atual governo municipal do Partido dos Trabalhadores vem fomentando essa política, que prevê o Dia “D” da eleição escolar em todas as unidades da rede municipal.

De acordo com o exposto no PPP e na fala da Direção, na Escola “B”, o quadro funcional é constituído, em sua maioria, por servidores efetivos. Entretanto, enfrenta o problema com rotatividade dos docentes, principalmente no ensino fundamental anos finais. O perfil socioeconômico de alunos atendidos é diversificado, porém a maior parte deles é de classe baixa situada na renda mínima. Dessa forma, 99,9% são atendidas pelo Programa Social do Governo Federal, o Bolsa Família, que ajuda na renda familiar mensal.

A escola não atende somente alunos da redondeza, mas também de outros bairros, ramais, estradas vizinhas, sendo que para o deslocamento até a escola, dos que residem distante, o principal meio de transporte utilizado é o ônibus escolar.

Os documentos internos revelam que, para sua formação, os estudantes dependem exclusivamente da escola, considerando que seus pais e/ou responsáveis tem pouca instrução formal.

Quanto ao seu quadro funcional, a escola conta com os seguintes profissionais: 01 (uma) Direção, 01 (uma) Vice-direção, 03 Coordenadores Pedagógicos, 03 (três) Agentes Administrativos; 01 (um) Assistente Administrativo, 01 (um) Zelador; 05 Vigias, 02 (dois) Porteiros, 12 funcionários na copa cozinha e 22 (vinte e dois) Professores, somando um total de 49 funcionários.

Sobre o processo avaliativo, no PPP descreve-se que a Escola “B” busca fomentar um sistema avaliativo unificado, que esteja voltado mais especificadamente à qualidade, visando uma avaliação diagnóstica e contínua que abranja os objetivos que desejam alcançar reportando a verdadeira finalidade da educação, que é, segundo o PPP, contribuir para a transformação dos sujeitos em cidadãos, porém não deixando de quantificá-la tendo em vista a exigência do sistema educacional.

No que tange à avaliação externa, não identificamos no PPP qualquer concepção e/ou

²¹ Nesta escola, a escolha da direção fica a cargo de vereador do município e a indicação validada pela Secretaria Municipal de Educação.

registros de resultados alcançados. Os dados mostrados neste estudo foram coletados em site do Inep e da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri. Entretanto, no Plano de Trabalho Pedagógico é evidente uma preocupação em tratar, desde o planejamento escolar, os resultados obtidos pela escola, bem como ações de acompanhamento das avaliações externas e de larga escala, como o Saeb.

A Escola “B” sinaliza em seu PPP a ausência da família no acompanhamento educacional dos alunos e pontua que,

a relação família e escola devem ser construída com bases sólidas de confiança e respeito, administrando possível conflito de forma positiva, sem confronto e impasses, mas tirando proveito deles para enriquecer a relação num consenso satisfatório para ambas as partes, visto que a família e a escola formam uma equipe (PPP da Escola “B”, 2019).

Nesse sentido, desenvolve o projeto denominado Encontro de Famílias, com o objetivo de aproximar família e escola, promovendo a participação dos responsáveis frente ao processo educativo dos estudantes. E, ainda, busca estabelecer parcerias com instituições como: Conselho Tutelar, Creas, Cras.

A escola enfatiza em seu PPP que, mesmo com todas as dificuldades, sejam elas de cunho financeiro para a efetivação das atividades ou alto índice de alunos em situação de vulnerabilidade social, procura desenvolver um trabalho no qual todos os sujeitos atuantes no processo educacional possam participar ativamente, por isso busca incentivar o trabalho por meio de projetos pedagógicos e a participação dos alunos à iniciação científica.

Esteban e Sampaio (2012) considera que os que vivem em condições de vulnerabilidade, que são carentes de acesso ao desenvolvimento social, não conseguem alcançar, dentro de um mesmo parâmetro, o mesmo desempenho alcançado por crianças que diariamente têm oportunidades diversificadas de acesso ao conhecimento.

Consta no PPP que, para o fortalecimento das práticas educativas, está previsto a Hora Pedagógica (HP), momento em que a gestão pedagógica reúne com os professores para discutir, refletir e criar estratégias para o bom desempenho dos estudantes.

Como descrito no PPP da Escola “B”, o prédio escolar conta com as seguintes dependências:

Quadro 9 - Demonstrativo da composição do espaço físico da Escola “B”.

COMPARTIMENTOS	QUANTIDADE
Sala da direção /Coordenação	01
Secretaria	01
Sala dos Professores	01
Salas de aula	10
Área de lazer	01
Sala de leitura	01
Banheiros para alunos	08
Banheiros para funcionários	01
Sala multifuncional	01
Copa- Cozinha	01
Depósito de merenda escolar	01
Quadra poliesportiva	01

Fonte: PPP (2018/219).

A área onde fica o prédio escolar compreende um espaço territorial considerável, arejada com boas condições de funcionamento, a Unidade encontra-se com muitos problemas na infraestrutura.

A seguir, podemos acompanhar, na tabela 18, a evolução da matrícula da Escola “B”, compreendendo o espaço temporal de 2014-2019, de alunos atendidos nos dois últimos anos/séries do Ensino Fundamental na Unidade.

Tabela 18 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “B” das 7ª série/ 8º ano e 8ª séries/9º anos.

2014	2015	2016	2017	2018	2019
7ª Série/8ºAno					
37	42	25	19	11	15
8ª Série/9ºAno					
41	32	28	20	16	09

Fonte: Inep (2020a) e documentos internos da Escola (2017-2019).

É visivelmente percebida a diminuição do número de alunos matriculados que, segundo a Direção da escola, está associada à distorção série/idade, falta de apoio familiar e problemas associados a anos anteriores com troca constante de professores.

Vale ressaltar que esse quantitativo de alunos matriculados acarretou implicação acerca da participação dos alunos da escola em realizarem a Prova Brasil/Saeb. Enfatizamos, também, que em função de não atender ao mínimo de alunos exigidos para participação na Prova Brasil, a Escola “B” não teve seu Ideb calculado nos anos de 2017 e 2019. Nos anos

anteriores, a Escola registrou, em 2013, Ideb de 3,6 e no ano de 2015 seu Ideb foi de 3,3, ficando distante da meta projetada.

Identificamos na fala do Gestor, a inquietação com a falta de resultados apresentados pelas avaliações externas: “ *Infelizmente o desempenho dos alunos não pode ser observado, pois o resultado da Escola “B” não foi mensurado devido a escola apresentar insuficiência de alunos matriculados*”(D2). Desse modo, ocorreu a intensificação do movimento de visita aos bairros próximos incentivando o aumento da matrícula, bem como atividades direcionadas com foco na prova Saeb/2019, pois neste ano houve forte movimentação a nível municipal em torno de tais resultados.

As informações advindas dos Diretores e Coordenadores revelam preocupação na composição da nota Ideb ao considerar o fluxo escolar, pois as taxas de reprovação e evasão são determinantes para compor tal nota.

No que se refere ao SisPAE, o Gestor da escola enfatizou que: “*após a aplicação da prova não há uma divulgação pelo município de link para acesso aos resultados*” (D2), e durante a pesquisa, não encontramos resultados descritos no PPP da escola, diante disso, os resultados apresentados neste estudo foram coletados no site SisPAE/Vunesp.

A seguir apresentamos a média geral da Escola “B” em Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática alcançada pela escola na edição de 2014.

Tabela 19 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “B” na Edição do SisPAE 2014.

Resultado da Escola	7ª Série / 8º Ano	
	Média Geral	Matemática
2014	155,9	164,6

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

Na sequência apresentamos o percentual de alunos distribuídos entre os níveis de proficiência:

Tabela 20 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – SisPAE (Em %) da Escola “B”, edição 2014.

Proficiência	7ª Série / 8º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
Abaixo do Básico	73,4	93,3
Básico	23,3	6,7
Adequado	3,3	0,0
Avançado	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

A princípio, cabe frisar que a Escola “B” participou de apenas uma edição do SisPAE, a de 2014, o que pode ter ocorrido em virtude do número mínimo de alunos matriculados nesta etapa de ensino, uma vez que foi identificado um processo de diminuição no número de alunos matriculados.

Poderíamos não ter incluído esta escola como locús de pesquisa pelo fato desta ter participado de uma única avaliação do SisPAE e o estudo abranger as quatro (4) edições da avaliação paraense. No entanto a Escola “B” nos leva a importantes reflexões acerca da relação entre as avaliações externas e em larga escala e a organização do trabalho pedagógico.

Mesmo só tendo participado da edição do SisPAE de 2014, ela nos traz o debate sobre a falta de apropriação dos dados do SisPAE, sobre as percepções da gestão pedagógica frente à ênfase dada ao Saeb em detrimento do SisPAE, bem como sobre as desigualdades de classes existentes, a busca por melhores resultados, a organização pedagógica envolvida pela dinâmica dos treinamentos de testes, acentuadas pelas avaliações dos resultados, tudo isso nos fez considerar relevante o estudo desta escola como locús de pesquisa.

Diante dos resultados apresentados, e recorrendo à escala de agrupamento dos Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, evidenciamos que a Escola “B” quando apresenta sua média geral de Proficiência de Língua Portuguesa 155,9, ocupa o nível Abaixo do Básico, o mesmo acontece em matemática. Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.

Desta forma, considerando os dados apresentados e comparando à escala de proficiência do SisPAE, mesmo que em um único ano de participação, evidenciamos o quanto a escola se encontra aquém dos resultados esperados, tendo aqui como referência a nota Ideb, que seria de 4,7 em 2019, tendo a escola ficado sem média no Saeb 2017 e 2019, pois não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado.

Vale ressaltar, que embora os sujeitos entrevistados reconheçam as interferências de fatores extraescolares na produção da qualidade da educação, estes sempre buscam superar tais dificuldades, pela via de parcerias com comunidade escolar, na condução de práticas pedagógicas para o alcance das aprendizagens, com projetos educativos, buscando aproximar as famílias, por meio de um trabalho colaborativo.

Contudo, coadunamos com Vasconcellos e, por isso, confiamos que seja de conhecimento da comunidade escolar o quanto é importante que o PPP se efetive a partir da leitura sobre a realidade na qual a escola está inserida, para especificar os objetivos e assumir compromissos com a prática transformadora (VASCONCELLOS, 2013).

4.1.3 Escola “C”

Localizada em um bairro no centro da cidade, foi fundada em 22 de abril de 1968, atende alunos regularmente matriculados do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que residem em diferentes bairros da cidade, sendo o perfil dos estudantes considerado de classe média baixa.

Segundo o seu PPP, a escola tem consolidado o processo de eleição escolar. O documento orientador retrata como finalidade a construção do conhecimento por meio de uma educação de qualidade, com o objetivo de preparar sujeitos críticos, participativos e cooperativos para a construção de uma sociedade na qual todos possam agir com autonomia.

Descritas no PPP da Escola “C”, o prédio escolar conta com as seguintes dependências: 09 salas de aula, 01 sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE), 01 sala da Direção, 01 sala da Coordenação Pedagógica, 01 quadra esportiva, 01 auditório, 01 biblioteca, 01 sala dos professores, 01 sala da secretaria, 01 cozinha, 01 dispensa, 01 depósito, 01 banheiro para funcionários, 01 banheiro de alunos – masculino, 01 banheiro de alunos – feminino e 01 banheiro acessível. O prédio passou por reformas há pouco tempo, oferece condições adequadas aos alunos e funcionários.

A Escola “C” possui 576 alunos distribuídos em 20 turmas, sendo 09 no turno da manhã, 09 no turno tarde e 02 à noite, com um total de 59 funcionários.

A seguir podemos acompanhar, na tabela 21, a evolução da matrícula da Escola “C”, compreendendo o espaço temporal de 2014-2019 de alunos atendidos nos dois últimos anos/séries do Ensino Fundamental na Unidade.

Tabela 21 - Quantitativo de Alunos Matriculados Anos Finais do Ensino Fundamental na Escola “C” das 7ª série/8º ano e 8ª séries/9º anos.

2014	2015	2016	2017	2018	2019
7ª Série/8ºAno 92	7ª Série/8ºAno 77	7ª Série/8ºAno 106	7ª Série/8ºAno 93	7ª Série/8ºAno 126	7ª Série/8ºAno 110
8ª Série/9ºAno 89	8ª Série/9ºAno 87	8ª Série/9ºAno 72	8ª Série/9ºAno 84	8ª Série/9ºAno 81	8ª Série/9ºAno 119

Fonte: Inep (2020a) e Documentos internos da Escola (2021).

Segundo a Gestão escolar da Escola “C”, nos últimos anos, devido ao desempenho apresentado pela instituição, houve uma “*procura maior por vagas na escola, chegando a se formar filas em frente à Instituição*” (D3).

Evidenciamos no documento orientador da escola as metas traçadas junto aos demais

profissionais com base no diagnóstico de rendimento (avaliação externa e interna), das quais destacamos: diminuir taxa de reprovação em 5% em matemática; aumentar a taxa de aprovação de 80% para 90%; estimular a leitura; adaptar os conteúdos programáticos (Matriz de referência Prova Brasil/Saeb); Fortalecer vínculo com a família; Elevar o Ideb da escola de 3,9, em 2015, para 4,1 em 2019.

Diante disso, demonstramos na tabela a seguir, as nota Ideb alcançada pela escola.

Tabela 22 - Notas do Ideb alcançadas pela Escola “C” entre 2013-2019.

IDEB DA ESCOLA “C”				
ESCOLAS	2013	2015	2017	2019
Escola C	4.0	3.9	4.0	4,5

Fonte: Inep (2020a).

Não só percebemos a evolução dos resultados, como também voltamos ao PPP, e evidenciamos que a escola havia projetado, junto a sua equipe de trabalho, um alcance de 4,1, o que foi superado, pois a escola atingiu 4,5, superando a nota projetada que seria 4,4.

Outro dado importante disponibilizado pela escola e conferido no portal Inep (2021) foi o desempenho dos alunos na Prova Brasil/Saeb. De acordo com dados divulgados no Boletim de Desempenho escolar na página do Inep (INEP, 2020a), dos 119 alunos matriculados no 9º ano (2019), estiveram presentes para realização da prova 101 estudantes, correspondendo a 85,59% de participação.

Desta forma, acompanhamos na tabela 23 a média de desempenho da Escola “C” na Prova Brasil/Saeb divulgada pelo Inep com os seguintes resultados:

Tabela 23 - Desempenho da Escola “C” na Prova Brasil/Saeb.

Desempenho da sua Escola nas Edições da Prova Brasil/Saeb	9º Ano	
	Média da proficiência Língua Portuguesa	Média da proficiência Matemática
2015	224,01	237,39
2017	232,54	229
2019	242,46	240,6

Fonte: Boletim de Desempenho da Escola divulgado pelo Inep (2021).

Lembramos da fala da Direção, que já mencionamos, sobre o aumento na procura por vagas ocasionada pelos resultados, de fato os dados mostram que a escola vem se mantendo com a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no nível Básico, no qual os alunos

apresentam domínio de conhecimentos desejável para a série em que estão matriculados. Entretanto, essa análise nos chama atenção, quando verificamos que estar no nível Básico no discurso governamental, significa que o aluno adquiriu o domínio desejável, inferindo-se que desejável é o domínio da leitura e do cálculo, desconsiderando as demais áreas, componentes curriculares, os objetos de conhecimentos e outros aspectos tão importantes quanto estes ao processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, mesmo que a política de avaliação desconsidere as demais áreas de conhecimento, e na ausência de outro instrumento de avaliação nacional é preciso reconhecer todos os esforços que tem sido feito pelos profissionais na escola, embora sejam esforços grandiosos, vão sempre estar pequenos em relação a essa padronização que nos é imposta.

É perceptível que a cultura das avaliações externas está cada vez mais impregnada no ambiente escolar, o que é fortemente demonstrado no PPP na busca por resultados.

Observamos, a seguir, o resultado por meio da média geral da Escola “C” referente à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática obtida pela escola em análise, nos anos consecutivos de participação. Vale ressaltar que a Escola “C” participou de todas as edições entre 2014 e 2018.

Tabela 24 - Média Geral de Proficiência Língua Portuguesa e Matemática da Escola “C” nas Edições do SisPAE 2014, 2015, 2016 e 2018.

Resultado da Escola	7ª Série / 8º Ano	
	Língua Portuguesa	Matemática
Média Geral		
2014	186,3	190,4
2015	210,7	209,6
2016	193,2	199,6
2018	207,4	212,8

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

A partir da escala padrão de desempenho do SisPAE, podemos conferir que a Escola “C” apresenta média geral de Proficiência tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática correspondente ao nível Básico. Percebemos claramente uma evolução na média de proficiência de Língua Portuguesa em 2018 em relação ao resultado da edição de 2014. E em matemática, mesmo apresentando oscilação dos resultados, percebe-se um aumento em 2018 comparado com a média obtida pela escola em 2014. O que inferimos ser fruto de um trabalho coletivo desempenhado pelos profissionais da escola.

Quanto ao agrupamento dos alunos por percentual de alunos distribuídos entre os níveis de Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, a tabela 25 demonstra os

resultados das edições de 2014 a 2018 que a Escola “C” participou.

Tabela 25 - Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática – SisPAE (em %), edição 2014, 2015, 2016 e 2018 da Escola “C”.

Proficiência	7ª Série / 8º Ano							
	2014		2015		2016		2018	
	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.	Líng Port.	Mat.
Abaixo do Básico	40,5	58,2	24,0	43,6	34,3	54,0	26,4	40,5
Básico	38,0	32,9	32,4	42,3	44,7	34,2	36,4	38,8
Adequado	19,0	7,6	38,0	12,7	19,7	11,8	31,4	19
Avançado	2,5	1,3	5,6	1,4	1,3	00	5,8	1,7

Fonte: Elaborado pela autora a partir do site SisPAE/Vunesp, disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br>>.

Ao compararmos os agrupamentos de alunos por nível de Proficiência tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, de 2014 para 2018, visivelmente identificamos um deslocamento do nível abaixo do Básico para os demais níveis, pois se a escola apresentava em 2014, 40,5% dos alunos com Proficiência de Língua Portuguesa abaixo do Básico, esse percentual caiu em 2018 para 26,4%. O mesmo se observa em Matemática, um menor grupo de alunos compondo o nível abaixo do Básico em 2018 em relação ao ano de 2014.

Como já mencionado, não é nosso foco de pesquisa analisar os dados, mas sim o sistema de avaliação do qual estes dados resultam, mais ainda identificar quais as implicações no trabalho pedagógico das escolas lócus de pesquisa.

Contudo, ao analisarmos o PPP, evidenciamos preocupações e ações referentes à Prova Brasil/Saeb, Ideb, bem como, o fluxo escolar, mas o SisPAE, enquanto mecanismo criado para aferir resultados educacionais do estado do Pará, não é mencionado no documento.

A organização do trabalho pedagógico direciona-se ao objetivo de alcançar bons resultados e, para o melhoramento do fluxo, segundo expresso no PPP, a escola tem desenvolvido ações que estimulam o hábito constante de leitura em sala de aula, realiza reunião com responsáveis por bimestre, realiza reuniões bimestrais com a equipe gestora pedagógica para analisar e redimensionar o processo administrativo e técnico-pedagógico e promove ações para elevar o Ideb da escola.

Quanto à organização das atividades pedagógicas, a escola tem se destacado na Iniciação Científica, participa de feiras interna e externas à escola.

E, dentre a programação de atividades elaboradas e desenvolvidas pela escola, identificamos o Projeto Nota 10 que, segundo expresso no PPP, tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino. A escola divulga, em momento específico, os nomes dos alunos que

atingiram as melhores notas nas avaliações bimestrais, estes recebem o certificado e medalha “aluno nota 10”. Observamos a interrelação entre as Escolas “A” e “C”, no que tange ao desenvolvimento de ações pedagógicas norteadas pela lógica da meritocracia do ranqueamento e da disputa interna na escola.

Mais um vez estamos diante de atividades que estimulam a lógica da competição, o ranqueamento, da política neoliberal, que veio sendo imposta às escolas brasileiras. Sob este aspecto, Freitas (2014) cita que, quando priorizamos modelos de organização como estes, acabamos ficando limitados a observar apenas o desenvolvimento quantitativo dos alunos, se suas notas aumentam ou diminuem, e não nos implica se a organização das práticas pedagógicas evolui para processos de participação e emancipação social.

Entretanto, reiteramos, que embora tais atividades sejam analisadas como resultante da influência da política neoliberal, enfatizamos que a luz do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas, estas atividades também demonstram um conjunto de esforços, que diante de tantas cobranças que são importadas às escolas, onde a coordenação pedagógica se vê assumindo inúmeras funções ainda tem a imposição pela busca de uma média parametrizada, a qual vai ditar se a escola está bem ou não.

Não se pode deixar de relatar que para além das atividades já citadas, a escola trabalha com projeto de esporte, instituiu também o recreio interativo, que nos chama a atenção pelo viés de integração entre os alunos, encontro de famílias e outros.

No entanto, a partir de todo o exposto, concordamos com Sordi e Lüdke (2009, p. 155) ao afirmarem que: “evidentemente, resultados obtidos pelos alunos em exames não podem ser tomados como indicadores absolutos da saúde de uma instituição escolar. Menos ainda devem ser tomados isoladamente como retrato fiel e autoexplicativo da realidade da escola”.

Comprendemos que as avaliações externas e em larga escala são uma realidade das escolas públicas brasileira que, mesmo com suas lacunas no que se refere a não incluir os fatores culturais, sociais, econômicos, que estão diretamente ligados ao desempenho escolar, a gestão pedagógica necessita, através de seu papel formativo, trazer os debates para a comunidade escolar sobre seus resultados expressos por meio desta avaliações, quais sejam Prova Brasil/ Saeb e SisPAE.

E mais, mesmo que as escolas não tenham acesso aos dados do SisPAE diretamente enviados a elas, as Direções e Coordenações não são alheias a existência de tal avaliação estadual e reiteramos a importância de ações pedagógicas, reflexivas diante de uma análise dos resultados obtidos por cada escola.

Buscamos, a seguir, perceber nas falas dos sujeitos investigados, como as escolas

organizam o trabalho pedagógico mediante os resultados apresentados.

4.2 A visão dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a organização pedagógica das escolas pesquisadas no período compreendido de 2014-2019.

Nesta subseção apresentamos as visões dos sujeitos investigados, Diretores e Coordenadores Pedagógicos, sobre a organização do trabalho pedagógico desenvolvido durante o percurso de 2014-2019.

Gestores e Coordenadores das escolas lócus desta pesquisa foram indagados sobre suas práticas pedagógicas, no que tange ao processo de avaliação externa e em larga escala desenvolvido em nível nacional, chegando na particularidade do estudo, que trata da avaliação externa desenvolvida no Estado do Pará, com a intenção de conhecer e analisar a organização do trabalho pedagógico em cada unidade de ensino frente às avaliações externas e em larga, a partir dos resultados de proficiência num contexto de influência do SisPAE.

Para melhor organização das informações obtidas, as questões que integram os questionários foram classificadas em: Informações sobre o processo de avaliação externa; Avaliação externa e em larga escala; Implantação do SisPAE na rede pública do Estado do Pará, que se desdobraram nos seguintes pontos de investigação: Informações sobre o processo de avaliação do SisPAE, composto por questões fechadas, e Informações acerca das percepções dos investigados frente à avaliação externa: implantação do SisPAE na rede pública do Estado do Pará; Apropriação pedagógica do Ideb/ SisPAE da escola e sobre a relação da avaliação externa (nacional/estadual) e o trabalho pedagógico.

Os Gestores e Coordenadores pedagógicos das escolas lócus da pesquisa, quando perguntados sobre apresentação prévia das composições das avaliações do SisPAE, pela Coordenação local ou Semed, aos Gestores e Coordenadores, os sujeitos investigados da Escola “A”, D1 e C1 responderam concordar parcialmente, já os sujeitos da Escola “B”, D2 e C2, sinalizaram discordar totalmente.

Buscando evidências que pudessem também contribuir na compreensão de como os sujeitos tomam conhecimento da aplicação de tal teste, em uma consulta ao site do SisPAE/Vunesp encontramos a carta de apresentação (2015) do Diretor/Gestor de escola, que diz:

A Secretaria de Educação do Estado do Pará, por intermédio do Núcleo de Avaliação Educacional – NAEEd tem a satisfação de dirigir-se a V. Sa. com o objetivo de informar sobre as atividades a serem realizadas para a aplicação da Edição 2015 do

“Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE”, ocasião em que priorizaremos a realização de avaliação da proficiência e de fatores contextuais nas escolas públicas, a fim de traçar estratégias direcionadas ao combate de índices insatisfatórios na educação paraense.

A responsabilidade pela aplicação do SisPAE – Edição 2015 será da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP, instituição contratada para realizar a elaboração de itens, logística da aplicação, processamento dos dados, elaboração de boletins e relatórios pedagógicos.

Considerando a importância do SisPAE é fundamental que tenha noção clara de sua responsabilidade, na guarda do material de avaliação, ao recebê-lo do Supervisor (PARÁ, 2015a).

Logo se vê que a apresentação do SisPAE às escolas do município foi inicialmente formalizada pela Seduc/PA, com objetivo de informar a respeito da realização do teste avaliativo e, no mesmo ato, apresenta o Supervisor como o condutor dos materiais.

Em busca de mais elementos que pudessem corroborar com o porquê da divergência entre as respostas, encontramos no Plano de Trabalho da Escola “B”, do ano de 2018, uma informação que poderia passar despercebida, referindo-se à participação da equipe pedagógica na reunião sobre o SisPAE.

Nesta reunião, o Supervisor local é o responsável em reunir com os aplicadores da prova que, de acordo com o exposto no documento interno supracitado, nos permitiu inferir que no município de Igarapé-Miri aconteceu reunião de cunho organizacional, informativa acerca da procedência da aplicação dos testes, das instruções aos aplicadores, de data e locais de aplicação, manuseio dos instrumentos (testes e questionários socioeconômicos) e demais informações pertinentes ao momento de execução. E a apresentação se deu por escrito por meio de carta aos gestores.

Outra pergunta do questionário, elaborada para fins de melhor reproduzir as impressões dos investigados sobre se o SisPAE avalia o trabalho docente, os sujeitos foram unânimes em suas respostas apontando que concordam parcialmente.

Diante desse posicionamento, nossas análises nos documentos internos das escolas, somada à leitura dos instrumentos de coleta de dados, nos levou a inferir que a preocupação com os resultados da avaliação das escolas reforça o controle sobre a ação do docente, ainda que o SisPAE não esteja entre as prioridades de debates no interior das escolas, impulsionado pela não devolutiva dos dados às escolas e/ou pelo conhecimento tardio dos dados, o que o deixa em segundo plano em relação às demais avaliações externas e em larga escala como Prova Brasil/Saeb.

Além do que já foi mencionado, ainda podemos dizer que devemos considerar o fato de os sujeitos da pesquisa possuírem informações referentes ao sistema como avaliador, mas não terem exatidão sobre o sistema avaliativo paraense em termos de clareza em relação ao

seu objetivo ou mesmo em relação à forma como se chega aos resultados de cada escola.

Com relação às metas educacionais projetadas e alcançadas pela escola, se são discutidas com o corpo docente, percebemos que, neste aspecto, as respostas do D1; C1; C2; C3 e D3 foi “concordo totalmente” e D2 teve seu posicionamento como “concordo parcialmente”. Esses posicionamentos nos remetem a uma análise de que 85% dos investigados afirmam que discutem as metas educacionais com os docentes. No entanto, as metas as quais se referem são as resultantes ao Ideb.

Quanto ao grau de concordância entre os Diretores e Coordenadores frente às investigações acima mencionadas, e num diálogo com a Meta 7 do Plano Nacional de Educação, que trata do fomento da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com foco na melhoria do fluxo e da aprendizagem escolar a atingir a meta nacional do Ideb de 5,5, nos anos finais do Ensino Fundamental até 2021, nossa análise revela a importância dada pela gestão pedagógica ao índice de desempenho escolar, a fim de melhor conhecer a escola, além de servir como importante instrumento para realizar considerações referentes à realidade do ensino, às metas a serem colocadas em prática, bem como às tomadas de decisões nas escolas.

Neste contexto, compreendemos que o Ideb se materializa em um elemento que possibilita a gestão pedagógica, a aproximação, visualização da realidade e ainda em que aspectos a escola pode ser melhorada.

Quanto à pergunta do questionário à gestão pedagógica sobre se existe uma ênfase muita acentuada por parte da escola nas avaliações do SisPAE, 85% dos investigados concordam parcialmente. Correlacionando as respostas com a análise dos documentos internos das Escolas “A”, “B” e “C”, como PPP e Plano de Trabalho Pedagógico, evidenciamos a inexistência de dados sobre a proficiência resultante do SisPAE. No entanto, o Plano de Trabalho da Coordenação Pedagógica da Escola “A”, destaca como atividade da Coordenação “o desenvolvimento de simulados das provas externas, como Prova Brasil/Saeb, Provinha Brasil e realização de atividades diagnósticas”.

As análises das informações coletadas nos permitiram observar que o trabalho realizado nas escolas pesquisadas diante das avaliações externas se dá com foco eminente às avaliações que hoje compõem a Prova Saeb em detrimento ao SisPAE.

Objetivando compreender esse grau de importância atribuído às avaliações, constatamos que o site do Inep apresenta o Ideb como instrumento de análise e como condutor de políticas públicas em prol da qualidade da educação (INEP, 2020a). Desta forma, na prática, os governos federal, estaduais, distrital e municipais, têm empregado o Indicador de

Desempenho para medir a qualidade de unidades e redes de ensino e exigir resultados.

Nessa mesma linha, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, constituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), reforçou o uso das metas do Ideb estabelecidas para cada ente federado como forma de avaliar a qualidade educacional diante do cumprimento da melhoria dos resultados, sendo este o principal fator para distribuição de recursos financeiros, o que sugere um olhar mais focado nos resultados dos testes padronizados a nível nacional, tanto por parte do município quanto das Unidades de Ensino.

Perguntados se estabelecem uma relação entre os resultados das provas da avaliação do SisPAE com os resultados da avaliação interna para orientar o planejamento/replanejamento e melhorar a gestão pedagógica da escola, tanto o C1, C2 quanto C3 responderam concordar parcialmente. Embora o SisPAE seja uma avaliação que foi aplicada seguidamente na Escola “A” e na Escola “C”, este tipo de ação de correlacionar os resultados é realizada, porém, considerando os indicadores do Ideb. O mesmo acontece com a Escola “B”, que, de acordo com os dados apresentados na seção anterior, só participou da edição SisPAE de 2014. Assim, o posicionamento do C2 também se justifica pela ênfase dada às demais avaliações externas em detrimento do SisPAE, ficando em evidência que o que mais interessa são os dados do Ideb aferidos pela prova Saeb.

Mesmo que as Escolas “A” e “C” tenham participado de maior número de edições do SisPAE, e a Escola “B” somente da edição de 2014, todas demonstraram maior preocupação com índices gerados por avaliações externas e em larga escala, como já mencionado. Todavia, isso implicou nas resposta dos sujeitos investigados, quando indagados se, enquanto coordenadores, reconhecem que existe clareza de entendimento dos professores sobre o processo de avaliação do SisPAE.

Para o C1 e C3, suas escolas de atuação, que apresentam maior Ideb em relação às demais escolas do município, disseram concordar parcialmente. Diante disso, nossa constatação mediante a análise é de que os docentes têm conhecimento do teste aplicado pelo Sistema Paraense de Avaliação Educacional, mas não tem clareza do processo, por não ser pauta constante nas discussões pedagógicas.

Outro ponto de indagação dirigida aos Gestores, foi saber se para eles as mudanças introduzidas pela avaliação externa na organização do trabalho escolar têm favorecido a melhoria da qualidade do ensino. D1 e D3 disseram concordar parcialmente, já o D2 respondeu concordar totalmente.

Percebemos, que o discurso tão propagado de melhoria do desempenho escolar por

meio das avaliações externa e em larga escala tem a capacidade de penetrar no espaço escolar. Para essa discussão, trazemos os achados de Libâneo (2001), com o qual coadunamos quando alerta que as avaliações externas às escolas, embora promovam a coleta de informações necessárias e confiáveis, não têm contribuído efetivamente para as mudanças almejadas pela sociedade, posto que o seu viés economicista privilegia a relação custo-benefício e não a constituição de uma educação regulada em critérios sociais e pedagógicos de qualidade.

Ainda sobre a fase empírica deste estudo, apresentamos as percepções da gestão pedagógica sobre avaliação externa e em larga escala, obtidas por meio das questões abertas na aplicação do questionário.

Na visão dos sujeitos investigados, o bom desempenho dos alunos:

Se deve ao trabalho desenvolvido em conjunto entre professores e coordenação pedagógica, alinhados aos objetivos de trabalhar em prol de uma educação de qualidade (C2).

O desempenho da escola é atribuído à forma como tratamos o planejamento das aulas e o acompanhamento pedagógico realizado, tendo como um dos parâmetros às avaliações externas (D1).

O trabalho voltado a ensinar e avaliar, considerando as competências e habilidades, junto com a contextualização de nossas avaliações e as avaliações externas foram fundamentais para esta evolução que nos permitiu alcançar bons resultados (C3).

Os sujeitos sempre mencionam a questão da qualidade, sem que se defina no PPP o que entendem por qualidade. Ainda, é pontuado como parâmetro do trabalho pedagógico o acompanhamento das avaliações externas, preocupação que sempre esteve presente nas ações pedagógicas desenvolvidas pela escola, no entanto, está sendo intensificada em razão do controle exercido pelo poder central ao poder local, no qual se materializam as políticas educacionais.

Identificamos, de forma geral, uma aceitação dos sujeitos investigados com relação à Prova Brasil/Saeb, por meio de observações positivas, pois consideram que estas avaliações colaboram para a elevação do Ideb. Concordamos com Freitas (2012) que se contrapõe a esse posicionamento, lembrando sobre a existência de uma política de responsabilização que pressiona docentes para a alcance de melhores resultados.

Embora essa política de avaliação externa e em larga escala seja vista com bons olhos, tanto pelos Coordenadores quanto, principalmente, pelos Diretores, nos surpreendeu que a maioria não tenha informações precisas sobre o SisPAE e que os dados das avaliações externas não sejam mencionadas nos PPPs das escolas, uma vez que o PPP se traduz como o

documento norteador das atividades pedagógicas das Unidades de Ensino. Observamos a ausência de diálogo nos PPPs das escolas com a política de avaliação externa e em larga escala.

Na visão dos Gestores Pedagógicos, os testes padronizados contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem:

[...] pois os testes padronizados nos desafia a trabalhar de forma organizada os objetivos e competências no âmbito da escola (D2).

A implementação dos testes padronizados através do SisPAE, contribuem para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, no sentido que coloca os alunos em contato com a dinâmica desse tipo de avaliação externa, tais como: tempo para realização da prova; enunciado, itens e alternativas de cada questão da prova (D1).

Em todas as áreas de conhecimento, os profissionais de educação de nossa escola desenvolvem suas atividades pedagógicas de forma contextualizada, não se restringindo somente para avaliações externas. Porém, especialmente nas áreas de conhecimento de Linguagens, Língua Portuguesa, e Matemática, as metas pedagógicas levam em consideração os eixos temáticos especialmente do SAEB (C1).

A implementação destes testes possibilitou aos professores ampliar seu leque de conhecimento, melhoria em suas metodologias e mudanças em suas concepções de ensino (C3).

Assim, identificamos uma aceitação em relação às avaliações externas, permeadas de considerações positivas. A avaliação externa e em larga escala, da forma expressada pelos Gestores e Coordenadores, passa a ser adotada como o centro do processo pedagógico, e não parte dele, ou seja, as falas evidenciam que a avaliação externa se tornou o norte, a referência basilar do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, quando o foco central da escola deveria ser o ensino e a aprendizagem, enquanto o resultado da avaliação, a consequência dessa abordagem. Também nos chama a atenção, os sujeitos investigados demonstrarem boa aceitação a uma prática avaliativa homogeneizadora através dos testes padronizados.

Franco (2015) ressalta, quanto a isso, que precisamos ter cuidado com o risco que cerca o processo de ensino e aprendizagem à medida que este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado somente para seu produto final, desconsiderando que a “[...] educação é realizada em processo, em diálogos, nas múltiplas contradições que são inexoráveis entre sujeitos e natureza, que mutuamente se transformam” (FRANCO, 2015, p. 604).

Sobre a apropriação pedagógica do Ideb e SisPAE os sujeitos destacaram que:

Pelo tempo que estou atuando na escola, ainda não houve discussão em relação aos resultados do SisPAE e sim do Ideb, Prova Brasil/Saeb, até porque, a cobrança é

maior, principalmente, por conta da Semed (C1).

[...] Não há uma divulgação de site que se possa tomar conhecimento dos resultados do SisPAE. Mas recebemos a nota Ideb e Saeb. Percebemos ênfase muito grande com a prova Saeb, mas não do SisPAE (D2).

Os resultados avaliativos externos e internos da instituição escolar, reunimos com a equipe docente para analisarmos os resultados, destacando os avanços ou estagnação das notas e, conseqüentemente, identificando as metas que foram ou não alcançadas. Nesse sentido, elaboramos nosso planejamento escolar e revisamos o PPP considerando também estes resultados, em especial do Ideb, por ser mais abrangente e contextual para o ambiente escolar (C1).

É visivelmente percebido nas falas dos investigados a exigência por parte do governo municipal por melhores resultados da Prova Brasil/Saeb e, por conseguinte, do Ideb, e que esta cobrança colabora para que aconteça a discussão, a elaboração de planejamento, revisão do PPP referentes aos indicadores, sempre citando o Ideb como fundamental, considerado mais abrangente, e como não há exigência sobre o SisPAE na mesma proporção, não é discutido.

Como se vê, os resultados do SisPAE não são apresentados, nem tão pouco discutidos nas escolas. Os Gestores Pedagógicos enfatizam que a “cobrança” se dá pelo desempenho na prova Saeb.

Sobre a relação da avaliação externa e o trabalho pedagógico, os sujeito informantes da pesquisa expressaram:

As avaliações externas como SAEB, ajudam muito no sentido de organização do trabalho, haja vista que são elas que modelam a forma da prática pedagógica, pois os professores começam a se adaptar, a trabalhar neste novo modelo se adequando às propostas curriculares, desenvolvendo nos alunos competências e habilidades que conseguem bons resultados nas avaliações externas e, conseqüentemente, para a escola e o município (C2).

Durante o tempo que trabalho na coordenação pedagógica da escola, posso afirmar que o trabalho escolar tem sido valorizado pela Avaliação Externa, principalmente com a bonificação de desempenho dos alunos. Exemplo: a Escola foi contemplada com Sala de Informática e quadra poliesportiva por causa da nota atingida e até ultrapassadas no sistema de avaliação externa do IDEB (C1).

Precisa socializar e divulgar o SisPAE junto à comunidade escolar, conscientizando a todos sobre a importância desta avaliação externa [...] analisar os resultados com o objetivo de propor estratégias visando a melhoria do processo (C3).

A relação entre avaliação externa e o trabalho pedagógico, evidenciada a partir dos posicionamentos acima, revelam que para os Coordenadores, a avaliação externa é vista como modeladora de comportamentos e práticas pedagógicas nas escolas, voltadas para a aferição dos bons resultados nos rankings.

Também nos chama a atenção a relevância dada à meritocracia, ao entendimento da bonificação com valorização do trabalho desenvolvido pela escola, sem perceber que a meritocracia acentua as desigualdades, as disputas internas, até mesmo entre as escolas, o que é desnecessária ao processo de ensino, que deve ter como foco principal a aprendizagem dos alunos.

Importante destacar que, dentre as falas, a do C3 desperta para a necessidade de divulgação do SisPAE junto à comunidade escolar, não somente no sentido de divulgar, mas, também, analisar com o propósito de estabelecer estratégias para a melhoria dos resultados.

Percebemos nos posicionamentos dos sujeitos investigados, uma apreciação positiva sobre a influência das avaliações externas e em larga escala na organização do trabalho pedagógico, de forma indutora, já que utilizam os resultados para orientar as ações pedagógicas da escola, reflexo das mudanças advindas da reforma do Estado, que vieram ao longo dos tempos sendo incorporadas às políticas educacionais e, conseqüentemente, na escola e na organização do trabalho pedagógico, sem, contudo, dentre as avaliações externas e em larga escala, mencionarem o SisPAE.

Nesse contexto, identificamos, por meio dos sujeitos, iniciativas que fortalecem as características de terceira geração, apresentadas na 2ª seção deste estudo, as quais, de acordo com Bonamino e Souza (2012), denominam de política de responsabilização sólida, isto é, um mecanismo que vai prevalecer aos resultados, prêmios, bônus, sanções, às escolas.

Do universo de três escolas investigadas, duas desenvolvem propostas desta natureza, que identificamos como uma forma velada de competição e estratégia utilizada pela instituição com a finalidade de alcançar as metas projetadas pelo Ideb.

A organização do trabalho pedagógico fica, de certa forma, pressionada a atender as exigências das avaliações externas. À medida que estas foram sendo inseridas ao cotidiano escolar, o trabalho da gestão pedagógica foi sendo modelado se estabelecendo em função de resultados.

No entanto, é importante registrar que a coordenação pedagógica, com suas múltiplas tarefas desempenhadas, ao buscar atender para além da necessidade de formação alinhada ao Projeto Político Pedagógico, tem-se as questões cotidianas não somente de cunho pedagógico, mas também administrativa, e ainda, as pressões advindas do contexto externo, o colocando na posição do faz tudo na escola.

Então, embora se observe que as avaliações externas exercem um movimento no sentido de modelar o trabalho pedagógico, é importante reconhecer os esforços destes profissionais, que não estão somente a atender resultado por resultado, mas discutindo os

processos avaliativos, vislumbrando possibilidades para que de fato as aprendizagens ocorram.

Pois é importante reforçar que as avaliações em larga escala não olham para as perspectivas individuais, para o comprometimento dos profissionais das escolas que se somam para realizar um trabalho significativo na escola.

Desta forma, faz-se necessário que os sujeitos se desprendam da visão simplista da avaliação externa e se voltem à reflexão, assumindo uma postura crítica diante dos resultados e não, simplesmente, aceitando-os como se apenas números traduzidos no Ideb fossem os únicos instrumentos de avaliação de qualidade do ensino.

5 CONCLUSÃO

A presente dissertação compreende a materialização dos estudos reflexivos concretizados à luz da pesquisa qualitativa, tendo como ponto de partida a curiosidade sobre o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE): a re/organização do trabalho pedagógico diante dos indicadores de desempenho escolar. Concentramos esforços em analisar a influência dos indicadores do SisPAE para a organização do trabalho pedagógico em três escolas municipais de ensino fundamental da cidade de Igarapé-Miri/PA, denominadas nesta pesquisa como Escola “A”, Escola “B” e Escola “C”.

Inicialmente, buscamos responder ao primeiro objetivo específico que buscou compreender como se configura o Sistema Nacional de Avaliação e sua influência na política local, por meio da seção 2. Os achados da pesquisa evidenciaram que, a partir da década de 1990, período em que foi colocada em prática a chamada Reforma do Estado, diversas reformas políticas e econômicas foram propostas resultantes diretas de influências do Banco Mundial (BM), quando uma “onda” de pensamento neoliberal invadiu o país e diversas ações e ideias de acordo com este pensamento surgiram no campo da educação.

Nesse bojo, como forte influência das políticas neoliberais no cenário educacional brasileiro, a avaliação externa e em larga escala passou a servir de instrumento de controle do Estado, alinhadas às recomendações do BM, fruto da conjuntura internacional na condução da educação, recomendações estas que remetem à avaliação a competência de resolver os problemas relacionados à qualidade da educação.

A pesquisa apontou, ainda, que o Banco Mundial, ao impor seus pacotes à educação por meio de financiamento e assessoramento de assistência técnicas aos programas e projetos referentes ao setor educacional, realiza um financiamento nos moldes de empréstimos que, em contra partida, dentre uma série de imposições, destaca-se o controle de resultados educacionais.

Constatamos que da LDB 9.394/96 legitima a política de Avaliação Externa e em larga escala no país. A Meta 7 do PNE 2014/2024, reforça essa política educacional de viés neoliberal, que visa induzir a adoção de mecanismos de controle e regulação por parte do Governo, ao condicionar a qualidade da educação aos resultados de testes padronizados, passando para a educação brasileira a responsabilidade de alcançar resultados satisfatórios no Ideb e Pisa, que contribuem para incentivar o ranqueamento de escolas. Esse cunho gerencial, voltado para avaliação por resultados, com a qualidade condicionada aos resultados do Ideb, também encontramos no Plano Estadual de Educação.

A pesquisa revelou que, no Brasil, as políticas educacionais se firmaram fazendo uso do discurso da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que impõem o sucesso ou insucesso escolar por meio da instauração de metas quantitativas a serem obtidas, que a partir de 2007 teve o Ideb como principal ponto de referência para a educação básica.

Através do Saeb, a educação básica brasileira veio sendo avaliada de forma censitária, por meio de testes padronizados, e os estados brasileiros, induzidos pela experiência de avaliação nacional, procuraram também criar seus próprios sistemas avaliativos tendo o Saeb como referência.

Respondendo ao nosso segundo objetivo específico, o Pará articulado com a política de ordem mundial fez seu “dever de casa” e a exemplo dos estados brasileiro criou seu próprio sistema de avaliação, nos mesmos moldes do Saeb.

Com os baixos índices educacionais apresentados pelo Estado, por meio da Secretaria de Educação do Pará, sob a argumentação de que se fazia urgente a resolução dos problemas educacionais, a educação paraense então passou a ser alvo do terceiro setor, estabelecendo parcerias entre o público e o privado, a fim de elevar os índices educacionais. E, através das concessões de empréstimos financeiros com o BID, estabeleceu a educação mercadológica.

Identificamos que, em 2013, o Pacto pela Educação do Pará é lançado e, dentre suas ações, tem-se o SisPAE, que se traduz em um mecanismo de natureza sistêmica, de controle da Seduc/PA ao cumprimento das metas em elevar 30% o Ideb do Estado, em todos os níveis, até 2017. Nossos estudos mostraram que não houve o aumento expressivo do Ideb, ao contrário, o desempenho dos alunos não consegue ultrapassar o nível adequado, tampouco alcançar o avançado. E, atualmente, a rede pública paraense encontra-se entre as últimas colocadas no desempenho escolar no Brasil, conforme descrito nos indicadores nacionais do Inep.

Evidenciamos que, para além do propósito de contribuir com o Estado no combate dos baixos índices educacionais no Ensino Fundamental e Médio, o Pacto pela Educação do Pará desperta o desejo de grandes empresas privadas que tencionam o lucro e, portanto, tratam a educação como produto mercadológico.

Inferimos que esta política, instituída pelo Estado do Pará através do SisPAE, reproduz a lógica mercadológica das políticas neoliberais e segue o mesmo enfoque metodológico das avaliações externas e em larga escala, que prioriza apenas dois componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática, o que, no fluxo escolar, além de causar o estreitamento do currículo, não é suficiente para fazer um diagnóstico que realmente retrate a realidade das escolas, do ensino público paraense. Embora importante, o SisPAE ainda carece ser

aprimorado, deixando de ser prioritariamente instrumento do Estado avaliador na busca por resultado, para passar a retratar as condições objetivas de existência dos estudantes que frequentam a escola pública.

Finalmente nossa análise resulta do alcance do objetivo geral desta pesquisa em analisar a influência do SisPAE sobre a organização do trabalho pedagógico em três escolas de ensino fundamental de Igarapé-Miri, considerando que do lócus da pesquisa emergiram reflexões que, frente à corrida por resultados do Ideb, vêm introduzindo ao trabalho pedagógico ações de reprodução ao uso de instrumentos (simulados) avaliativos com foco nas duas disciplinas – Língua Portuguesa e Matemática, aproximados aos moldes da Prova Brasil/Saeb, uma realidade constatada nas três escolas pesquisadas.

Identificamos o estreitamento do currículo quando apenas duas disciplinas são avaliadas, pior fica quando na busca por resultado o processo de ensino e aprendizagem se resume a preparar os estudantes a treinos para realização das provas, limitando-os a exercícios repetitivos relativos à leitura e ao cálculo matemático, o que implica, nesse processo repetitivo, ignorar ou minimizar outras dimensões da formação humana.

Outra questão constatada no campo de investigação foram ações pedagógicas que geram premiações aos estudantes. Do universo de três escolas investigadas, duas desenvolvem propostas desta natureza, que identificamos como uma forma velada de competição e estratégia utilizada pela escola com a finalidade de alcançar as metas projetadas pelo Ideb.

A pesquisa revelou também que a política de avaliação externa e em larga escala, centrada em resultados, ocasiona implicações na organização do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas; sinaliza a forma pela qual os gestores pedagógicos se apropriam dos resultados do Ideb, proveniente de uma avaliação externa (Prova Brasil); e, traduz em suas ações para a organização do trabalho educativo. Além disso, aponta, tendencialmente, para o atendimento do que é estabelecido pelas avaliações estandardizadas e pelos índices numéricos de qualidade, adverso ao projeto de transformação social, de compreender o acesso a educação como direito de todos e que promova de fato uma cultura comum em condições de igualdade.

Os dados da investigação apontam que o SisPAE, assim como o Ideb, não é um indicador de qualidade, mas sim um elemento que aproxima a realidade do ensino, pois entendemos que estes desconsideram fatores intra e extra escolares que explicam as condições socioeconômicas dos estudantes atendidos. Mais que isso, fica evidente que as políticas pautadas no neoliberalismo acentuam as desigualdades sociais.

As escolas com melhores resultados, apesar de desenvolverem atividades consideradas traineiras, têm também melhores estruturas, melhores condições financeiras, atendem a um público com mais estabilidade econômica, com um quadro de docentes que já fazem parte daquelas escolas há mais tempo e participam ativamente dos projetos elaborados e desenvolvidos internamente.

É importante esclarecer ainda, que os esforços assumidos pela gestão pedagógica das escolas pesquisadas, são fundamentais para gerar resultados positivos no IDEB, baseado numa prática voltada para o engajamento do coletivo na realização do trabalho pedagógico que se dá pelo convencimento do seu compromisso ético e político com a aprendizagem dos alunos.

Sobre a escola que apresenta o menor e/ou sem Ideb nos últimos anos, e que tem se mantido no nível crítico tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, ressalta-se que esta situação visivelmente causa inquietação aos profissionais, sobretudo na gestão, coordenação e professores, uma vez que, quando o resultado do Ideb é divulgado, acaba por vincular este resultado a questão da qualidade do ensino. Por isso, a escola com seus múltiplos problemas, vem buscando somar esforços entre os sujeitos envolvidos no processo educativo para buscar oferecer dentro de suas possibilidades o que pode de melhor a estes estudantes, que em sua maioria advêm de famílias marcadas por problemas sejam estes, culturais, sociais, econômicos, que interferem nos processos educativos.

Nesse sentido Koetz (2010) enfatiza, que são complexos os desafios colocados à gestão pedagógica diante dos sistemas de avaliação externa, elegendo “o de se preparar para inovar e criar estratégias de ação que propiciem integração com o seu grupo e com a comunidade escolar” (KOETZ, 2010, p. 173) como sendo o principal, para subsidiar a reflexão e decisão coletiva para a melhoria da qualidade educacional.

Compreendemos, portanto, que uma educação de qualidade deve possibilitar a formação do sujeito, tendo como embasamento a democratização do saber proveniente das diferentes áreas e das relações no interior dos sistemas e das instituições apontando a definição dos currículos educacionais. Esse é um elemento que deve ser considerado nas reflexões da escola sobre seus resultados, que possui uma equipe atuante, comprometida com o trabalho pedagógico, no entanto, apresenta uma série de questões socioeconômicas que precisam ser pauta de discussão.

Destacamos também na nossa investigação que estas avaliações do SisPAE, apesar de coletarem informações acerca da educação paraense, não têm contribuído efetivamente para o alcance de seu objetivo, posto que o seu viés economicista, privilegia a relação público-privado e não a construção de uma educação pautada em critérios sociais e pedagógicos de

qualidade, fatores que carecem ser mais analisados e aprofundados em estudos posteriores e uma temática pertinente que pode ser continuada em estudos futuros, por nós ou outros pesquisadores que tenham interesse pela avaliação externa e em larga escala, em particular o SisPAE.

O município de Igarapé-Miri aderiu ao SisPAE, via assinatura entre os governos municipal e estadual, mediante adesão das escolas que participam, no entanto, existe uma fragilidade na devolutiva dos resultados. Entre os sujeitos das três escolas investigadas, somente o D1 disse ter acesso aos resultados via *site* de internet. Deste modo, considerando as inúmeras atribuições da coordenação pedagógica frente à dinâmica diária da escola, sinalizamos, que essa fragilidade evidenciada pela pesquisa, sobre a questão da devolutiva dos resultados do SisPAE às escolas, poderia e/ou pode ser superada por meio de uma ação que propicie às escolas da Rede Municipal, a apropriação de tais resultados, ação esta planejada e coordenada, pela Secretaria Municipal de Educação.

Reiteramos que concordamos que a avaliação externa tem real importância na medida em que colabora com a reflexão da própria unidade escolar sobre suas fragilidades. Nosso ponto de discordância está na forma, no uso numérico, estatístico de medir a qualidade da educação, desconsiderando outros fatores, como o socioeconômico e cultural dos alunos, a questão da infraestrutura física da escola, assim como a quantidade de alunos por sala de aula. Portanto, apesar do grande investimento financeiro para a realização, concretização do processo de avaliação externa e em larga escala, desenvolvido pelo Estado do Pará, a ênfase dada pelas escolas municipais de Igarapé-Miri está diretamente ligada à Prova Brasil/Saeb e não ao SisPAE e, na perspectiva de analisar a influência do SisPAE sobre a organização pedagógica nas escolas do município de Igarapé-Miri, constatamos que, embora as políticas de avaliação externa e em larga escala a nível nacional se mostrem como forte mecanismo de interferência na prática destes profissionais, inserindo ações voltadas para alcance de melhores resultados, o SisPAE ainda não se apresenta com o mesmo grau de influência que o Saeb, diante dos resultados apresentados pelas Escolas “A”, “B” e “C”.

No entanto, a pesquisa aponta que a lógica da re/organização do trabalho pedagógico nestas três escolas foi se adequando ao processo de avaliação externa e em larga escala ainda que não se perceba nas falas dos entrevistados uma maior importância sobre o Sistema estadual e sim sobre o Sistema Federal de Avaliação.

Concluimos que as avaliações externas e em larga escala não modificam os processos pedagógicos, as bases da infra-estrutura e das mediações administrativas da escola, não discorrem no detalhe os fazeres pedagógicos e a relação da escola com sua comunidade. Pois,

estas avaliações externas e em larga escala não são elaboradas nem concebidas para realçar a riqueza do trabalho educativo escolar e, portanto, não melhoram aquilo que se faz no interior de cada Instituição.

Nessa perspectiva, vale assinalar que esta lógica avaliativa parametrizada está sob a égide de um modelo de gestão gerencialista, caracterizado por uma constante busca pela eficiência e eficácia dos serviços ofertados no ensino público brasileiro em geral e paraense em particular. Para isso, são consolidadas as estratégias de controle por meio de avaliações padronizadas, que não colaboram efetivamente para a melhoria da qualidade do ensino, somente para conferir uma nota à escola.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza; PERONI, Vera Maria Vidal. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, ago. 2001, p. 15-32.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 2. ed., São Paulo: Editora Cortez, 2000.

ALMEIDA, Júlio Gomes; NHOQUE, Janete Ribeiro. Avaliação em larga escala na escola: repercussões e desdobramentos no trabalho escolar. REAe - **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 2, n. 4, jul./dez. 2017.

ALVES, Gilberto Luiz. Organização do trabalho didático: a questão conceitual. **Acta Scientiarum. Education** - Maringá, v. 34, n. 2, p. 169-178, July-Dec., 2012.

ANJOS, Adilson dos; ANDRADE, Dalton Francisco de. **Teoria da Resposta ao Item com uso do R**. 2012. Disponível em: <<https://ufpr.br/~aanjos/CE095/RTRIsinape.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2018.

ASSIS, Lúcia Maria de. A Avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. In DOURADO, Luiz Fernandes. (org.). **PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2017

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ARANDA, Maria Alice de Miranda; LIMA, Franciele Ribeiro. O Plano Nacional de Educação e a busca pela qualidade socialmente referenciada. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 3, n.2, ago./dez. 2014.

ARCAS, Paulo Henrique. **Avaliação na educação**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017. 272 p.

BANDEIRA, Marconde Ávila; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro; MILÉO, Irlanda do Socorro de Oliveira. A eleição direta de diretor escolar: desafios na gestão democrática no município de Medicilândia – Pará. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara**, v. 24, n. 2, p. 448-477, maio/ago. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i2.13609>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação de políticas públicas. **Educação e**

Sociedade, v. 26, n. 92, p. 725 – 751, 2005.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e77006, 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623677006>>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2021.

BAUER, Adriana; SILVA, Vandrê Gomes. Saeb e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 16, n. 31, p. 133-152, 2005.

BERTAGNA, Regiane Helena; MELLO, Liliane Ribeiro de; POLATO, Amanda. Política e Avaliação educacional: Aproximações. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 244-261, 2014.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma Introdução à Teoria a aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. O “estado da avaliação” nos Estados. In: BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. (Org.) **A avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 65-78.

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências**. 2002. Rio de Janeiro, Quartet, 192 p.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 2001.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbet. **La instrucción escolar en la América Capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida econômica**. Madrid: S. L. Polígono Igarza, 1985.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>>. Acesso em: 25 de out. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência**, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008. 200 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Planejamento político-estratégico: 1995-1998**. Brasília, DF, 1995b.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 8, de 5 de maio de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do artigo 4º da Lei 9.394/96 (LDB), que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a Educação Básica pública. Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 3/2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15074&Itemid=866>. Acesso em: 25 de out. de 2021.

CAMARGO, Wanessa Fedrigo. **Avaliação da aprendizagem no ensino fundamental. 2010**. 101 fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

CAMINI, Lúcia. **Política e gestão educacional brasileira: uma análise do Plano de Desenvolvimento da Educação/Plano de Metas de Todos pela Educação (2007-2009)**. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

CAPELA, Marcelo Barros. Qualidade do ensino sob a lógica do capital: o ideb em foco. 38ª **Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA**.

CASTRO, Maria Helena G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009b. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br; www.scielo.br>>. Acesso em: 10 out. 2010.

CASTRO, Maria Helena G. de. Consolidação da Política de Avaliação na Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, set./ dez. 2009a, p. 271-296.

CASTRO, Alda Maria Duarte; FRANÇA, Magna. **Política Educacional: contexto e perspectivas da educação brasileira** (Org). Brasília: Liber Livro, 2012.

CARVALHO, Luís Miguel. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**. Campinas, 2009.

CHIRINÉA, Andréia Melanda. Mecanismos de regulação para a educação no Brasil: contribuições para o debate. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1. p. 168-189, 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas ou Sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

- COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.
- CORAGGIO, J. L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J. e HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez. 1998.
- COTTA, Tereza Cristina. Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). **Revista do Serviço Público**, ano 52, n. 4, out./dez. 2001.
- DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <tinyurl.com/y4tbrmk4>. Acesso em: 22 mar. 2021.
- DALMÁS, Angelo. Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação. Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1994.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.
- DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Marialva Rossi. **Diversificar é preciso...** Instrumentos e Técnicas de Avaliação de Aprendizagem. São Paulo: Editora Senac, 2009.
- DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade/** Suely Ferreira Deslandes, Otavio Crujz Neto, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). Petrópolis, RJ: **Vozes**, 1994.
- DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 201-215, 2009.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Tá lá, em cima da mesa: os dados das avaliações em larga escala e a mediação do coordenador pedagógico. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: foco na escola**. 1. ed. Brasília: Líber Livro, 2010, p. 134-146
- ESTEBAN, Maria Teresa; WOLF, Célia Cláudia. Um olhar para a alfabetização a partir dos exames nacionais. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**. A Coruña, Vol. Extra (10), p. 160-164, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.17979/reipe.2015.10.1300>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- ESTEBAN, Maria Teresa; SAMPAIO, Carmen Sanches. Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente. In: **ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO**, XVI, 2012, Campinas, Unicamp. Anais... Livro 126 3, p. 2951-2962. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipec/amarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2355b.pdf>. Acesso em: 20 jan.

2021.

ESTEVIÃO, Carlos Vilar. A Qualidade da educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE** - v. 29, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2013.

FAZENDA, Ivani; SOARES, Magda. Metodologias Não convencionais em Teses Acadêmicas. In: FAZENDA, Ivani (org). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. 7ª edição, São Paulo: Cortez, 2010, p. 133-152.

FERNANDES, Maria Estrela Araujo. **Avaliação institucional da escola e do sistema educacional**: base teórica e construção do projeto. Fortaleza, Demócrito Rocha, 2007.

FERREIRA, Liliana Soares. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.176-189, jul./dez. 2008.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Avaliação da aprendizagem: a obsessão pelo resultado pode obscurecer o processo. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala**: foco na escola. Brasília: Liber Livro, 2010.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**: Brasília, v.7, n. 12, jan/jun 2001, p. 85-97.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.** [online] vol. 41, n. 3, pp. 601-614. ISSN 1517-9702. 2015. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201507140384>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: **28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2005**, Caxambu. **Anais...**, Rio de Janeiro: ANPED, 2005.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas, SP: autores Associados, 2007.

FREITAS, Luis Carlos de *et al.* **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1085-1114, 2014.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar / Moacir Gadotti. – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olhares: Revista**

do Departamento de Educação da Unifesp, v. 2, n. 1, p. 08-26, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo/ Revista de Ciências da Educação**, 09, pp. 7-18, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Possibilidades e fundamentos de Avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana.; GATTI, Bernardete A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Florianópolis: Insular, v. 2. 2013. p. 47-69.

GOMES, Albiane Oliveira *et al.* O terceiro setor na promoção da política educacional no pacto pela educação do Pará. In: IX Jornada Internacional de Políticas Públicas. **Anais [...]**. São Luís, 2019.

GRILLO, Marlene Corroero; GESSINGER, Rosana Maria; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Por que falar ainda em avaliação?**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010 .

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo, 2008.

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: Limitações e usos do indicador. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Ciclo de Debates: Vinte e Cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p.149-161.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42, n. 5, 25 abr. 2007.

IGARAPÉ MIRI. Secretaria de Educação. **Lei Municipal nº 4.995, de 12 de agosto de 2010**.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Brasil no Pisa 2018** [recurso eletrônico]. Brasília, 2020b. 185 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha SAEB 2019**. Brasília: Inep, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Educação Básica**. Ideb. Brasília: Inep, 2020a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portal Inep**. Ideb. Brasília: Inep, 2011. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Portal Inep**. Ideb. Brasília: Inep, 2020d. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **SAEB 2019**. Ideb. Brasília: Inep, 2020c. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2020d. Ideb. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <<http://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sipopsesestatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 10 mai. 2021.

IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. **RBPAE** - V. 33, N. 3, p. 791 - 809, set./dez. 2017.

KOETZ, Carmen Maria. Atuação da equipe diretiva e avaliação em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. In: WERLE, Flávia O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz. **Formação inicial do coordenador pedagógico: o egresso (2007 – 2010) da Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR**. 2016. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

LÉLIS, Luziane Said Cometti. **Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do IDEB**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. In: Educar. Ediktora UFPR, n.17, p. 153-776. Curitiba, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, José Ferreira e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª edição revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Alessio Costa. **O sistema permanente de avaliação da educação básica do Ceará (Spaace) como expressão da política pública de avaliação educacional do Estado**. Fortaleza, 2007.

LIMA, Diva. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace) e sua Influência sobre a Gestão Pedagógica de uma Escola de Ensino Médio Situada no Município de Tauá – Ceará**. 2015. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará Fortaleza, 2015.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. Avaliação Institucional na Escola Pública Brasileira: Mecanismos Contraditórios e Complementares na Educação. **Universidade Católica de Brasília**. ANPAE 2012. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano>>

2012/Trabalhos/LucianaCordeiroLimeira_in
t_GT2.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2021.

LÜCK, Heloisa. **Ação Integrada: Administração, Supervisão e Orientação Educacional**. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloisa. **Gestão Participativa na Escola**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2006. Série Cadernos de Gestão, Vol. III. 2006.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola** - Petrópolis: Vozes, 2012 - Série Cadernos de Gestão, 4ª reimpressão, 2019.

LÜCK, Heloisa. **Planejamento em Orientação Educacional**. 23 ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014 - Série Cadernos de Gestão, 2ª reimpressão, 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas** – São Paulo: Cortez, 2018

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACCARIELLO, Maria do Carmo. A construção coletiva da Escola: consciência, representação e prática social. In: CRINSPUN, Miriam Paura S. Zippin (org.). **Supervisão e Orientação Educacional: perspectivas de integração na escola**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012 - eISSN: 1982-8632.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBP AE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnica de Pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002. 5ª ed.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**. Crítica ao padrão emergente de

intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social**. Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do ensino fundamental. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Cadernos Anpae** (4), 11 – 14, 2007.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações externas podem auxiliar o trabalho pedagógico da escola? In: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/São Paulo – Diretoria de Orientação Técnica (Org.). **Educação: fazer e aprender na cidade de São Paulo**. São Paulo: Fundação Padre Anchieta/SME-SP, v. 1, p. 230-237, 2008.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A utilização de indicadores de qualidade na Unidade Escolar ou porque o Ideb é insuficiente. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil** – Origens e pressupostos. V. I. Florianópolis: Insular, 2013.

PARÁ. **Anuário Estatístico do Pará 2018**. Belém: Fapespa, 2018a.

PARÁ. **Cartilha do Sistema de governança do Pacto pela Educação do Pará**. 2014a.

PARÁ. Contrato nº 4 de 2014, de 1 de abril de 2014. Prestação de serviços com vistas a implementação do Projeto Pará - Projeto de Redução da Defasagem Idade - Ano nos níveis de Ensino Fundamental - séries finais e Médio por meio do telecurso e Metodologia Telessala, visando atendimento dos alunos da Rede Pública. **Diário Oficial do Estado do Pará**: caderno 4, Belém, PA, ano 124, n. 32.618, p. 5, 8 abr. 2014b.

PARÁ, Secretaria da Educação. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. **Histórico da Avaliação de larga escala no Pará**, 2019.

PARÁ. Secretaria da Educação. Portaria n. 919, de 17 de outubro de 2014. Institui o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**. Poder Executivo, Belém, PA, 17 out. 2014c.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica**, 2018b.

PARÁ. Secretaria da Educação. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: referências e resultados**. Belém do Pará, 2014d. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2014.aspx>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARÁ. Secretaria da Educação. **Revista do sistema paraense de avaliação educacional: referências e resultados**. Portal do SisPAE/FUNVEST. Belém do Pará, 2015a. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2015.aspx>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARÁ. Secretaria da Educação. **Revista do sistema paraense de avaliação educacional: referências e resultados**. Portal do SisPAE/FUNVEST, 2016. Belém do Pará, 2016a. Disponível em: <<https://sispae.vunesp.com.br/Revistas2016.aspx>>. Acesso em: 19 mar. 2019..

PARÁ. Secretaria da Educação. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Manual de orientação edição 2018**. Belém do Pará, 2018c. Disponível em: <<https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzEyNDk1>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Termo de Cooperação Técnica e Financeira – CONVENIO 030/2015. SEDUC, 2015b.

PARÁ, **Sistema de Governança do Pacto pela Educação do Pará**. Belém: [s.n.], 2016b.

PARÁ. **Termo de Adesão e Compromisso ao Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE**, firmado entre a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará e a Prefeitura Municipal de Mojuí dos Campos, em 16 de maio de 2018. 2018d. Disponível em:<<http://mojuidoscampos.pa.gov.br/public/storage/mojui-dos-campos/leis/181003142825termo-de-adesao-ao-sispae-2018.pdf>>. Acesso em: 7 mar. 2021.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da Educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998, p. 300-307.

PEQUENO, Maria Iaci Cavalcante; COELHO, Sylvia Maria de Aguiar. Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará SPAECE (1996-2002). In: BONAMINO, A. ; BESSA, N.; FRANCO, C. (orgs.) **Avaliação da Educação Básica: Pesquisa e Gestão**. RJ: Ed. PUC- Rio; SP: Loyola, 2004.

PERBONI, Fábio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente/SP. 2016.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de (Coord.). O Coordenador Pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. **Fundação Carlos Chagas. Estudos & pesquisas Educacionais**. São Paulo, Abril, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-04-coordenador.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

PIMENTA, Claudia. A centralidade do coordenador pedagógico no trato com avaliações externas – o caso de Indaiatuba. **Cadernos Cenpec| Nova série**, v. 3, n. 1, 2013.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. Políticas Educacionais e Terceiro Setor: **O Pacto Pela Educação do Pará. 2019**. 178 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação

Educacional – SISPAE. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 28, n. 150 59, p. 566-582, Set.-Dez., 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Trajetória da administração educacional no Brasil: tessituras, rupturas e continuidades. **Colóquio internacional de educação**, v. 2, n. 1, p. 321-334, 2014.

RIBEIRO, Vera Masagão; KALOUSTIAN, Silvio (coord.). **Indicadores da qualidade**. Brasília: INEP, 2005.

RISCAL, José Reinaldo; LUIZ, Maria Cecília. **Gestão democrática e a análise de avaliações em larga escala: o desempenho de escolas públicas no Brasil**. São Carlos: Pixel, 2016.

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: Limites e Possibilidades**. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017.

SANTOS, Francesca Danielle Gurgel dos. **Impactos gerados pelo Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaace) na Melhoria do Ensino e Aprendizagem no Ensino Médio**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Educação e desenvolvimento: que relação é essa? Belo Horizonte: **Revista Trabalho & Educação**. v.23; n.1; p. 219- 238; jan-abr; 2014.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristovão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I, n. I, Jul. 2009. Disponível em:<<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/>>. Acesso em: 16 out. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Edição Especial.

SILVA, Maria Abádia da. O Consenso de Washington e a Privatização na Educação Brasileira. **Linhas Críticas**, vol. 11, núm. 21, julio-diciembre, 2005, pp. 255-264 Universidade de Brasil. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/1935/193517360006.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

SILVA, Maria Abadia da. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. 1999. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SILVA, Marcus Quintanilha da. Estado regulador, avaliador e o índice de desenvolvimento da educação básica: virtudes e limites do indicador: **EDUCERE**. 2017. Disponível

em:<file:///C:/Users/INICIAR/Desktop/23777_11726.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

SILVA, Quelli Cristina da; COELHO, Denila. Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

SILVA, Washington Luiz Godinho. **Avaliação em Larga Escala como Política do Estado: um estudo comparativo entre a teoria clássica dos testes e a teoria da resposta ao item na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP)**. 188 f. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.-

SOARES, Carlos Renato. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva históricocultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública SIMAVE**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2011

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LUDKE, Menga. **Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUSA, Antonio Marcelo Pereira; SILVA, Maria Aline da. **Avaliação Externa no Contexto das Políticas Neoliberais**. FECLESC-UECE2. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: Uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, São Paulo: 2010. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000300007&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jun. 2021.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SOUZA, Robylson Nascimento de. **Uma análise da geometria no último ciclo do ensino fundamental: relevância, descaso e resultados no SisPAE**. 93 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Exatas e Naturais, Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Belém, 2017.

TEDESCO, Anderson Luiz; REBELATTO, Durlei Maria Bernardon. Qualidade social da educação: um debate em aberto. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, vol. VIII, nº 16, p. 173-197, jul./dez. 2015.

TOMMASI, Livia de. O Banco Mundial e as políticas educacionais. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L.D.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs). **O Banco Mundial e**

as **Políticas Educacionais**. São Paulo; Cortez, 2000, p. 125-193.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 9. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político – pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS FILHO, José Osmar. **Políticas de avaliação externa no cotidiano da escola: um olhar sobre a gestão escolar no maciço de Baturité**. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UEC), 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político – Pedagógico**. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Escola: Espaço do Projeto Político – Pedagógico**. 11.ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Sistemas de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação**. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. Brasília: Liber Livro, 2010.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Descentralização e desconcentração como estratégia para redefinição do espaço público**. In: LIMA, Antônio Bosco de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Paulo: Xamã, 2004.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas - (Org)**. Brasília: Liber Livro, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Papel dos pais na busca de um padrão alto de democratização, acesso e permanência na escola**. In: WERLE, Flávia O. Corrêa (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.