



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

**GISLAYNE CARVALHO PIRES**

**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA**

**BELÉM – PA  
2023**

GISLAYNE CARVALHO PIRES

**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA**

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

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

**Orientador:** Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa.

BELÉM – PA  
2023

GISLAYNE CARVALHO PIRES

**OS IMPACTOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA GESTÃO DA  
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA**

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

Aprovada em: 18/08/2023

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa (UFPA) – Presidente

---

Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Matos de Souza (UFPA) – Membro Interno

---

Prof. Dr. Tiese Rodrigues Teixeira Júnior (UFPR) – Membro Externo

**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)**

---

P667i Pires, Gislayne Carvalho.  
Os impactos das avaliações externas na gestão da  
escola pública do município de Marituba/PA / Gislayne  
Carvalho Pires. — 2023.  
xii, 134 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Renato Pinheiro da Costa  
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, 2023.

1. Avaliações Externas . 2. Gestão Escolar. 3.  
Educação Básica. 4. Políticas Públicas. 5. IDEB. I.  
Título.

CDD 658.3125

---

Dedico esta dissertação aos valiosos alunos e professores das escolas públicas, cujas vozes e talentos são muitas vezes negligenciados. Que este trabalho seja um lembrete de que cada aluno é único e merece uma educação de qualidade e oportunidades iguais para crescer e florescer.

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todos que participaram direta ou indiretamente de mais uma etapa da minha vida acadêmica, principalmente:

Primeiramente, agradeço ao meu Deus a quem dedico toda honra desse trabalho pela sabedoria e entendimento que me concedeu. Sem ele, certamente não teria conseguido;

Agradeço ao meu orientador Dr. Renato Pinheiro da Costa pelas orientações, apoio e compressão. Sua dedicação e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho;

Agradeço também a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica pelas contribuições e reflexões, e pelo compartilhamento de conhecimentos que enriqueceram a pesquisa.

Agradeço a minha família, meu esposo: Rosny Santa Rosa Pires, por me apoiar nessa jornada, aos meus filhos: Isabelle Carvalho Pires e Rodrigo Carvalho Pires que foram peças fundamentais durante todo o processo.

A minha mãe-avó Joana Rodrigues Veloso, ao meu pai-avô Orlando Costa Veloso (*In Memoriam*), nada foi em vão, meu coração enche de gratidão em saber que Deus me deu os melhores pais do mundo.

Por fim, expresso minha eterna gratidão a Universidade Federal do Pará, a minha segunda casa. Obrigada por realizar mais um sonho, sonho que surgiu desde a Graduação.

*“Somos os seres do aprendizado, inacabados, que vivem a sua maior e mais bela aventura: partilhar com quem se aprende o que se sabe”.*  
(CARLOS RODRIGUES BRANDÃO)

## RESUMO

O presente trabalho intitulado: Os impactos das avaliações externas na gestão da escola pública do Município de Marituba/PA, teve o objetivo geral analisar como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) têm impactado na gestão da escola pública em Marituba/PA. A metodologia de pesquisa aplicada foi de abordagem qualitativa segundo Minayo (1994); o procedimento através da análise de campo conforme Fonseca (2002). Como instrumentos para a coleta de dados, foram feitas entrevistas com um roteiro de perguntas semiestruturado de acordo com Flick (2013) e o planejamento da observação segundo Oliveira (1996). O tratamento das informações ocorreu a partir da perspectiva da Análise do Discurso conforme Pêcheux (1993). A pesquisa foi aplicada em quatro escolas públicas do fundamental I- Anos Iniciais de Marituba/PA. Os agentes da pesquisa foram constituídos por quatro gestores escolares e um vice gestor escolar. O referencial teórico é baseado nos estudos de Gatti (2002), Libâneo (2001), Lück (2009) e Sobrinho et al. (2002). No que se refere aos impactos causados pelas avaliações externas, pode-se perceber que elas exercem uma pressão significativa sobre os gestores escolares, gerando autoritarismo e a perda de autonomia de todos que compõe o espaço escolar. Após a análise dos resultados conclui-se que, a busca em chegar e se manter no topo do ranqueamento principalmente do IDEB, tem levado ao foco excessivo em testes e simulados, os quais limitam as práticas pedagógicas e inferem diretamente na autonomia docente, atitudes essas reproduzidas pelas escolas devido às orientações para os países, oriundas de mecanismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

**Palavras-Chave:** Avaliações Externas; Gestão Escolar; Educação Básica; Políticas Públicas; IDEB.



## ABSTRACT

The present work entitled: The impacts of external evaluations on the management of public schools in the Municipality of Marituba/PA, has the general objective of analyzing how the National Basic Education Evaluation System (SAEB) and the Pará Educational Evaluation System (SisPAE) have impacted on the management of the public school in Marituba/PA. The research methodology applied was a qualitative approach according to Minayo (1994); the procedure through field analysis according to Fonseca (2002). As instruments for data collection, interviews were carried out with a semi-structured question guide according to Flick (2013) and observation planning according to Oliveira (1996). The information was processed from the perspective of Discourse Analysis according to Pêcheux (1993). The research was applied in four public elementary schools I- Early Years in Marituba/PA. The research agents were made up of four school managers and a deputy school manager. The theoretical framework is based on studies by Gatti (2002), Libâneo (2001), Lück (2009) and Sobrinho et al. (2002). Regarding the impacts caused by external evaluations, it can be seen that they exert significant pressure on school managers, generating authoritarianism and the loss of autonomy for everyone who makes up the school space. After analyzing the results, it is concluded that the search to reach and remain at the top of the ranking, mainly from IDEB, has led to an excessive focus on tests and simulations, which limit pedagogical practices and directly infer teaching autonomy, attitudes that reproduced by schools due to guidelines for countries, coming from international mechanisms such as the World Bank and the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD).

**Keywords:** External Evaluations; School management; Basic education; Public policy; IDEB.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1:</b> Localização do Território do Município de Marituba/PA .....	25
<b>Figura 2:</b> Localização do aterro sanitário de Marituba/PA .....	25
<b>Figura 3:</b> Desempenho das escolas do fundamental I (5º ANO) – de Marituba - Língua Portuguesa – Prova SAEB 2019 .....	27
<b>Figura 4:</b> Desempenho das escolas do fundamental I (5º ANO) – de Marituba - Matemática – Prova SAEB 2019 .....	27
<b>Figura 5:</b> Organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica .....	58
<b>Figura 6:</b> Evolução do IDEB nos Anos Iniciais do Estado do Pará .....	66
<b>Figura 7:</b> Evolução do IDEB nos Anos Finais do Estado do Pará .....	66
<b>Figura 8:</b> Estrutura da Gestão Democrática – LDB 9394/96 .....	75
<b>Figura 9:</b> IDEB do município de Marituba/PA do Fundamental I (5º ANO) – SAEB .....	84
<b>Figura 10:</b> IDEB do município de Marituba/PA do fundamental II (9º ANO) - SAEB 2021 .....	85
<b>Figura 11:</b> Composição do SAEB .....	97
<b>Figura 12:</b> Apresentação do 1º teste de monitoramento de aprendizagem de Marituba/PA .....	102
<b>Figura 13:</b> Palestra com o Secretário Municipal de Educação de Sobral/CE, Herbert Lima .....	103

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Matrícula escolar do município de Marituba/PA segundo o último Censo Escolar de 2021 .....	26
<b>Quadro 2:</b> Matrículas de alunos público-alvo do SAEB e SisPAE .....	26
<b>Quadro 3:</b> Configuração do novo SAEB segundo a portaria n.º 250 de 5 de julho de 2021 .....	48
<b>Quadro 4:</b> Sistemas de Avaliação Educacional nos Estados Brasileiros .....	60
<b>Quadro 5:</b> Resultado do IDEB 2021 - Anos Finais em alguns municípios do Pará. 85	
<b>Quadro 6:</b> Resultado do SisPAE 2018 das escolas onde atuam os gestores entrevistados .....	99

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização  
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CETPP – Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
EDURURAL – Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental  
EMEIF – Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
MEC – Ministério da Educação  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
PA – Pará  
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação  
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SEDUC – Secretaria de Estado de Educação do Pará  
SISPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação e Desporto  
UFPA – Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORA E A PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
1.1. Questões norteadoras.....	22
1.2. Objetivos da pesquisa .....	22
1.2.1. Objetivo geral.....	22
1.2.2. Objetivos específicos.....	22
1.3. O município de Marituba/PA <i>lócus</i> da pesquisa.....	23
<b>2. CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA .....</b>	<b>30</b>
<b>3. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA .....</b>	<b>33</b>
3.1. Conceitos e definições de avaliação .....	34
3.2. Avaliação externa no contexto histórico nacional .....	38
3.3. Avaliações externas Prova Brasil e Prova ANA .....	50
3.4. Sistemas Estaduais de Avaliação: o SisPAE no cenário Nacional .....	57
3.4.1. Cenário paraense .....	65
3.4.2. O Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) .....	67
<b>4. GESTÃO ESCOLAR E OS INDICADORES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....</b>	<b>70</b>
4.1. Da administração a gestão democrática: novos caminhos .....	70
4.2. A concepção técnico-científica .....	72
4.3. A concepção liberal .....	73
4.4. A gestão democrática .....	74
4.4.1. O gestor escolar e as avaliações externas .....	77
<b>5. A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUA INFLUÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA .....</b>	<b>81</b>
5.1. A gestão escolar no cenário paraense .....	81
5.2. A gestão democrática na rede municipal de educação de Marituba/PA .....	82
5.3. O que os indicadores apontam sobre a educação municipal de Marituba/PA ....	84
<b>6. A RELAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA .....</b>	<b>91</b>
6.1. Analisando as falas dos Gestores Escolares e Vice gestor sobre as avaliações externas .....	94
6.2. As avaliações externas e a prática do gestor escolar .....	108

6.3. Avaliações Externas e políticas públicas: contradições frente a realidade das escolas públicas .....	110
6.4. Políticas públicas criadas a partir dos resultados do IDEB no município de Marituba .....	114
6.4.1. Os impactos das avaliações externas na gestão da escola pública em Marituba/PA: uma análise extraída da prática .....	118
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>125</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA .....</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ ...</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

A avaliação é um tema que está em constante debate no cenário educacional, visto a sua amplitude e concepções que evoluem ao passar dos anos fomentadas através de estudos, culminando em novos saberes que são essenciais para a prática dentro dos estabelecimentos de ensino. Para Cappelletti (2002), a avaliação compõe no seu cerne uma verificação aprofundada e efetivada de maneira crítica sobre um caso, o que permite “[...] compreender e interpretar os confrontos teóricos/práticos, as diferentes representações dos envolvidos, e as implicações na reconstrução do objeto em questão” (CAPPELLETTI, 2002, p. 32). Na perspectiva de Gadotti (2005), a avaliação se configura como parte da reflexão humana em um processo com intencionalidade, pois “[...] refletir é também avaliar, e avaliar é também planejar, estabelecer objetivos, etc.” (GADOTTI, 2005, p. 9).

Segundo Wiebusch (2011), a avaliação educacional é atualmente entendida com base em duas perspectivas: a primeira denomina-se interna, e se refere à avaliação realizada pelo professor, parte importante do processo; a segunda intitula-se como externa, a qual, por sua vez, é realizada através de um organismo externo à escola e pode ser executada em larga escala com anuência do gestor educacional, seja ele a nível municipal, estadual ou federal. Nas últimas décadas, mais precisamente a partir da década de 1990, esse modelo avaliativo vem ganhando força através de uma abordagem censitária e por amostragem, na qual os alunos realizam provas padronizadas nos níveis da federação, como destaca Wiebusch (2011).

Para Freitas:

[...] a avaliação externa é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas. (FREITAS et al., 2009, p. 47).

O autor retrata um dos grandes pilares que serviu como ponto de partida para que os Estados criassem seus próprios Sistemas de Ensino: a avaliação externa. Essa, por sua vez, tem contribuído de forma direta para a criação de políticas públicas de avaliação que majoritariamente fundam as Diretrizes da Prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que busca alcançar as metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse sentido, evidenciam-se alguns exemplos nacionais de avaliação externa, como: Prova Brasil,

Prova Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a atual a Prova SAEB.

Do ponto de vista dos Sistemas Estaduais, o Estado do Pará possui seu próprio Sistema de Avaliação, denominado de Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). O SisPAE é uma avaliação externa de larga escala que tem entre suas finalidades a pesquisa e a avaliação categorizadas em níveis, verificando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos da rede pública estadual e municipal no decorrer dos seus estudos, mais precisamente ao final dos ciclos, como forma de consolidar a construção de diagnósticos a partir dos resultados para as atuações da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e prefeituras.

No entanto, o SisPAE vem servindo também como termômetro para a prova SAEB. Por ser aplicado em anos pares, ele possibilita a avaliação dos alunos do 4º e 8º anos, discentes público-alvo da prova SAEB realizada em anos ímpares. Muitas escolas utilizam os seus resultados apenas para aferir a proficiência de seus alunos e prepará-los para a avaliação nacional.

Nessa perspectiva, entra em cena a figura do gestor escolar como agente do processo educacional. Para Libâneo (2001, p. 215) o gestor escolar deve atuar em duas vertentes: dirigir e coordenar. O autor enfatiza que “[...] dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidos”. O gestor escolar é, portanto, quem irá organizar a gestão de todo processo, ou seja, “[...] é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão do conjunto, articula e integra os vários setores.”

Diante desse cenário, a gestão escolar tem sido colocada na linha de frente das avaliações externas, canalizando os resultados obtidos com a equipe e comunidade escolar que está gerindo, além de “dar satisfação” sobre o desempenho da escola para as Secretarias de Educação. Para além dos resultados, é necessário compreender o que os resultados das avaliações de larga escala têm gerado nas redes de ensino municipais, assim, faz-se necessário entender através das pesquisas qual é a relação entre a avaliação e a qualidade da educação, ambas previstas na LDB 9394/96, e qual é o papel do gestor escolar frente a essas instâncias.

Este trabalho divide-se em seis seções. A primeira contextualiza a aproximação entre a pesquisa e a pesquisadora, destacando as nuances da vida profissional e o processo formativo da autora, os quais expressam as questões que irão orientar a pesquisa e os objetivos geral e específicos. Por último, descreve o município de



Marituba/PA como o *locus* da pesquisa.

A segunda seção apresenta a construção teórico-metodológica da pesquisa. A abordagem é qualitativa sob os parâmetros de Minayo (1994). O procedimento da pesquisa se deu por meio de análise de campo segundo os apontamentos de Fonseca (2002). Como instrumentos para a coleta de dados, utilizou-se entrevistas com roteiro previamente construído, conforme as considerações de Flick (2013). O tratamento das informações ocorreu através da Análise do Discurso na perspectiva de Michel Pêcheux (1993).

A terceira sinaliza o contexto histórico das avaliações externas na escola básica brasileira, especificando as definições e os conceitos de avaliação. Essa parte aborda ainda as seguintes avaliações externas: Prova Brasil e Prova ANA. Do ponto de vista Estadual, a seção também traça um panorama dos Sistemas Estaduais de avaliação, com foco no SisPae no cenário paraense.

A quarta seção caracteriza o percurso da Gestão Educacional no contexto das avaliações externas, assim como traça um caminho que aborda desde a administração com as concepções Técnico Científica, Liberal até a Gestão Democrática.

A quinta parte aborda a avaliação externa e sua influência na gestão da escola pública no município de Marituba/PA, percorrendo a gestão escolar no cenário paraense, a gestão democrática na rede de ensino de Marituba/PA, além de revelar o que os indicadores das avaliações externas apontam sobre a educação do município público-alvo da pesquisa, concluindo com a abordagem das avaliações externas como aliada da gestão escolar em prol da melhoria da educação municipal.

Por fim, a sexta seção realiza uma análise dos dados obtidos pela pesquisadora durante o trabalho de campo, contrapondo com a visão dos autores estudados a partir das considerações da pesquisadora acerca do tema, realizando-se, assim, algumas contribuições para o aprimoramento do contexto estudado.

Concluimos o trabalho evidenciando a importância de uma abordagem equilibrada por parte do gestor escolar no uso das avaliações externas, de forma que não se promova o ranqueamento, mas sim, que seja utilizada como uma ferramenta diagnóstica e de orientação para sanar as dificuldades detectadas e criar Políticas Públicas que compreendam a realidade das escolas e da comunidade.

## 1. APROXIMAÇÃO ENTRE PESQUISADORA E A PESQUISA

A relação estabelecida com o objeto pesquisado dar-se-á pela minha trajetória profissional quanto servidora pública do município de Tomé-Açu/PA no período de 2014 até o ano de 2021, e no município de Marituba/PA, onde ingressei em março de 2021 e permaneço até os dias atuais. Ou seja, há 8 anos presencio várias abordagens em ano de avaliação externa, mais especificamente em ano de Prova Brasil, hoje denominada como Prova SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

Em 2014, ingressei na educação como professora do 4º ano na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Priscila, onde fui encarregada pela gestora a levar os alunos ao melhor desempenho na prova SisPAE, avaliação de nível estadual, pois a direção da referida escola havia sido chamada pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED de Tomé-Açu/PA para aumentar os índices de desempenho dos alunos nas avaliações externas. Especificamente naquele ano, a avaliação do SisPAE serviria como balizador para a Prova Brasil a ser realizada no ano seguinte.

A primeira impressão foi que a escola não estava preocupada em desenvolver as potencialidades dos alunos do 4º ano, mas sim, alcançar um número, uma meta. Ao questionar a gestora sobre a situação, a mesma enfatizou que foram “recomendações” da SEMED de Tomé-Açu/PA que se trabalhasse para ter bons resultados nas provas, e que a taxa de reprovação deveria ser mínima naquele ano. Naquele ano, percebi a influência que as avaliações externas exercem nas ações da escola, desde a organização do calendário escolar até as atividades a serem ministradas durante o ano, percepção que não é uma realidade isolada, pois a professora do 5º ano da referida escola também relatou cobranças em ano de Prova Brasil.

Porém, e para além de metas e números, a realidade existente era a de alunos não alfabetizados e que residiam em locais distantes da escola, a maioria em área rural que saíam de suas casas de madrugada para chegar até a escola, muitos, inclusive, sem ter se alimentado antes da ida. Estávamos diante de problemas muito maiores do que apenas alcançar as metas: defasagem na aprendizagem, além das péssimas condições estruturais da escola, item primordial que a SEMED não garantia para que o aluno pudesse ter um ambiente favorável à aprendizagem.

Diante dessa configuração, fui responsabilizada não pelo aprendizado deles, mas também pelos números altos que deveriam tirar nas avaliações externas. Ao final

do ano, pude constatar o que já havia sido avisada pela equipe gestora no início do ano: os boletins dos alunos que não alcançaram um bom desempenho durante o ano letivo foram encaminhados para “análise” na SEMED, mais especificamente para a Diretoria de Ensino que lhes deu aprovação sem sequer conhecê-los, destituindo além de tudo a autonomia docente.

Em 2015, assumi a Coordenação Pedagógica da Escola Municipal Luterana do CIM Trindade, tradicional no município, e que atua em regime de convênio com a prefeitura de Tomé-Açu/PA. Historicamente, a Escola Luterana é considerada uma das “melhores” no município por conta de o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ser superior ao das demais escolas.

No cargo de coordenadora pedagógica, percebi novamente a cobrança da SEMED em relação às escolas, mais especificamente com a equipe gestora em vista das avaliações externas, cobranças que se desvelavam em forma de orientação, ou mesmo em salas com reuniões individuais a partir do mesmo discurso: “Alcançar as metas do IDEB”, no qual os coordenadores pedagógicos deveriam despertar nos professores a mesma vontade em alcançar boas notas, vislumbrando a promoção do município no seu desempenho, e conseqüentemente, promover uma boa visibilidade para a escola.

Nessa lógica, os coordenadores pedagógicos eram incentivados a promover treinos através de simulados e planejamento curricular baseado na Matriz de Referência das avaliações externas, com prioridade para os descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil, hoje denominada Prova SAEB.

No ano de 2019, a convite da Secretaria Municipal de Educação, assumi a Coordenação do Fundamental I - Anos Iniciais Urbano da SEMED de Tomé-Açu/PA. No referido ano, ocorreria a aplicação da Prova SAEB, a qual diante de uma nova gestão foram repassadas orientações diferentes das recebidas nos anos anteriores, na qual a avaliação deveria refletir a realidade da escola, livre de interferências da SEMED.

Na condição de coordenadora municipal responsável pela etapa do 5º ano que iria realizar a prova, percebi que algumas falas dos gestores já estavam enraizadas a respeito dos treinos através de simulados. Nesse ano, as escolas ficaram livres de cobranças e os resultados obtidos foram parcialmente realistas, pois mesmo diante de uma nova configuração, houve escolas que seguiram padrões de treinos com os alunos, porém, a maioria adotou a nova orientação.

No mês de fevereiro de 2021, depois de um longo e exaustivo debate com a Prefeitura Municipal de Tomé-Açu/PA, no qual objetivava a licença para estudo que não foi concedida, solicitei exoneração do Concurso Público e fixei residência no município de Marituba/PA. Em março de 2021, fui contratada pela SEMED de Marituba/PA para fazer parte da equipe técnica do Departamento Pedagógico da Secretaria. Uma das atribuições pertinentes a função era a de orientar as escolas quanto as avaliações externas, a saber a Prova SAEB. Em Marituba/PA pude perceber que a realidade apresentada era parecida com a realidade de Tomé-Açu/PA, pois em relação às avaliações externas, se repetiam as mesmas práticas em ambas as Secretarias Municipais de Educação.

Inicialmente, é de grande valia ressaltar que a pesquisa seria realizada no município de Tomé-Açu/PA, pois foi a localidade onde cresci e me desenvolvi quanto pessoa e profissional dentro das escolas públicas, e considerando que a pesquisa seria uma forma de retorno por todo conhecimento obtido, objetivando oferecer este trabalho como devolutiva para fomentar políticas públicas que pudessem contribuir com a educação das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de Tomé-Açu/PA. No entanto, dado a atual configuração política que o município se encontra, não foi possível realizar a pesquisa, visto a falta de incentivo para os servidores municipais em continuar os estudos em nível de pós-graduação, fato esse constatado pela negativa da Licença para estudo a qual foi denegada pela Secretaria de Educação e Secretaria de Administração, resultando no pedido de exoneração do cargo público.

Assim, conhecendo a conjectura da SEMED de Marituba/PA que não foge aos padrões de Tomé-Açu/PA sobre as avaliações externas, optei por desenvolver a pesquisa no município de Marituba/PA, visto que, previamente, é possível afirmar que o município dispõe de informações e problemáticas suficientes para a discussão em torno do objeto de pesquisa.

Diante do exposto, pode-se perceber que, de alguma forma, as avaliações externas têm influenciado as orientações das Secretarias Municipais de Educação e gerido atividades dentro da escola. Conseqüentemente, desencadeiam-se problemas de outra natureza que não possíveis de constatar quais são apenas se baseando no senso comum, pois, não estão ligados somente pelas orientações da SEMED, tão pouco na forma com que a equipe gestora conduz o processo dentro das escolas, mas sim, por organismos e influências externas a escola com objetivos e resultados muito

bem definidos, nos quais, por exemplo, a escola é vista como ponte para alcançá-los em uma abordagem competitiva que visa apenas os resultados.

Marituba/PA, município situado na região Norte do Brasil, pertence à Região Metropolitana de Belém/PA. A rede de ensino conta com 67 escolas públicas, distribuídas nas etapas de Educação Infantil e Fundamental I e II e nas Modalidades: Educação para Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. No que diz respeito à estrutura física, as escolas do município na sua totalidade são construídas em alvenaria, muitas possuem problemas estruturais em telhados, banheiros e até dentro das salas de aula, entre estas, algumas estão passando por reforma, a exemplo da Escola Otília Begott que atende alunos do fundamental II, anos finais e alunos da EJA.

Na perspectiva de recursos humanos, o município possui poucos servidores efetivos, a maioria atua em regime de contrato com a prefeitura. A lotação de servidores nas escolas que possuem o IDEB maior tem pouca rotatividade. Há interferência dos representantes das escolas conveniadas na lotação dos funcionários, enquanto as escolas regulares são de livre lotação de pessoal, alguns até sem formação específica para a área de atuação, contradizendo o que a própria LDB 9394/96 preconiza sobre a exigência de formação em licenciatura para atuar na Educação Básica.

Mediante como a Secretaria Municipal de Educação vem estruturando o ensino da rede pública, percebe-se que o campo da avaliação educacional tem apresentado ações pautadas no discurso de “melhoria da educação”. Com isso, é possível evidenciar diversas intervenções por parte da Secretaria de Educação como projetos específicos e assessoramentos pedagógicos pontuais realizados pela equipe técnica do Projeto Ideb a Todo Vapor, que visa alcançar bons resultados no IDEB através da Prova SAEB. Neste sentido Limeira afirma que:

O Estado-avaliador cumpre o papel de fortalecer uma cultura mundial estabelecida por organismos diversos que têm por função manter o padrão de organização dos países desenvolvidos com a formação de indivíduos que produzam mais e melhor na ordem de produção capitalista (LIMEIRA, 2012, p. 8).

As avaliações externas já acontecem há muitos anos. Mais precisamente, desde o ano de 1960, vêm orientando as políticas públicas educacionais. Porém, a sua má compreensão quanto ao real papel tem resultado em contradições que se

refletem nas escolas principalmente a partir da ordem de produção capitalista como ressalta Limeira, através do ranking das melhores e piores escolas.

É recorrente encontrarmos falas dos professores, gestores e técnicos da SEMED com as seguintes colocações: “É preciso planejar as aulas conforme os Descritores da Prova SAEB”; “É ano de Prova SAEB e a escola precisa preparar os alunos”, entre outras falas que corriqueiramente são ouvidas, além de relatos contundentes de professores que vivenciam práticas antidemocráticas com a gestão da escola e com a gestão da SEMED. Nesse sentido Lück nos alerta:

Em que medida os diretores escolares têm praticado a gestão, com forte componente de liderança mobilizadora da participação efetiva e conscientizadora dos membros da comunidade escolar, na formação e aprendizagem dos alunos, com qualidade. Ou com que incidência há os que, ainda enfatizam em sua atuação a formalidade, a burocracia, a obediência limitada a normas e regulamentos, sem consideração com a dimensão humana do trabalho, com suas dinâmicas e suas tensões naturais. (LÜCK, 2009, p. 102).

Pode-se perceber que a atuação dos gestores escolares tem ligação direta com o desenvolvimento da escola através do modelo de organização adotada, pois o gestor que possibilita a tomada de decisão com o coletivo de forma democrática muito tem a agregar, cabendo-lhe administrar as necessidades da escola, intervindo de maneira que promova o bom andamento das atividades. Por isso, é importante que o gestor escolar possa dialogar com a Secretaria de Educação, mostrando as diversas dificuldades encontradas na escola, e, por sua vez, a SEMED precisa permitir que a escola alcance resultados reais, e que a partir deles estratégias possam ser criadas visando a melhoria e a qualidade da educação nas escolas. Não podemos negligenciar a importância dessas avaliações, porém sabemos que seus dados não têm refletido a real situação. Segundo Maués:

Uma nova regulação de políticas educacionais é estabelecida: a avaliação de resultados, sendo este imputado à escola e, sobretudo ao professor. Em função disso, a formação e o trabalho docente precisam se adaptar a essa nova regulação, tendo em vista que o currículo e as estratégias de ensino serão, doravante, orientados pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda dessa etapa da internacionalização do capital (MAUÉS, 2010, p. 725).

Convergindo com a fala do autor e a ressaltando, percebe-se um alinhamento com as formas de orientação da SEMED com as escolas, as quais as agregam e

acabam utilizando como base para aferir a “qualidade da educação” do município as metas do IDEB, promovendo recomendações de treinos através de simulados, planejamentos e currículo voltado para os indicadores das avaliações, sobretudo a SAEB. Nessa perspectiva, destaca-se uma ação expressiva do Município de Marituba/PA, o qual criou um Projeto estratégico denominado: “Projeto IDEB a Todo Vapor”.

As ações do projeto acontecem nas escolas municipais desde o segundo semestre de 2021, ano que foi aplicado a mais recente edição da prova SAEB. “O “Projeto IDEB a Todo Vapor” ganhou força em 2022 após ser aprovado pela Lei Municipal n.º 607/2022. A equipe gestora é responsável pela execução dentro dos estabelecimentos de ensino, com inteira supervisão e orientação da Secretaria Municipal de Educação quanto as estratégias de preparação para a prova. Nesse sentido, enfatiza-se que, no ano de 2023 foi criada uma equipe específica de professores para orientar as ações da escola na Prova SAEB, equipe essa que acompanha de perto a rotina de treinos e orienta tudo o que é desenvolvido pela escola.

Diante do exposto, compreende-se que as orientações dos organismos federais, estaduais e municipais interferem diretamente no dia a dia da escola e acabam regulamentando a prática do gestor escolar. Na esfera municipal, a promoção de reuniões direcionadas à gestão é constante, nelas, os gestores são responsabilizados pelo fracasso e sucesso das escolas que estão coordenando. Para tanto, a SEMED utiliza como métrica os resultados do IDEB, ou seja, o estado/município deixa de ser o único responsável pelo desempenho escolar dividindo com a escola a responsabilidade, porém, a forma com que as cobranças chegam até o professor por meio do(a) gestor(a) é preocupante.

Com intuito de fazer com que a escola alcance as metas estipuladas pelas avaliações externas através do IDEB, muitos gestores acabam reproduzindo falas e ações antidemocráticas e distorcidas do que é o objetivo da escola, dando indícios da inexistência de autonomia e práticas colaborativas junto a equipe nas tomadas de decisão antes, durante e depois da aplicação a partir da análise dos resultados da avaliação.

Outro fator importante é que, a maioria das intervenções pode estar contribuindo com a falta de políticas públicas no município que poderiam ser criadas a partir dos resultados reais das avaliações, pois ao interferir nos dados estatísticos

através dos treinos, a avaliação perde o sentido de promover mudança no que está sendo avaliado. Logo, se os números tendem apenas para o positivo, que problemáticas seriam utilizadas como balizadoras para a criação de políticas públicas de enfrentamento das dificuldades existentes nas escolas? Diante dessa problemática, estipula-se para essa pesquisa as questões presentes no tópico a seguir.

### **1.1. Questões norteadoras**

- ✓ Questão central: Como as avaliações externas têm impactado a gestão da escola pública no município de Marituba/PA?

#### **Questões Secundárias:**

- ✓ Que orientações sobre as avaliações externas a Secretaria Municipal de Educação repassa para a gestão da escola no município de Marituba/PA?
- ✓ As avaliações externas SisPAE e SAEB têm sido utilizadas para gerar políticas públicas municipais?
- ✓ Que ações os gestores escolares tem planejado a partir dos indicadores das avaliações externas?

### **1.2. Objetivos da pesquisa**

#### **1.2.1. Objetivo geral**

Analisar como as avaliações do Sistema de Ensino SAEB e SisPAE têm impactado na gestão da escola pública em Marituba/PA.

#### **1.2.2. Objetivos específicos**

- 1) Analisar como as orientações da Secretaria Municipal de Educação tem impactado na prática dos gestores escolares em ano de Prova SAEB;
- 2) Investigar a relação dos sistemas de avaliação: SAEB e SisPAE com a promoção das políticas públicas do município de Marituba/PA;
- 3) Analisar as implicações dos indicadores das avaliações do SAEB e SisPAE no trabalho da gestão escolar nas instituições de ensino fundamental de Marituba/PA.



### 1.3. O município de Marituba/PA *lócus* da pesquisa

O município de Marituba/PA é situado na região norte do país, pertence à Região Metropolitana de Belém<sup>1</sup>, e foi criado no ano de 1994 em decorrência da emancipação de Ananindeua e Benevides. Em território, é o menor município do estado do Pará possuindo 103, 279 km<sup>2</sup> de área. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2022 a população era estimada em 110.515 habitantes<sup>2</sup>.

Um recorte importante na história do município se deu com a ocupação do território que hoje se situa Marituba/PA, que ocorreu por estratégias políticas do governo provinciano em meados do século XIX devido ao crescimento populacional de Belém do Grão-Pará, acarretando a necessidade de subsidiar alimentos para os moradores. O governo provinciano objetivava a colonização da região Bragantina e a implantação de uma estrada de ferro, a qual estabeleceria a ligação dos grupos coloniais. Dessa forma, foi fundado o município de Marituba/PA que tinha como a principal função a construção da Estrada de Ferro Belém - Bragança<sup>3</sup>.

Segundo o historiador local Deodato Vera Cruz Júnior, foi necessário construir uma oficina para a manutenção dos trens por conta da distância entre Belém/PA e Bragança/PA. Augusto Montenegro, governador da época, decidiu que a localidade onde hoje é Marituba/PA, seria uma área estratégica para a construção devido sua localização. Por volta de 1905, o governo deu início a construção das oficinas de trem, mas houve também a necessidade de se construir algumas casas para que os operários pudessem morar e trabalhar no mesmo local. Desta forma, se constituiu a chamada Vila Operária em 1907.

Em 1940, houve a visita dos chamados “irmãos hansenianos” que devido ao grande número de casos da doença hanseníase, ocuparam um local que posteriormente foi chamado de “Colônia dos Leprosos de Marituba”. A população da época tinha receio de passar pelo local, pois a doença, pelo que se via, deteriorava pessoas que viviam isoladas. O temor do local se pendurou por mais alguns anos e foi minimizado com a visita do Papa João Paulo II em 1980. Atualmente, o referido lugar é um bairro de Marituba/PA, denominado Dom Aristides, que recebeu o nome

---

<sup>1</sup> Marituba está localizada as margens da Rodovia BR-316 à altura do km 13. Faz limites com Ananindeua [oeste], Rio Guamá [sul], Santa Bárbara do Pará [norte], Benevides [leste].

<sup>2</sup> Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/Acesso> em: 13 jul. 2023.

<sup>3</sup> Ferrovia com 293 quilômetros de extensão. Suas obras duraram 25 anos (IBGE, 2014).

em alusão ao Bispo de Macapá Dom Aristides que esteve na Colônia dos Leprosos e comovido com a situação dedicou esforços a comunidade. O prédio onde se tratavam os leprosos atualmente se intitula como abrigo João Paulo II.

Com a crescente quantidade populacional e implantações de novos maquinários, a vila ganhava características de cidade. Então, grupos de moradores se organizaram em movimentos para tornar Marituba/PA independente, pois almejavam a autonomia política e administrativa do local, e acreditavam que Marituba/PA somente se desenvolveria a partir de sua emancipação. Desta forma, Marituba/PA torna-se município em 1994 após passar por três movimentos emancipatórios: o primeiro foi instituído em 1983 com a criação da primeira comissão de emancipação liderada pelo senhor Luíz Mesquita, no entanto, não houve a divulgação necessária para que acontecesse a emancipação.

O segundo movimento denominado pró-emancipação aconteceu em 1989 liderado pelo senhor Nelson Rebelo. Assim como o primeiro movimento, não obteve êxito devido à baixa divulgação. Porém, em 1993 ocorreu um novo movimento com grande repercussão e divulgação com caminhadas organizadas através da comissão de emancipação de Marituba/PA inicialmente liderada pelo senhor Fernando Correa, e mais tarde, liderada pelo senhor Eládio Soares que garantiu com os moradores a então emancipação de Marituba/PA sob a Lei Estadual n.º 5.857, de 22 de setembro de 1994.

Atualmente, a economia do município gira entorno do comércio, agricultura, turismo e lazer. A região possui diversos igarapés que proporcionam boas experiências aos visitantes e renda aos moradores. Mesmo possuindo essas características, Marituba/PA enfrenta grandes problemas ambientais como o aterro sanitário que recebe resíduos sólidos de toda região metropolitana de Belém/PA. O aterro é objeto de batalhas judiciais e acordos entre o governo estadual e municipal.

**Figura 1: Localização do Território do Município de Marituba/PA**



Fonte: Barreiros (2015)<sup>4</sup>.

**Figura 2: Localização do aterro sanitário de Marituba/PA**



Fonte: Agência Pará (2019)<sup>5</sup>.

No cenário educacional, de acordo com dados do Censo Escolar de 2021<sup>6</sup>, o município possui 67 (sessenta e sete) escolas públicas e atende aproximadamente 24.121 alunos, devidamente matriculados, e divididos de acordo com a tabela 1:

<sup>4</sup> Mapa produzido por Diego Luiz Pureza Barreiros. Disponível no artigo publicado no XXXV Congresso Brasileiro de Ciências e Solo, artigo intitulado: Análise da relação declividade e ocupação do solo, com uso de geoprocessamento, no município de Marituba – 2015.

<sup>5</sup> Imagem retirada do site Agência Pará (2019).

<sup>6</sup> Disponível em: site: <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/censo-escolar>. Acesso em: 13 jul. 2023.

**Quadro 1: Matrícula escolar do município de Marituba/PA segundo o último Censo Escolar de 2021**

<b>ALUNOS MATRICULADOS</b>	
<b>ETAPA/MODALIDADE</b>	<b>QUANTIDADE</b>
CRECHE	1.913
PRÉ-ESCOLA	3.346
FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS	9.258
FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS	7.886
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	1.718
EDUCAÇÃO ESPECIAL	903

Fonte: Quadro criado pela autora com base em informações do Censo Escolar 2021.<sup>7</sup>

Analisando o quadro acima, Marituba/PA conta com um número expressivo de matrículas. Fazendo a separação do quantitativo de alunos do público-alvo que realiza as provas SAEB e SisPAE do fundamental I – Anos Iniciais, é possível obter o seguinte resultado, disposto na tabela 2:

**Quadro 2: Matrículas de alunos público-alvo do SAEB e SisPAE**

<b>MÁTRICULAS DO FUNDAMENTAL I – ANOS INICIAIS</b>		
<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>	<b>MATRICULA</b>
4º ANO	SISPAE	1.884
5º ANO	SAEB	2.049

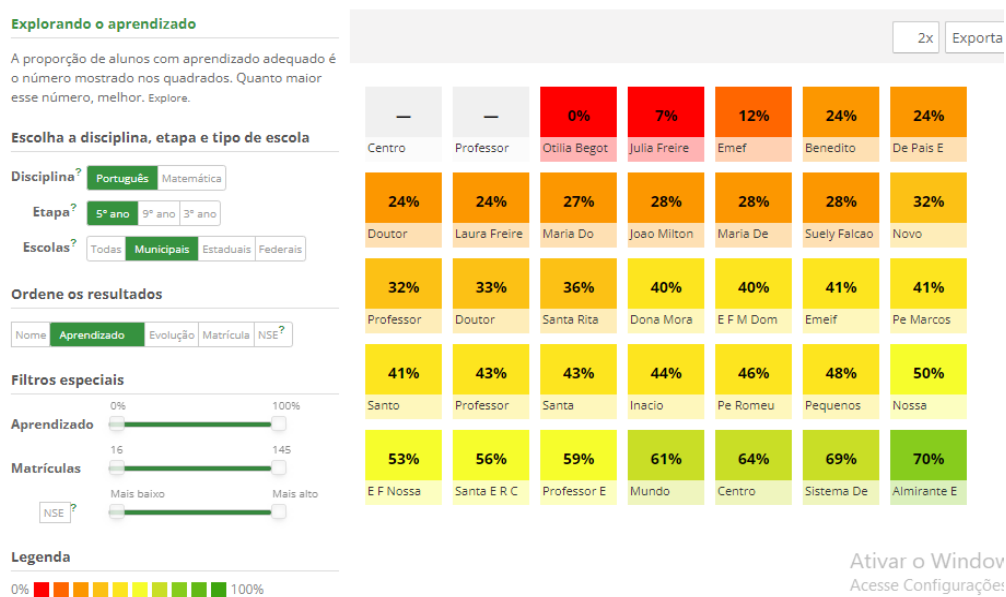
Fonte: Quadro criado pela autora com base em informações do Qedu 2021<sup>8</sup>.

O quadro acima mostra que em nível nacional (Prova SAEB), aproximadamente 2.049 alunos são submetidos à referida avaliação externa. Utilizando como parâmetro a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática disponibilizada pelo INEP, a plataforma de dados Qedu realiza a seguinte análise por escola, referente ao aprendizado dos discentes da rede de ensino pública de Marituba/PA, quantificado através de porcentagens nas seguintes figuras. Os dados são referentes à última aplicação da Prova SAEB em 2019.

---

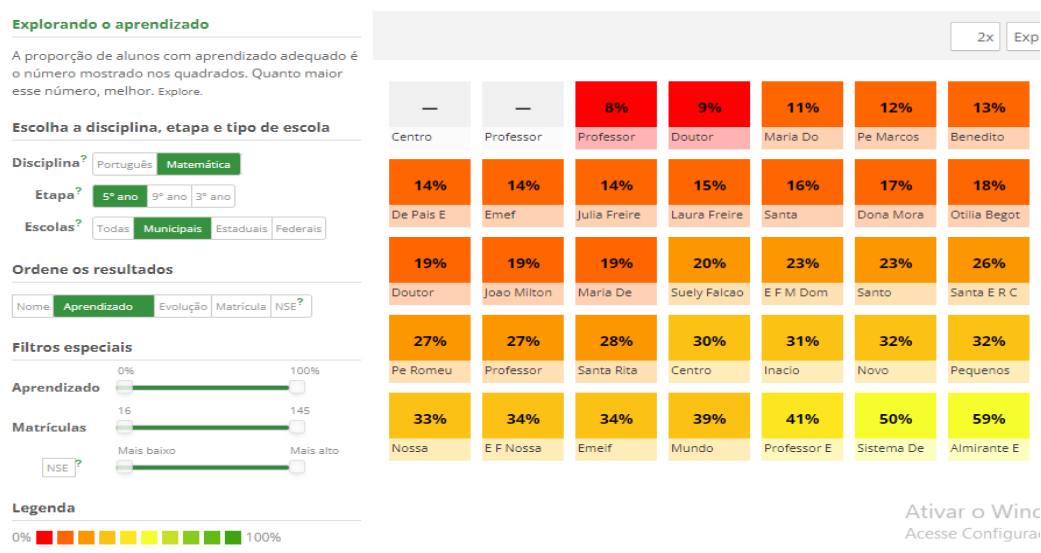
<sup>8</sup> Disponível em: site: <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/censo-escolar>. Acesso em: 13 jul. 2023.

**Figura 3: Desempenho das escolas do fundamental I (5º ANO) de Marituba – Língua Portuguesa – Prova SAEB 2019**



Fonte: Plataforma Qedu (2022)<sup>9</sup>.

**Figura 4: Desempenho das escolas do fundamental I (5º ANO) – de Marituba - Matemática – Prova SAEB 2019**



Fonte: Plataforma Qedu (2022)<sup>10</sup>.

Conforme a legenda de cores e suas variações dispostas na figura, é possível

<sup>9</sup> Disponível em: site: <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 13 jul. 2022.

<sup>10</sup> Disponível em: site: <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 13 jul. 2022.

compreender que elas representam o desempenho das escolas municipais de Marituba na prova SAEB. A cor vermelha alerta que muitos alunos do 5º ano ainda não conseguiram alcançar habilidades básicas de Língua Portuguesa e Matemática esperadas para a sua série/ano. O laranja indica que apenas 1 em cada 5 estudantes aprendeu o que era esperado para a sua série/ano. O amarelo aponta que metade dos alunos desenvolveram as habilidades esperadas para a sua idade. Já o verde-claro demonstra que 70% dos alunos atingiram a meta da Organização Todos Pela Educação<sup>11</sup> e o verde-escuro representa as escolas com nível de aprendizagem satisfatória segundo as habilidades dispostas.

Um dado importante contido na tabela da plataforma Qedu é que o ensino fundamental I com alunos do 5º ano, está majoritariamente em Língua Portuguesa nas cores laranja e amarelo. Em Matemática, há um agravante, pois a maioria das escolas estão nas cores vermelha e laranja. Analisando a tabela e a contrastando com o conhecimento local das escolas de Marituba/PA, é possível identificar as seguintes situações. A escola que detém o verde com 70% satisfatório é uma escola conveniada com a prefeitura, e possui os próprios materiais didáticos e currículo, além de uma boa estrutura para oferecer aos seus alunos.

A escola que possui a cor verde-clara com 69% de desempenho, é uma escola com uma estrutura adequada para proporcionar reforço escolar aos seus alunos. O material didático é fornecido pelo MEC e segue o currículo fornecido pela SEMED com adaptações voltadas a Prova SAEB. A escola que apresenta menor porcentagem de aprendizagem (0%) em Língua Portuguesa é uma escola que até 2021 apresentava péssimas condições para atender a comunidade escolar, dado, inclusive, a sua estrutura. Até o final de 2022, ela se encontrava em reforma, e as aulas ocorriam de forma híbrida, parte em regime de escalas. A instituição em questão é a Escola Otília Begott, e se localiza em uma comunidade considerada de grande risco. Parte dos alunos se encontram em situação de vulnerabilidade social. O material didático é fornecido pelo MEC e segue currículo da SEMED.

Percebe-se através das informações da plataforma Qedu que o município de Marituba/PA não possui um bom cenário de aprendizagem, se levarmos em consideração as métricas da Prova SAEB, visto a defasagem e a não consolidação

---

<sup>11</sup> Todos pela Educação é uma organização da sociedade civil com um único objetivo: mudar a qualidade da Educação Básica no Brasil. Sem fins lucrativos, não governamental, e sem ligação com partidos políticos, é financiada por recursos privados e não recebe nenhum tipo de verba pública.

das competências e habilidades dispostas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática. A realidade do município gira em torno de uma grande defasagem no processo de alfabetização que deveria ter sido consolidada na idade certa.

Diante do exposto, a pesquisa se volta para a análise da realidade local em uma perspectiva da gestão democrática contrastando com os dados divulgados pelo INEP em relação aos indicadores do IDEB. Para a execução da proposta de trabalho, apresenta-se o percurso metodológico da pesquisa na próxima seção.

## 2. CONSTRUÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

Com intuito de responder aos questionamentos pertinentes aqui evidenciados, traçamos um caminho metodológico no qual a pesquisa é desenvolvida com base na abordagem qualitativa conforme Minayo (1994). Segundo a autora, a abordagem qualitativa corresponde à princípios específicos das ciências sociais, pois se baseia na realidade impossível de ser quantificada, ou seja, é baseada no universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, e objetiva o aprofundamento das relações que não podem ser restritas a operacionalização mutável.

Com base nessa abordagem, o procedimento da pesquisa ocorreu por meio de análise de campo. Para Fonseca (2002), essa análise se caracteriza por investigações em que se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes técnicas de pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se entrevistas com um roteiro de perguntas semiestruturado, consoante as considerações de Flick (2013), autor que explica que o objetivo da entrevista é “[...] obter as visões individuais dos entrevistados sobre um tema.”.

Nessa lógica, as entrevistas se configuram como uma técnica de pesquisa em que o investigador se apresenta em frente aos investigados e lhe faz perguntas, visando a obtenção de informações que subsidiem o objeto de sua exploração. Portanto, toda entrevista é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra constitui fonte de informações. Essa abordagem permite obter dados adequados sobre: o que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes.

Outro instrumento que considero importante é o planejamento da observação, pois se acredita que esse olhar *in loco* permite compreender melhor o objeto pesquisado. A esse respeito, Oliveira sinaliza:

Talvez a primeira experiência do pesquisador de campo (ou no campo) esteja na domesticação teórica de seu olhar. Isso porque a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto sobre o qual dirigimos nosso olhar já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade (OLIVEIRA, 1996, p. 15).

Diante do exposto, percebe-se a importância do olhar do pesquisador, pois



permite a compressão mais assertiva dos dados da pesquisa, o qual enriquece o material coletado em conjunto com os demais instrumentos de coleta.

A pesquisa ocorreu no município de Marituba/PA em quatro escolas do Ensino Fundamental I - Anos Iniciais. Visando manter a identidade dos entrevistados preservada devido algumas falas, optou-se por não apresentar os nomes das escolas, e sim, as notas do IDEB de cada uma delas, o que não trouxe prejuízos para a pesquisa, pois as informações permanecem íntegras.

O município *lócus* da pesquisa possui 51 escolas de Ensino Fundamental I - Anos Iniciais que corresponde as turmas de 1º a 5º ano. Para esta pesquisa, escolhemos duas escolas com maiores resultados na Prova do SAEB e IDEB no ano de 2021: EMEIF Suprema do Saber, com nota 6.0 no IDEB e EMEIF Estrela da Educação, com nota 5.2 no IDEB e duas escolas com as menores notas no resultado da Prova do SAEB e IDEB em 2021: EMEF Desafio, com nota 3.6 no IDEB e EMEIF Aprendizagem em Evolução, com nota 3.5 no IDEB, os nomes das escolas são fictícios. Optou-se por essas escolas para realizar um balanceamento de investimentos de todas as esferas em cada uma delas e se esses investimentos ou a falta deles interferem diretamente nos resultados obtidos.

O tratamento das informações ocorreu através da análise do discurso na perspectiva de Michel Pêcheux. A priori, trata-se do conceito de sujeito, compreendido como uma colocação discursiva que o indivíduo questionado pelas convicções ocupa ao construir significado. Nessa posição, ele pensa que é proprietário do seu falar, e dessa forma, “não nos refere-se a uma criatura empírica, mas a uma disposição que lança o indivíduo num jogo de concepções imaginárias” (PÊCHEUX, 1993, pg. 111), diante dessa projeção, os sentidos são edificados. A seleção da análise discursiva para essa pesquisa permite o questionamento sobre os sentidos constituídos de várias maneiras, esses que são oriundos de diferentes naturezas: verbais, não verbais, textos escritos ou orais, frases, palavras, imagem corporal, etc. Para a análise do discurso é importante que sua materialidade crie sentidos para haver argumentação.

A análise do discurso pecheutiana busca desvelar as relações de poder e as contradições presentes nos discursos, questionando as formas sobre as quais a linguagem é usada para impor certas convicções de mundo, o que pode reforçar estruturas de dominação.

Concluindo o percurso metodológico, enfatiza-se que, público-alvo foi constituído de quatro gestores das referidas escolas. O período previsto para realizar

a pesquisa foi o de dois meses (março e abril de 2023). Tendo como base a metodologia proposta para alcançar resultados específicos que venham elucidar questionamentos, e sobretudo, contribuir para a educação do município de Marituba/PA, considera-se a relevância da pesquisa para compreender o que vem orientando as ações da rede municipal de ensino no que diz respeito às avaliações externas.

### 3. AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA

Nesta seção, abordaremos as avaliações externas na escola básica brasileira, em uma perspectiva histórica, e com base em nosso referencial teórico e as legislações educacionais. A abordagem inicia conceituando a avaliação e suas ramificações e culmina com as orientações da portaria n.º 250, de julho de 2021 que estipula dar subsídios para o Novo SAEB. No tocante as avaliações, entende-se que é primordial conhecer e analisar a sua importância e como elas se configuram dentro das escolas.

Do ponto de vista das avaliações externas, é relevante compreender o processo histórico pelo qual tem passado esse importante mecanismo no decorrer dos anos, mais precisamente a partir dos anos de 1960. É primordial entender seus desdobramentos e como eles têm influenciado os Sistemas de Ensino, pois é a partir deles que as orientações macros são criadas/pensadas e chegam até as escolas brasileiras, tendo o(a) gestor(a) escolar como ponte para a efetivação das propostas. Sobre os “Sistemas de Ensino”, termo abordado anteriormente, deve-se primeiramente entender a sua conceituação que de acordo com Saviani:

[...] é muito comum a utilização do conceito de sistema de ensino como sinônimo de rede de escolas. Daí falar-se em sistema estadual, sistema municipal, sistema particular etc., isto é, respectivamente, rede de escolas organizadas e mantidas pelos estados, pelos municípios ou pela iniciativa particular. (SAVIANI 1996, p. 123).

Ao falarmos em Sistema de Ensino, faz-se necessário levar em conta a conceituação de Saviani, a qual o aponta como um conjunto de escolas e seus setores, como Secretarias de Educação, Conselhos e demais órgãos. Os Sistemas se classificam em Federal, Estadual e Municipal. À luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96, a divisão dos respectivos Sistema de Ensino se dá da seguinte forma:

Art.16.O sistema federal de ensino compreende: I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação.  
Art. 17. Os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem: I - as instituições de ensino mantidas, respectivamente, pelo Poder Público estadual e pelo Distrito Federal; II - as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público municipal; III - as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV - os órgãos de educação estaduais e do Distrito Federal, respectivamente.  
Parágrafo único. No Distrito Federal, as instituições de educação infantil,

criadas e mantidas pela iniciativa privada, integram seu sistema de ensino. Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal; II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos municipais de educação. (BRASIL, 1996, p. 15 e 16).

Desse modo, a LDB 9394/96 faz a divisão e responsabiliza cada sistema pelas ações que serão desenvolvidas aos seguintes níveis: federal, estadual e municipal, assim como estabelece um regime de colaboração entre eles. Na prática, nem sempre essa configuração rende bons resultados, visto que, a União cria estratégias e coloca sob a responsabilidade dos estados e municípios a execução, sem oferecer as devidas condições. Um dos casos mais recentes foi a politização do piso salarial dos professores, reajustado pelo então Presidente Jair Messias Bolsonaro em 2022.

Dada a caracterização e conceituação do termo Sistema de Ensino e suas peculiaridades, apresenta-se a seguir uma breve definição dos tipos de avaliação mais conhecidos e utilizados no cenário educacional brasileiro, pois a avaliação tem um papel fundamental na identificação de problemáticas através de critérios e instrumentos definidos para cada campo de atuação, ou seja, a avaliação é “pluri referênciada”, “Então é complexa, polissêmica, tem múltiplas e heterogêneas referências” (SOBRINHO et al., 2002, p.15). ;

### **3.1. Conceitos e definições de avaliação**

Pelo que está referenciado na literatura no campo da aplicação, a avaliação engloba pelo menos seis categorias definidas em: “[...] avaliação dos sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar, de programas, avaliação institucional e autoavaliação” (GATTI 2002, p. 17).

Nesse sentido, faz-se necessário caracterizar as seis categoriais acima citadas. Segundo Pinto:

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados (PINTO, 2011, p 3).

A exemplo do que evidencia o autor sobre as avaliações dos sistemas de

ensino, é importante enfatizar que as provas são formuladas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alinhadas aos descritores da Matriz Curricular de cada avaliação, os quais é possível perceber que há o engessamento dos conteúdos, levando o docente a seguir um padrão de currículo unificado.

Entre as avaliações dos Sistemas Educacionais, cita-se a Prova SAEB. Essa avaliação externa da Educação Básica está em vigência ao nível federal e é aplicada aos alunos matriculados nas últimas séries/anos de cada etapa educacional. Ao nível estadual, menciona-se o SisPAE como mecanismo preparatório e avaliador no Estado do Pará. A avaliação é aplicada aos alunos do 4º e 8º anos das redes municipais de ensino. Ao nível municipal, enfatiza-se que ainda não foi consolidado um modelo de avaliação externa, pois ele se encontra em estudos, com a adaptação de simulados preparatórios para as avaliações de nível federal e estadual.

Segundo Vasconcellos (2005), no que concerne a avaliação da aprendizagem e desempenho em sala de aula, esse tipo de avaliação precisa estar focado em avaliar para gerar mudanças de efeito imediato, ou seja, o docente precisa reavaliar sua metodologia e se o discente não conseguiu aprender de uma forma o professor deve explicar de outra. Isso implica em mudar a organização do trabalho em sala de aula, com atenção redobrada para aqueles alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem.

As ações planejadas pelo professor devem estar bem articuladas com a escola, a fim de promover melhores condições para o aluno, com recuperação paralela, revisão do currículo, além do incentivo e acompanhamento pedagógico para que esse professor possa criar estratégias de ensino e aprendizagem. Desta forma, pode-se classificar a avaliação do desempenho escolar em sala de aula ou avaliação da aprendizagem em três tipos: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação somativa.

A avaliação diagnóstica é aquela realizada no início do ano letivo, na qual o docente geralmente utiliza algumas competências e habilidades da série/ano anterior ao que o aluno está cursando para verificar seus conhecimentos prévios sobre determinado conteúdo. Sobre a avaliação diagnóstica Sant'anna destaca:

O diagnóstico se constitui por uma sondagem, projeção e retrospectiva da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medidas os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar as dificuldades

encontradas (SANT'ANNA, 2018, p.33).

A avaliação formativa identifica as dificuldades iniciais do aluno e a causa da insuficiência de uma determinada competência que está impedindo o desenvolvimento de outra competência. Logo, ela se denomina formativa quando aponta o comportamento do aluno em relação aos objetivos projetados, para além do que foi apontado, Souza diz que a avaliação formativa almeja:

[...] compreender o funcionamento cognitivo do aluno em face da tarefa proposta. Os dados de interesse prioritário são os que dizem respeito às representações das tarefas explicitadas pelo aluno e as estratégias ou processos que ele utiliza para chegar a certos resultados. Os “erros” constituem objeto de estudo particular, visto que são reveladores da natureza das representações ou das estratégias elaboradas por ele. A finalidade da recuperação pedagógica será ajudar o aluno a descobrir aspectos pertinentes da tarefa e comprometer-se na construção de uma estratégia mais adequada (SOUZA, 1998, p.67).

A avaliação formativa leva em consideração todas as relações estabelecidas entre professor e aluno, possibilitando repensar a prática docente no dia a dia em prol da aprendizagem. Diferentemente da diagnóstica, ela é realizada durante todo o período letivo, ou seja, ela é contínua porque tem o intuito de averiguar se os objetivos estão sendo alcançados, pois é “[...] através da avaliação formativa que o aluno conhece seus erros e acertos e encontra estímulo para um estudo sistemático”. (HAYDT, 1988, p. 17-18).

Avaliação somativa entra em um patamar de viés autoritário, conservador e classificatório. É possível dizer que é uma das prerrogativas da avaliação de rendimento escolar já elencada neste tópico. Nesse caso, o professor assume um papel decisório de quem é classificado para outra etapa ou não, e muitas vezes aprova os favorecidos e reprova os taxados inquietos como forma de punição. Nesses moldes, a avaliação ganha contornos de benevolência ou castigo. Na perspectiva da avaliação somativa, Hoffmann (1993) ressalta:

[...] a avaliação tem se caracterizado como disciplinadora, punitiva e discriminatória, como decorrência, essencialmente, da ação corretiva do professor e os enunciados que emite a partir dessa correção. Daí a crítica que faço sobre a utilização de notas, conceitos, estrelinhas, carimbos, e outras menções nas tarefas dos alunos. O sentido discriminatório da avaliação começa nesse momento. As crianças comparam as tarefas entre si, o número de estrelinhas, os décimos e centésimos. Classificam-se, eles mesmos, em burros e inteligentes, e têm sua autoestima abalada a ponto de surgirem bloqueios intransponíveis (HOFFMANN, 1993, p. 111).

Sabe-se que esse tipo de avaliação é muito comum nas escolas brasileiras, herança de uma escola tradicional com predominante interesse nas notas. Os próprios docentes reafirmam a prática ao se eximir da sua parcela de culpa no processo, pois não avaliam a metodologia aplicada e muito menos a situação na qual o aluno está inserido. Outro agravante é que os pais cobram de seus filhos nas reuniões e plantões pedagógicos altas notas, e se o aluno não for bem, recebe punição na maioria das vezes, pois “[...] os pais das crianças e dos jovens, em geral, estão na expectativa das notas dos seus filhos. O importante é que tenham notas para serem aprovados.” (LUCKESI, 2002, p. 18-19).

Já a avaliação de programas é um método sistemático que permite analisar informações e responder questionamentos sobre projetos, políticas e programas, visando verificar a eficiência e eficácia do objeto avaliado. Segundo Fernandes, Ó e Paz:

A avaliação de programas e de projetos deve permitir obter informação que nos permita considerar formas alternativas de resolver um dado problema, orientar o desenvolvimento de medidas de política e a tomada de decisões e dar a conhecer práticas que funcionem e que sejam eficazes. Por natureza, a avaliação de programas é um processo que torna acessível aos cidadãos a informação e a evidência que contribuem para: a) tornar mais transparente o seu funcionamento; b) responder a uma diversidade de questões relativas a problemas existentes ou emergentes; c) verificar se um programa ainda faz sentido; d) ajudar a melhorar um programa e as medidas de política que lhe possam estar associadas; e) monitorar o desempenho, a eficiência e a eficácia do programa, identificando problemas relacionados com a sua concretização e com os seus resultados; e f) orientar a eventual necessidade de desenvolvimento de novos programas (FERNANDES, Ó, PAZ, 2009, 187).

Assim como os demais tipos de avaliação aqui elencados, a avaliação de programas propõe repensar sobre a prática de um determinado programa avaliado, objetivando refletir sobre questões relativas aos resultados obtidos. Conforme Fernandes, Ó e Paz: “[...] a avaliação de programas educativos, em última análise, contribui para criar cultura educacional. E isso é, indubitavelmente, um bem necessário.” (FERNANDES, Ó, PAZ, 2009, p. 204).

Na visão de Sobrinho (2000), a avaliação institucional se caracteriza em uma construção coletiva de vários questionamentos, é o rebate ao anseio de extrusão das inércias, ou mesmo colocar em movimento um conjunto articulado de estudos, análises, reflexões e juízos de valor que tenham alguma força de transformação qualitativa da instituição e do seu contexto através da melhora dos seus processos e

das relações. Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação institucional necessita estar integralizada ao documento orientador da instituição, o qual é o Projeto Político Pedagógico (PPP) no caso da Educação Básica. Segundo Pinto, a avaliação institucional:

[...] é interna e considera, de forma integrada, variados fatores relacionados à escola. Importante pontuar ainda que a avaliação institucional, também denominada de auto avaliação, é considerada um elemento central na gestão democrática das escolas. Nesse tipo de avaliação toda a comunidade escolar faz parte do processo, como avaliadores e como avaliados. É um instrumento que tem uma conotação democrática e participativa de todos os atores envolvidos no processo de ensino, de aprendizagem e de gestão da instituição (PINTO, 2011, p 3).

Conforme o autor, a avaliação institucional é também designada por autoavaliação. Nesse sentido, o conceito de ambas dialoga entre si, possibilitando uma reflexão sobre a sua importância dentro da escola. Esse modelo democrático necessita estar mais presente nas práticas escolares. O que se percebe no cotidiano de algumas escolas são documentos como o PPP que constam em seus tópicos tal conceito e como a escola deveria realizar a avaliação institucional ou autoavaliação. Porém, na prática, esse olhar sobre suas próprias ações é pouco frequente até na própria avaliação do PPP.

Diante do exposto e conceituação das mais diversas formas de avaliação, destaca-se para esta pesquisa a avaliação dos Sistemas de Ensino e suas implicações na prática do gestor escolar em uma perspectiva democrática. No entanto, faz-se necessário a priori, entender o processo histórico que a avaliação dos sistemas de ensino tem percorrido até a contemporaneidade, pois esse processo possui um universo de significados e que vai além da avaliação da aprendizagem conforme visto em Vasconcelos (2005), pois a avaliação dos sistemas de ensino requer um estudo mais aprofundado e um aparato de técnicas específicas, o que se propõe a realizar neste trabalho.

### **3.2. Avaliação externa no contexto histórico nacional**

Segundo Vianna et al. (2002), a discussão sobre atividade de avaliação do desempenho escolar no Brasil é bastante escassa, mesmo que tenha sido fomentada pelo Ministério da Educação no decorrer dos anos 1990 a partir da implantação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico-SAEB (1990), Exame Nacional de



Cursos – ENC – “Provão” (1996) e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (1999). Porém, em outros países como Estados Unidos e Inglaterra a discussão já existia em torno da política do sistema avaliador.

No Brasil, o seu uso era bastante restrito por algumas instituições. De acordo com Gatti (2002), foi a partir dos anos 1960 que se iniciou uma inquietação a respeito dos métodos avaliativos escolares fundamentados “[...] a partir de critérios mais cristalinos através de técnicas e instrumentos denominados objetivos.” (p. 13).

O ponto de partida que lhe causou mais visibilidade foi a entrada nas universidades através dos exames vestibulares, “[...] essa modalidade de instrumento orientou os exames vestibulares unificados em 1969.” (GATTI, 2002, p. 21). Segundo a autora, o que antes era restrito a algumas instituições começa a se expandir e ganhar força, pois começou a ser utilizado em larga escala.

Caracteriza-se avaliação de larga escala se for “[...] aplicada num sistema de ensino inteiro, podendo ser da esfera municipal, estadual ou federal” (ROTHEN & SANTANA, 2018, p. 38), ou seja, o termo nos remete a avaliação no sentido mais amplo, atingindo um público maior do que a avaliação feita em sala de aula, dado que a avaliação em larga escala não se restringe apenas ao desempenho do aluno, ela avalia de forma ampla todos os que fazem parte do processo.

Porém, o uso desse tipo de instrumento avaliativo desencadeou uma série de problemas relacionados à formulação do material didático, a saber os testes de domínio do conhecimento que de forma precipitada foram incorporados aos livros didáticos. Esses, passaram a ser formulados com base na operacionalização puramente instrucional de competências e habilidades que privilegiavam apenas uma classe restrita. A forma que ocorreu a expansão desse instrumento não foi capaz de democratizar o processo avaliativo, visto que seus resultados e ações não conseguiram ser validados pela maioria, que ocorreu pela falta de uma formulação basilar sólida.

No ano de 1966, através da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, foi criado o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas-CETPP, onde iniciaram estudos mais sólidos sobre o tema. Nesse mesmo período, alguns especialistas passaram por formação para atuar prioritariamente nesse campo de pesquisa. Em 1969, foi formulado o Caderno 7 de Programas de testes na escola do CETPP. Esse documento serviu como suporte para a criação e execução dos testes padronizados nas escolas. Seu corpo é estruturado como um manual onde apresenta

suas principais finalidades: “[...] avaliar o controle de aprendizagem do aluno, controle do rendimento escolar, seleção das classes, diagnóstico das dificuldades escolar e orientação vocacional.” (CETPP, 1969, p 3).

A partir da idealização do Caderno 7, testes começaram a ser analisados, formulados e reformulados dando origem a um conjunto de provas consoante as seguintes etapas, sendo a primeira: Determinação dos objetivos propostos, onde os diretores e professores eram chamados a participar da elaboração dos objetivos como forma de provocar o interesse pelo programa. Nos sistemas com maior amplitude, foram instituídas comissões que se encarregaram de criar um esquema mais geral. Segunda: Seleção das técnicas e testes adequados, que levava em conta as seguintes questões: Quem pode selecionar o teste? Que tipo de teste deve ser usado? Qual o melhor processo para selecionar os testes?

A terceira etapa descrita no caderno 7 é a aplicação das provas e testes, o aplicador deveria ser treinado e conseqüentemente competente para fazer a aplicação. No tocante aos testes para as escolas, o profissional competente/aplicador era o professor e orientadores. A aplicação deveria ainda obedecer a um horário específico e controlado. No local, e durante a realização os alunos não poderiam ter distrações, comandos e instruções e todas as suas reações de comportamento eram anotadas no decorrer do teste.

A quarta etapa é caracterizada pela correção das provas e testes, e deveria ser feita de forma sistemática para evitar erros de correção constante que se caracterizavam pela má compreensão das instruções na correção e os erros casuais que eram oriundos de erros na contagem dos escores/números. Naquele tempo, ainda não existiam meios tecnológicos que pudessem auxiliar na tabulação dos resultados. Sendo assim, o CETPP orientava que os testes deveriam ser “[...] corrigidos em grupo e que o avaliador corrigisse somente uma página ou parte do teste para evitar erros e agilizar a correção.” (CETPP, 1969, p 10).

O item análise e interpretação dos escores/números – a quinta etapa, era baseada nas seguintes vertentes: classificação e tabulação dos escores, análise estatística dos resultados, análise gráfica e interpretação, uso de normas e padrões e análise de erros. O controle dos resultados (técnica do reteste) diz respeito ao controle e avaliação do programa de testes na escola, e objetivava visitar as dificuldades e erros do programa, assim como ressaltar também o sucesso dele. Porém, essa última etapa como ressalta o caderno 7 era esquecida devido à sobrecarga de atividades

providas do programa.

É importante destacar que o uso desses testes era aberto à comunidade escolar que poderia ter seu próprio programa de testes desde que observadas sua estrutura favorável e interesses dos grupos que integravam a escola. De acordo com o Caderno 7 do CETPP:

Os testes utilizados na escola possibilitarão medir o desenvolvimento e o progresso dos alunos em relação aos objetivos educacionais, diagnosticar as suas áreas positivas e negativas, fazer o levantamento dos perfis das aptidões acadêmicas, permitindo, assim, a avaliação do próprio ensino e dos programas escolares (CETPP, 1969, p 4).

Dessa forma, os alunos foram avaliados nas mais diferentes áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e Estudos Sociais, incluindo um questionário que analisava o perfil socioeconômico dos alunos e suas projeções para o futuro. Autores como Gatti (2002) e Vianna et al. (2002), referenciam as ações do CETPP como a primeira iniciativa mais ampla que se teve no Brasil no tocante à avaliação de desempenho. Porém, o programa de testes do ano de 1969 já apresentava algumas limitações, entre elas:

[...] inadequação dos itens utilizados como amostra dos interesses, potencialidades, características de personalidade do indivíduo; inadequação da amostra em que o teste foi padronizado; influências culturais; estado psicológico do indivíduo durante a aplicação do teste; aplicação ou correção incorretas; inadequada interpretação dos resultados (CETPP, 1969, p 11).

Um dos pontos negativos elencados no programa e que nos chama atenção é o “estado psicológico do indivíduo durante a aplicação do teste”. Mesmo tendo referência o ano de 1969, não se pode passar despercebido que ainda é um problema que permeiam as avaliações externas até a atualidade, pois o estado psicológico de cobranças pelos melhores resultados, as situações familiares desse aluno como as de ordem financeira e social que antecedem as avaliações são desconsideradas por uma abordagem de avaliação predominantemente quantitativa.

No ano de 1970, através do Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-Americana, aplicou-se um teste que compreendia o desempenho escolar e o nível de escolaridade com questões de compreensão de leitura e ciências e um questionário socioeconômico que visava entender as aspirações e o processo de desenvolvimento escolar de alunos brasileiros e de outros países da América

Latina. Gatti (2002) enfatiza que também foram coletados dados dos diretores, professores e escolas. Nesse mesmo período outros estudos foram fomentados. Por exemplo, um teste foi aplicado para todos os alunos da 1ª série do ensino fundamental das áreas geográficas do país que foram avaliados em Leitura, Escrita e Matemática, a fim de certificar o instrumento.

Segundo Vianna et al. (2002), municipalmente, São Paulo foi um dos pioneiros a se preocupar com a avaliação de desempenho escolar. Tal preocupação se deu no início dos anos 1980, onde a gestão da época visava entender os fatores prejudiciais do processo de ensino aprendido que estavam interferindo no desenvolvimento de seus alunos. Com esses resultados, objetivavam traçar estratégias com atividades escolares e extraescolares para alavancar o ensino do município.

A avaliação foi conduzida pelo Departamento de Planejamento da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo com testes envolvendo conteúdos curriculares estabelecidos pela Secretaria de Educação. Num cenário envolvendo a compreensão de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, avaliavam “[...] todas as crianças do terceiro estágio de educação infantil, as de 1ª, 3ª, 5ª, 7ª séries do ensino fundamental e, os alunos do primeiro ano do ensino médio.” (GATTI 2002, p. 22). Segundo a referida autora, os resultados da avaliação foram engavetados, pois com a troca de administração, os novos governantes não manifestaram interesse em continuar com os estudos. De acordo com Gatti:

Em outra vertente, a da avaliação de políticas educacionais e de programas, encontramos, entre 1978 e 1982, alguns estudos que se propõem a avaliar a política nacional de educação, com enfoque sobre a seletividade da educação, utilizando dados demográficos e até estudos de caso (FCC, 1981; BARRETO, 1981; ROSEMBERG, 1981; MELLO, 1981; SILVA, 1981). Esses estudos abriram um outro leque de possibilidades em avaliação, numa direção diferente da avaliação de desempenho (GATTI, 2002, p 22-23).

É possível observar que ações em torno de avaliação das políticas públicas vinham se desvelando, como a avaliação escolar. Porém, por falta de incentivos e preparação de pessoal, essas ações não conseguiam se manter. Um dos fatores que desencadeava a estagnação das pesquisas era a falta de pessoal para atuar nelas, visto que o número de profissionais era irrisório a se comparar com o tamanho do país e do sistema de ensino. É importante destacar que no final dos anos 1970 e começo dos anos 1980, a ideia educacional era voltada para a criticidade empirista, tecnicista e para a operacionalização meramente burocrática e a área da avaliação que começa

a desenhar seu quadro profissional sofria ataques dentro das universidades por ter um viés mais humanista.

Outro ponto relevante a ser destacado nesse processo histórico é a criação do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste – EDURURAL, instituído pelo Decreto n.º 85.287 de 23 de outubro de 1980. O programa se caracterizou por uma parceria entre o Ministério da Educação e os Estados, realizado pela Universidade Federal do Ceará com apoio da Fundação Carlos Chagas e financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com um investimento de mais de 92 milhões de dólares.

Conforme o Art. 2º do referido Decreto de criação, o EDURURAL-NE teve como objetivo a expansão das “[...] oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais.” (BRASIL, 1980, p 1).

É possível descrever o Programa como uma ação que caracteriza um marco histórico em relação à avaliação de programas, pois analisava não apenas o rendimento escolar, mas também demais aspectos desenvolvidos nos Estados do nordeste do Brasil. O Edurural passou por avaliações de 1982 a 1986, ou seja, o controle das ações se deu desde a sua implantação e se desenrolou conforme o seu desenvolvimento e etapas compreendidos em: gerenciamento geral e local do programa, sistema de monitorial, professores, organização municipais de ensino, alunos, famílias e de forma amostral a localidade.

O público-alvo era alunos da 2ª e 4ª séries do ensino fundamental. Levando em consideração o contexto de zona rural e a organização escolar que, em geral, era de classes de multisséries, a elaboração das provas era feita a partir de amostras de atividades adquiridas em escolas dos estados de Piauí, Ceará e Pernambuco. O material era coletado, trabalhado e discutido com o pessoal da região, e depois se formava a prova final. De acordo com Davis e Dietzsch:

[...] as provas foram organizadas de tal modo que os alunos ou acertavam ou erravam o item, sendo estabelecidos critérios específicos para cada objetivo. Por exemplo, na avaliação da capacidade de leitura e interpretação dos alunos de 2ª série, consideraram-se corretas as respostas que evidenciavam o entendimento do texto proposto, mesmo se a grafia estivesse inadequada (DAVIS e DIETZSCH, 1983, p. 7).

Com base no referencial teórico das autoras, pode-se perceber que a

metodologia de avaliação do Programa Edurural almejava resultados mais próximos e possíveis da realidade das escolas, pois os testes eram desenvolvidos conforme conteúdos curriculares “reais” e discutidos com equipes pertencentes ao contexto pesquisado para depois formular o teste final. Essas ações deram maior validade ao material coletado, porém, não fugia de uma perspectiva totalmente tradicional de ensino.

Na segunda edição de avaliação do programa, e por ser financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), ouve a necessidade de avaliar os retornos do investimento feito no programa. Dessa forma, alunos, famílias, organizações municipais de ensino, professores e todo o escopo do Programa Edurural foram avaliados a cada dois anos, que se deram em 1982, 1984 e 1986. De posse dos resultados, vários seminários foram realizados para a discussão dos resultados e alguns estudos de caso foram incorporados no processo para obter uma melhor compreensão sobre determinadas especificidades.

Pode-se dizer que os resultados obtidos pelo Edurural exerceram grande influência no cenário educacional, pois foi possível analisar problemas reais como escolas que funcionavam em casas de professores e escolas de assentamentos, e a partir da realidade apresentada, pensar uma escola voltada para a camada menos favorecidas da sociedade.

Muitas discussões foram feitas por parte do Ministério da Educação e de pesquisadores sobre os problemas dos sistemas educacionais. Nessa conjuntura, ficava cada vez mais evidente o fracasso escolar constatados pela reprovação e evasão na escola pública de primeiro grau que continuaram a assumir proporções inaceitáveis como relata Patto (2015) no livro “A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”.

Nos anos 1987 e 1988, iniciou-se de forma tímida alguns estudos ao nível nacional para a promoção de resultados que pudessem gerar dados sobre a avaliação do desempenho escolar na educação básica. Assim, uma avaliação escolar piloto foi proposta em 10 capitais para alunos de escolas públicas da 1<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries do ensino fundamental. Os alunos foram avaliados em Língua Portuguesa com a inserção da Redação, Matemática e Ciências. O grande desafio foi “[...] a criação de provas adequadas a diferentes públicos, que só foi possível através de parcerias locais.” (GATTI 2002, p. 25).

Com a boa receptividade das escolas e sucesso na coleta de resultados, a

iniciativa foi logo ampliada e o que começou em 10 capitais foi aberto para 20 capitais, em seguida 39 cidades, essas distribuídas em 14 estados. Seminários e estudos sobre a temática foram primordiais para esse processo. Ao mesmo tempo que se estudavam e discutiam os resultados, outra iniciativa avaliativa estava sendo lançada. Dessa vez, uma avaliação para alunos de escolas públicas e particulares da 3<sup>o</sup> série do segundo grau, com abrangência das suas modalidades, sendo elas técnico industrial, comércio, normal, etc. A 3<sup>a</sup> série do segundo grau na nomenclatura atual corresponde ao ensino médio e a inserção de escolas particulares foi feita com resistências, segundo relatos encontrados no texto.

Em 1988, a partir da propagação dos estudos e iniciativas do MEC, a Secretaria Estadual de Educação do Pará realizou uma avaliação de desempenho de alunos da 2<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup> séries. As provas abrangiam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Os testes foram produzidos com base na proposta curricular do estado com itens desenvolvidos pelos professores da localidade.

No ano de 1991, fechando o ciclo de avaliações incentivadas pelo MEC compreendido no período temporal de 1987 a 1991, foi realizada uma avaliação em 11 estados e no Distrito Federal que tinha como público-alvo alunos de escolas particulares. Eles foram avaliados com o mesmo tipo de avaliação, isto é, provas que abrangiam as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Assim como as instituições particulares, as escolas públicas foram submetidas a mesma avaliação, e foi constatado através dos resultados que “[...] alunos das escolas particulares tinham rendimento superior a alunos de escolas públicas.” (GATTI 2002, p. 25).

Esse aparato de estudos e ações construídas até os anos 1990 contribuíram diretamente para o processo de implantação de um sistema nacional de avaliação no Brasil, pois a partir do conhecimento dos problemas encontrados nas escolas, e o perfil do alunado, foi possível pensar em políticas públicas que pudessem subsidiar estratégias para a melhoria da educação. Em 1990 o Brasil e mais 26 países participaram do Segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional. Segundo Gatti:

Uma equipe internacional de especialistas – chineses, árabes, americanos, suecos, holandeses, entre outros – elaborou testes específicos e adotou uma metodologia de aplicação que permitia o processo de validação recíproca. No Brasil, o estudo ficou restrito a duas capitais (Fortaleza e São Paulo), comprometendo a comparabilidade que se pretendia (GATTI, 2002, p 26).

O público-alvo dessa avaliação foram alunos de 13 anos dos países participantes, e ela objetivava identificar o nível de aprendizado, ou seja, o que os discentes dessa faixa etária teriam aprendido até o momento do teste. Pode-se pensar que as políticas públicas no Brasil começaram a sofrer influências internacionais a partir desse evento, visto que uma mesma avaliação padrão foi aplicada em vários países que possuem diferentes problemas econômicos e sociais. A mesma metodologia de aplicação está enraizada até hoje no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que se constituiu a partir de 1993.

O SAEB compõe um conjunto de avaliações aplicadas nas escolas brasileiras em larga escala cujo o objetivo é diagnosticar o desempenho dos alunos prioritariamente de escolas públicas e posteriormente de escolas particulares, assim como desvelar as problemáticas que estão por trás dos resultados. Os testes são aplicados a cada dois anos. Desde o ano de 1990, quando houve sua primeira aplicação, e posteriormente, a sua implementação em 1993, visualizam-se várias mudanças em seu formato no tocante à adaptação curricular, matriz de referência, disciplinas avaliadas e o público-alvo definidos para a avaliação.

Nesse sentido, cabe destacar a visão de Michael Apple, quanto ao referido padrão de qualidade, currículo, provas nacionais e índices de qualidade:

[...] no caso da ligação entre provas nacionais e indicadores públicos de desempenho, como as listas de classificação dos competidores, essas políticas foram organizadas em torno de uma preocupação com supervisão externa, regulamentação e avaliação externa do desempenho” e têm sido cada vez mais colonizadas por pais que possuem o que é visto como capital econômico, social e cultural “apropriado”. Essa preocupação com a supervisão externa e a regulamentação não está ligada somente a uma grande desconfiança em relação aos “produtores” (como os professores, por exemplo) e à necessidade de garantir que as pessoas façam continuamente um empreendimento de si mesmas. (APPLE, 2003, p. 103).

Em uma análise crítica, o autor mostra como essa prática explicita a falta de confiança tanto no gestor escolar quanto nos próprios professores que por meio de uma política pública que visa a qualidade na educação, obriga-os a fazer uso de um currículo fechado e que não dialoga com a formação crítica do indivíduo. Essa prática reforça a ideia de que somente por meio de um alto controle estadual (SisPAE), nacional (SAEB/IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), é que o conteúdo formal pode ser garantido.

Em consonância com o que Apple (2003) sinaliza, a avaliação nacional ganhou



um novo formato em 2005, dado que o SAEB passou a ser reorganizado pela Portaria do Ministério da Educação n.º 931, de 21 de março de 2005, integrando duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Devido a esse novo formato, nasceu o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEb em 2007, o qual deriva da junção dos resultados da Prova SAEB e se soma com as informações do fluxo escolar que nada mais é do que a taxa de aprovação, reprovação e abandono informadas pelo Censo Escolar. Esse aparato possibilita o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) calcular o IDEB de cada escola.

As inúmeras mudanças do SAEB apresentadas desde 1990 culminaram para a atual proposta avaliativa educacional existente desde 2019. Nesse sentido, as siglas ANEB, ANRESC e ANA foram incorporadas e formaram uma única avaliação: A Prova SAEB, que utiliza para a formulação dos testes uma matriz própria e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem como público-alvo os estudantes do 2º, 5º e 9º ano do ensino fundamental e os da 3ª e 4ª séries do ensino médio.

O SAEB possibilita ainda uma avaliação mediante questionários para professores e gestores da Educação Infantil ao Ensino Médio. Diante dessa nova configuração, é salutar ressaltarmos que essa nova forma de organização não pode ser compreendida como mais uma mudança no cenário nacional, pois Apple, alerta que esse tipo de reestruturação:

[...] paradoxalmente, um currículo nacional, e principalmente um programa nacional de provas, são os primeiros passos – e os mais essenciais – para uma mercantilização maior. Eles fornecem realmente os mecanismos para a obtenção dos dados comparativos que os “consumidores” precisam para fazer os mercados funcionarem como mercados (APPLE, 2003, p. 106).

Dessa forma, a ideia de mercantilização da educação é o foco do processo, assim como a moralidade em questão, pois essas reformas regulamentadoras se baseiam supostamente em valores e sentimentos comuns a todos e que também criam espaços sociais nos quais as questões que interessam a todos podem ser debatidas e submetidas ao questionamento moral (APPLE, 2003).

No tocante as reformas regulamentadoras, a tabela 3 abaixo foi construída com base na portaria n.º 250, de 5 julho de 2021. Nela, é possível observar as principais informações a respeito do novo SAEB:

**Quadro 3: Configuração do novo SAEB segundo a portaria n.º 250 de 5 de julho de 2021**

<b>REFERÊNCIA: PORTARIA N.º 250 DE 5 DE JULHO DE 2021</b>				
<b>PÚBLICO</b>	<b>PROVAS</b>	<b>MATRIZ CURRICULAR</b>	<b>QUESTIONÁRIOS</b>	<b>MODELOS DE APLICAÇÃO</b>
Ed. Infantil	Não	2018	Sec. Municipais de Educação; Gestores Escolares e Professores	Amostral
2º ano Ens. Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018/BNCC	Não	Amostral
5º ano Ens. Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001/PCN	Sec. Municipais de Educação; Gestores Escolares; Professores e alunos.	Censitária para escolas públicas e amostral escolas privadas.
9º ano Ens. Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001/PCN	Sec. Municipais de Educação; Gestores Escolares; Professores e alunos.	Censitária para escolas públicas e amostral escolas privadas.
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018/BNCC	Não	Amostral
3ª e 4ª séries Ens. Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001/PCN	Sec. Municipais de Educação; Gestores Escolares; Professores e alunos.	Censitária para escolas públicas e amostral escolas privadas.

Fonte: Autoria própria (2022).

As informações contidas na tabela 3 evidenciam a atual conjectura do SAEB que teve a sua última aplicação no ano de 2021, entre 08 de novembro e 10 de dezembro em todo o país. Ao analisar o quadro, é possível verificar que houve um aumento do público-alvo das avaliações, pois a Educação Infantil foi inserida de modo tímido através de uma avaliação inicial para os professores dessa etapa de ensino. Na atual organização, o SAEB contempla todas as etapas da Educação Básica, mesmo que de forma amostral em algumas delas, como o caso da Educação Infantil,

indicando, por consequência, o que está por vir.

Na segunda coluna em que se apresenta as áreas do conhecimento nas provas, observamos um predomínio das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e de forma amostral Ciências da Natureza, conjuntura que levanta uma discussão sobre o estreitamento do currículo por parte do MEC, e conseqüentemente, por parte da escola. No tocante a esse panorama, Bonamino e Franco brilhantemente destacam:

Sugestivamente, a elaboração das matrizes curriculares de referência, que consubstanciam a mudança na concepção das provas dos alunos, se faz dentro de uma preocupação crescente com o estabelecimento de padrões de rendimento e com uma orientação da avaliação para a obtenção de resultados (BONAMINO & FRANCO, 1999, p. 119).

Em consideração a visão dos autores, pode-se dizer que as escolas são submetidas a uma organização avaliativa restrita, a qual o INEP realiza uma avaliação parcial dos conhecimentos do aluno, excluindo as demais áreas do conhecimento. Essa ação é um risco para a educação, pois por uma nota indicando se a escola “está bem”, há uma corrida pelo melhor desempenho, e conseqüentemente, o que o aluno deveria aprender é desmerecido pelos treinos e foco nas áreas de conhecimento cobradas na avaliação com base na matriz curricular do SAEB. Segundo Apple, essa “[...] forma regulamentadora permite ao Estado “controlar o leme” dos objetivos e processos de educação a partir do mecanismo de mercado.” (APPLE, 2003, p. 104).

De acordo com o ex-presidente do INEP Alexandre Lopes em uma entrevista<sup>12</sup> para o Webnário “O futuro das avaliações externas” realizado no ano de 2020, o INEP pretende futuramente implantar provas anuais e de maneira digital, assim como está ocorrendo com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O relato demonstra que ele acredita que essa ação irá mensurar de forma mais eficaz o que os alunos estão aprendendo, e posteriormente produzir um resultado para ser utilizado pela escola e professores antes do início das aulas.

Na entrevista Alexandre Lopes expõe o desejo de ampliação das áreas do conhecimento avaliadas com a prerrogativa de aproximar a família da escola, criando uma cultura de avaliação com a participação de todos. No entanto, o

---

<sup>12</sup> Disponível em: site: <https://www.youtube.com/watch?v=FJQcJMuLLBg>. Acesso em: 5 maio. 2022.

acompanhamento do aprendizado do aluno deve ser feito pelas famílias de dentro da escola e não fora dela, pois o SAEB não produz um resultado individual da avaliação, e sim coletivo e censitário. Sendo assim, a argumentação do presidente Alexandre Lopes não se fundamenta via o que é possível discutir sobre avaliação da aprendizagem e da relação entre a família e a escola.

Segundo o INEP, os resultados do SAEB podem ser divulgados até 190 dias após a aplicação do teste em seu portal eletrônico oficial. Os resultados são aferidos através do IDEB que é a junção dos resultados das provas e dos dados do último censo de cada escola (fluxo escolar). Com os resultados evidenciados, cabe as esferas municipais, estaduais e federal, pensar e implementar políticas públicas pontuais que possam viabilizar a melhoria da educação.

A partir dos resultados do IDEB, as escolas podem estrategicamente criar subsídios para a melhoria de seus estabelecimentos de ensino, sejam elas de caráter estrutural, pedagógicas ou formativas, entre outras que possam se revelar. O tópico a seguir traça um breve panorama de duas grandes avaliações externas realizadas no Brasil: Prova Brasil e Prova ANA.

### **3.3. Avaliações Externas Prova Brasil e Prova ANA**

Conforme as informações de 1990 disponibilizadas no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>13</sup>, o Governo Federal passou a admitir a qualidade da educação básica brasileira a partir da criação do SAEB. A primeira edição avaliou por amostragem as escolas públicas, com o seguinte público-alvo: estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental. Sua abrangência se restringia a escolas públicas em caráter amostral. Com formulação dos itens baseados no Currículo dos Sistemas estaduais, foram avaliadas as subsequentes áreas do conhecimento/disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação.

Em 1993, ocorreu a segunda edição do SAEB, com o mesmo formato de avaliação de 1990. Essa edição já indicava possibilidades de aprimoramento para os anos posteriores, aperfeiçoamento esse que aderiu a uma nova metodologia de aplicação no ano de 1995. A metodologia adotada em 1995 levou em consideração a

---

<sup>13</sup> Disponível em: site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>. Acesso em: 10 de maio. 2022.

construção do teste e análise de resultados através da Teoria de Resposta ao Item (TRI). Segundo Fontanive e Klein:

A TRI é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item (FONTANIVE & KLEIN, 2000, p 127).

Essa teoria é um modelo estatístico que avalia a proficiência do aluno de forma quantitativa e qualitativa, levando em conta três parâmetros: discriminação, dificuldade e probabilidade de acerto. Logo, a TRI é uma forma de avaliar o domínio do aluno sobre um determinado conteúdo, evitando o acerto de questões de forma aleatória, e tendo como objetivo principal a comparação dos resultados das provas ano após ano sendo possível acompanhar o nível das escolas e do Sistema de Avaliação Nacional. Essa edição pós 1995 também foi marcada pelo surgimento do levantamento de dados contextuais por meio de questionários socioeconômicos.

No ano de 1997, ocorreram mudanças na elaboração de questões. Elas passaram a ser formuladas a partir das Matrizes de Referência do Saeb que avaliam competências e determinam os conteúdos curriculares e suas operações mentais. Outra mudança foi o público-alvo, pois passou a se abranger alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do ensino médio das escolas públicas e escolas particulares, com uma característica singular nas instituições particulares, nas quais a avaliação era feita de forma amostral, tendo as seguintes disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia.

Em 1999, o SAEB também foi alterado mediante a aplicação de testes de geografia, permanecendo com o mesmo público-alvo de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio de escolas públicas e escolas particulares de forma amostral. As disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia.

Já em 2001, o SAEB passou por uma nova roupagem nas áreas do conhecimento avaliadas, estabelecendo um foco apenas em duas disciplinas: Língua Portuguesa e Matemática. O público-alvo permaneceu o mesmo e a abrangência continuou em escolas públicas prioritariamente e em escolas particulares de maneira amostral. No ano de 2003 houve a consolidação desse formato adotado em 2001.

Em 2005 a avaliação foi reestruturada. O SAEB foi reorganizado pela Portaria do Ministério da Educação n.º 931 de 21 de março de 2005. Desse modo, o sistema integrou em sua composição duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB conservou os processos da avaliação de caráter amostral atendendo aos critérios estatísticos que enfatizava a participação de no mínimo 10 alunos por turma das redes públicas e privadas, com um olhar voltado na gestão da educação básica que até 2001 era realizado pelo SAEB.

Por sua vez a ANRESC avaliava de forma censitária as instituições que possuíam no mínimo 30 alunos matriculados no 5º ano, antiga 4ª série, ou 30 alunos matriculados nos anos finais 9º ano, antiga 8ª série do ensino fundamental de escolas públicas, admitindo criar resultados individualizados por escola. Com essa reestruturação, além de abranger as escolas públicas e escolas particulares de forma amostral, também foi possível criar subsídios para os Extratos Censitários do IDEB. O público-alvo continuou o mesmo, assim como as disciplinas avaliadas permaneceram: Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2007, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O formato adotado na edição permitia que as médias de desempenho dos alunos reveladas pelo SAEB fosse combinada com a taxa de aprovação, reprovação e abandono. A taxa evidenciada através do censo escolar, e da junção do desempenho dos alunos no SAEB com as informações do Censo Escolar permitiam o INEP calcular o IDEB de cada escola. Em 2009, o SAEB completou dez anos e foi considerado a maior avaliação da educação brasileira, mantendo o formato da edição anterior. Já em 2011, o modelo permaneceu o mesmo das últimas duas edições.

Porém, em 2013, o sistema se focou no processo de alfabetização. Nesse contexto, surgiu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), estabelecida pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A referida avaliação passou a compor o SAEB por meio da Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013. Nessa mesma edição houve outra novidade que foi a inclusão da avaliação de Ciências para alunos do 9º ano do fundamental. Em caráter experimental, foi aplicado também um pré-teste das disciplinas de Ciências Naturais, História e Geografia. Porém, não se obteve êxito para a referida edição.

Para alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental, as disciplinas avaliadas naquela edição permaneceram as mesmas: Língua Portuguesa e Matemática, com

abrangência das escolas públicas de forma censitária e escolas particulares de modo amostral. Os alunos do 9º ano de escolas públicas foram avaliados ainda de forma amostral na disciplina de Ciências Naturais. Entretanto, o resultado não foi divulgado pelo INEP. Para alunos do 3º e 4ª série do Ensino Médio, a avaliação ocorreu de forma amostral tanto em escolas públicas, quanto em escolas particulares, e as disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa e Matemática.

Na edição de 2015, foi criada uma plataforma de devolutiva pedagógica para as escolas. Segundo o INEP, essa ferramenta objetivava a aproximação das avaliações de larga escala com o dia a dia escolar através da disponibilização de subsídios utilizados na Prova Brasil comentados por especialistas, o que fomentaria o planejamento de ações dos gestores e professores para melhorar o aprendizado dos alunos, tornando a avaliação relevante para os processos de ensino e aprendizagem. O público-alvo foram alunos de 5º e 9º ano das escolas públicas de forma censitária e escolas particulares de maneira amostral. No Ensino Médio, foram avaliados alunos da 3ª e 4ª série de escolas públicas e privadas de forma amostral. Nessa edição, foi analisado o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2017, o SAEB se tornou censitário para a 3ª série do Ensino Médio, possibilitando que as escolas particulares fizessem adesão com oferta da última série do Ensino Médio. Dessa forma, as escolas de Ensino Médio públicas e particulares passaram a ter resultados do IDEB, assim como já era uma prática no Ensino Fundamental, com a abrangência do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas no molde censitário e escolas particulares no modelo amostral. Na 3ª e 4ª série do ensino médio ocorreu de forma censitária em escolas públicas e de modo amostral e de adesão em escolas particulares, tendo Língua Portuguesa e Matemática como disciplinas avaliadas.

O ano de 2019 foi marcado pelo “Novo SAEB” que teve como objetivo se adequar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por sua vez foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da Educação Mendonça Filho diante da afirmativa presente na Portaria n.º 458 de 5 de maio de 2020 no Art. 8º, regulamentando que:

O Saeb será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (BRASIL, 2020, p. 14).

Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 “Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio. VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (BRASIL, 2021, p.1).

Disposta das novas orientações, a BNCC passou a orientar a formulação dos itens do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano do Ensino Fundamental em avaliações de Ciências da Natureza e Ciências Humanas com sua aplicação de forma amostral.

No Novo SAEB, as siglas ANA, ANEB e ANRESC se incorporaram, e dessa forma, deixaram de existir de forma isolada. As avaliações passaram a ser designadas por SAEB ou Prova SAEB. A mudança preservou as etapas, áreas do conhecimento e instrumentos avaliativos já instituídos nas edições anteriores. Nesse novo formato, os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental realizam a avaliação da alfabetização de forma amostral, caracterizada pela aplicação em pequenos grupos, ou seja, nem todas as escolas/alunos participam da avaliação realizada com uma pequena parcela de uma determinada região.

Continuando as alterações e obedecendo ao novo formato do SAEB, iniciaram-se as avaliações para a Educação Infantil em formato piloto, com a aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores. Adicionalmente, os Secretários (as) de Educação de nível municipal e estadual respondem um questionário eletrônico.

Na educação infantil o público-alvo da avaliação são os professores e gestores das creches e pré-escolas, com abrangência apenas em escolas públicas em caráter amostral/piloto, com formulação dos itens a serem respondidos com base na BNCC. No 2º ano do ensino fundamental a abrangência da avaliação se dá nas escolas públicas e privadas, ambas em caráter amostral, com formulação dos itens baseados na BNCC, disciplinas avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática.

Para alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, a abrangência é de escolas públicas de forma censitária e escolas particulares de forma amostral, ambas formuladas com base na matriz de referência do SAEB e BNCC. Nesse caso, as disciplinas avaliadas são Língua Portuguesa e Matemática.



Em 2019, houve escolas públicas e privadas selecionadas pelo INEP para realizarem o SAEB em caráter amostral com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Eles foram avaliados consoante a formulação de itens baseados na BNCC nas disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Também foram avaliados alunos da 3ª e 4ª séries do Ensino Médio de escolas públicas de forma censitária e escolas privadas de forma amostral, analisando-os conforme a matriz de referência do SAEB nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Como enfatizado anteriormente no percurso histórico de avaliações externas brasileira, o advento do SAEB em 1990 fez com que outras avaliações complementares surgissem e fossem incorporadas ao sistema de avaliação, as quais ressaltam-se: a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil. Por exercer caráter amostral, o SAEB deixava de avaliar algumas escolas, e dessa forma, essa característica fomentou a criação da Prova Brasil que contempla a mesma matriz de referência do SAEB.

A Prova ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização foi criada no ano de 2013 por intermédio da Portaria n.º 482 de 7 de junho de 2013, e visava avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, Leitura e Escrita e Matemática, destinando-se aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública. Uma característica a ser ressaltada dessa avaliação é a sua ligação com a política de formação continuada de professores por intermédio do PNAIC.

Segundo Dickel, a Prova ANA “[...] exerce um papel indutor e de monitoramento do currículo a ser implementado.” (2016, p. 198), pois estabelece ações e diretrizes para a criação de programas que envolvem a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, promovendo a formação continuada de professores através do PNAIC.

Os impactos causados pela Prova ANA percebidos no portal do MEC dizem respeito a criação da Política Nacional de Alfabetização que versa sobre um conjunto de ação envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação docente o protagonismo das redes e do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Dessa forma, a ANA foi mais um instrumento de controle e pressão docente, e apesar dessa avaliação ter sido extinta em 2019, suas diretrizes ainda permeiam as avaliações externas visto que, o ciclo de alfabetização foi antecipado com as novas alterações da BNCC no tocante a inserção do 2º ano do Ensino Fundamental no SAEB, “[...]”

requerendo um melhor desempenho por parte dos professores para atingir os melhores resultados.” (LIPSUCH & LIMA, 2018, p 38).

A Prova Brasil nasceu com a reorganização do SAEB por meio da Portaria n.º 931 do Ministério da Educação de 21 de março de 2005. Essa avaliação foi destinada exclusivamente aos alunos matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. As médias de desempenho da avaliação subsidiavam o cálculo IDEB, acompanhadas das taxas de aprovação dos alunos por escola. A Prova Brasil objetivou avaliar as competências e habilidades nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, voltando atenção para a leitura e a resolução de problemas matemáticos. Por conseguinte:

Os testes da Prova Brasil avaliam competências construídas e habilidades desenvolvidas e detectam dificuldades de aprendizagem [...] o resultado amplia a gama de informações que subsidiarão a adoção de medidas que superem as deficiências detectadas em cada escola avaliada (BRASIL, 2008, p. 5).

Neste sentido, uma das medidas adotadas pelo governo federal foi a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se baseia nos resultados do IDEB, visando distribuir recursos financeiros para as escolas que apresentarem menor resultado. Desse modo, a Prova Brasil sinaliza de que forma os recursos destinados pelo PDE foram aplicados e se as escolas conseguiram atingir a meta estabelecida através das ações desenvolvidas. Um discurso governamental que culpabiliza claramente apenas as instituições de ensino pelo seu desempenho.

Os impactos causados pela Prova Brasil foram motivados, sobretudo, pelo discurso na centralidade de resultados que acaba orientando a prática docente com base em um currículo reduzido, alicerçado nos conteúdos minimalistas que giram em torno dessa avaliação. Seus resultados criam os rankings classificatórios de alunos, professores e escolas, ou seja, “[...] aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes.” (APPLE, 2006, p. 75).

Posteriormente a criação da Prova Brasil, o MEC criou a Provinha Brasil, gerida pela Portaria Ministerial n.º 10 de 24 de abril de 2007. Ela era uma avaliação diagnóstica e não classificatória, e se destinava a alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental da rede pública com o objetivo de aferir a qualidade da alfabetização e letramento dos estudantes.

A adesão por parte dos municípios era opcional, e sua aplicação era feita duas vezes ao ano com a gerência das Secretarias de Educação. As provas eram enviadas

diretamente para as escolas ou disponibilizadas no sistema da Provinha Brasil para impressão, e sua aplicação era efetuada no período indicado pelas secretarias. Neste caso, o INEP disponibilizava o guia de aplicação e correção das provas para a realização correta do exame. Após a aplicação, as escolas se incumbiam de registrar as respostas de cada aluno no sistema da avaliação, e se obtinha um relatório de desempenho com base nos resultados.

Os alunos eram avaliados nas habilidades de Alfabetização e Letramento, e os resultados dessa avaliação objetivavam orientar ações de docentes e gestores com base na interpretação do que foi obtido. Consequentemente, um dos maiores impactos dessa avaliação foi a reorganização das práticas de alfabetização das escolas públicas do país, na qual percebemos novamente a orientação do exercício docente fomentado por uma matriz curricular pautada em resultados.

A Provinha Brasil foi extinta em 2019 com a criação do Novo SAEB que incorporou todas as avaliações de larga escala. É importante ressaltar que os alunos do 2º ano foram avaliados em caráter amostral pelo SAEB em 2019, abrindo a prerrogativa que em breve teríamos a consolidação de uma avaliação que vislumbrasse também a alfabetização, outrora feita pela Provinha Brasil e Prova ANA.

Contrastando com o que foi evidenciado em cenários nacionais anteriores, um grande marco foi a implementação dos Sistemas Estaduais de Avaliação, pois se sabe que até hoje existem Estados que não têm o seu próprio sistema de avaliação e que a única aferição do desempenho é feita a partir do SAEB. Alguns estados não conseguiram manter este Sistema por vários problemas, inclusive, de ordem financeira. Dessa forma, é importante analisar como se deu essa implementação e as especificidades que cada estado possui. Logo, apresentamos no próximo tópico um recorte dos Sistemas Estaduais de Avaliação com foco no Sistema Paraense de Avaliação.

### **3.4. Sistemas Estaduais de Avaliação: o SisPAE no cenário Nacional**

Antes de iniciar a discussão sobre os Sistemas Estaduais de Avaliação é importante ter o SAEB como base da análise, o qual se estabelece com a partir de sete eixos conforme destaca a figura 5 a seguir:

**Figura 5: Organização do Sistema de Avaliação da Educação Básica**



Fonte: Inep (2018).<sup>14</sup>

O SAEB é o modelo de avaliação criado a nível nacional para fomentar a avaliação da Educação Básica nos estados e nos municípios. Ao analisar o esquema e os eixos que compõem a matriz de referência, se compreende que eles se fundamentam em um horizonte de ampliação da qualidade da educação prevista na LDB 9394/96 no art. 9º. No entanto, como o Sistema Nacional de Avaliação pretende promover a equidade se as realidades das escolas são diferentes e os incentivos financeiros destinados para elas não conseguem sanar o mínimo do que a escola precisa?

Ao não condizerem com as particularidades das instituições de ensino, essa conjuntura também tende a se agravar se o projeto de lei 6244/19 for aprovado pelo Congresso Nacional. O referido projeto de lei versa sobre as regras para a divisão dos *royalties* arrecadados na exploração de petróleo e gás. Se aprovado, os recursos devem ser divididos entre os Estados, Distrito Federal e municípios de acordo com o desempenho no IDEB, o que enfraquecerá e tornará mais precária a situação da maioria das escolas brasileiras, pois as que possuem todo um aparato e conseguirem ter notas consideradas boas para o INEP irão auferir mais investimentos.

<sup>14</sup>Disponível em: site [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2018/documentos/saeb](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2018/documentos/saeb). Acesso em: 10 de maio. 2022.

Enquanto isso, as escolas que se encontram em situações críticas e que não conseguem alcançar a meta estabelecida pelo IDEB irão permanecer sem recursos financeiros e sem perspectiva de qualquer melhoria, o que fere os eixos de equidade e o de Direitos Humanos e Cidadania referenciado no esquema da matriz de referência do SAEB.

Com base nas prerrogativas do Sistema Nacional de Avaliação, iniciou-se o recorte dos sistemas estaduais de educação, o que suscitou várias iniciativas a níveis regionais a partir dos anos 1990 com a regulamentação do SAEB. O estado de São Paulo foi um dos pioneiros, pois foi realizado a avaliação dos alunos da 8ª série das Escolas-Padrão em 1992. Por se tratar de um projeto que injetava insumos nas escolas e professores, a qualidade da educação melhoraria. De acordo com Gatti:

Essa avaliação seria o marco zero, para se comparar o futuro desenvolvimento educacional das crianças. Esperava-se, no início dos trabalhos, realizar avaliações sucessivas, durante vários anos, com dados da progressão dessas crianças vinculadas ao Projeto da Escola-Padrão. Pretendia-se que, com a implementação permanente do projeto, elas pudessem apresentar um ganho significativo em termos de aprendizagem escolar. Os primeiros resultados foram interpretados psicopedagogicamente, e recomendações curriculares, feitas e consolidadas em documentos distribuídos às escolas (GATTI, 2002, p 28).

Com os dados dessa avaliação, a Secretaria de Educação do Estado adotou ações que pudessem identificar por que os resultados em algumas escolas eram deficitários se comparado as demais integrantes das Escola-Padrão, não com um viés classificatório, mas para avaliar as “[...] condições específicas e características de seu funcionamento que estariam determinando a melhor capacidade de atuação.” (GATTI, 2002, p. 28).

Em 1995, o Estado de São Paulo criou um dos mais conhecidos sistemas avaliativos de escolas públicas que está em vigor até os dias atuais, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de São Paulo (SARESP), “[...] que abrange séries sucessivas, com questionários informativos e o estabelecimento das equalizações necessárias, ano a ano, para obter-se comparabilidade.” (GATTI, 2002, p. 29).

O Estado de Minas Gerais, por sua vez, desenvolveu em 1992 um programa de avaliação censitária das escolas públicas, objetivando melhorar a qualidade do ensino. Esse novo programa pertencia a uma proposta governamental mais ampla

para a educação. A partir de 1998, essa avaliação passou a ser aplicada anualmente devido à efetivação da progressão continuada nas escolas.

Ao nível estadual, é possível elencar algumas iniciativas de avaliação de desempenho dos 26 Estados e do Distrito Federal, alguns com a criação de seus respectivos Sistema de Avaliação. Nesse cenário, construímos a tabela 4 abaixo composta pelos vigentes Sistemas de Avaliação da Educação e suas particularidades. Alguns Estados ainda não possuem o Sistema de Avaliação próprio, mas têm ações que encaminham para o viés avaliativo que se originaram desde a implementação do SAEB em 1990.

**Quadro 4: Sistemas de Avaliação Educacional nos Estados Brasileiros**

<b>SISTEMA DE AVALIAÇÃO</b>	<b>PÚBLICO-ALVO</b>	<b>ÁREA AVALIADA</b>
<b>ACRE</b> 2009 - Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar-SEAPE	3º, 5º e 9º anos do EF e 3ª do Ens. Médio Rede Pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>ALAGOAS</b> 2001 - Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas-SAVEAL  <b>Adição:</b> 2012 - Avaliação da Rede Estadual de Alagoas-AREAL Prova Alagoas	2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série Ens. Médio Rede pública e privada	Ling. Portuguesa Matemática
<b>AMAPÁ</b> 2019 - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá-SisPAEAP	2º, 5º e 9º anos do EF Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>AMAZONAS</b> 2008 - Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas- SADEAM	4º e 7º anos do EF. 1º ano do Ens. Médio, EJA presencial- Anos Iniciais e Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática Ciênc. Naturais Ciênc. Humanas
<b>BAHIA</b> 2007 - Sistema de Avaliação Baiano de Educação- SABE	Alunos a partir do 2º ano do EF até a 3ª série do Ens. Médio, Estudantes da Ed. Profissional. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>CEARÁ</b> 1992 - Sistema Permanente de	2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio e EJA.	Ling. Portuguesa Matemática

Avaliação da Educação Básica do Ceará-SPAECE	Rede pública	
<b>ESPÍRITO SANTO</b>  2000 - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo-PAEBES	5º e 9º anos do EF e as 3ª Séries do Ens. Médio. Rede pública e por adesão a rede municipal privada	Ling. Portuguesa Matemática História Geografia Ciências  <b>Ens. Médio:</b> Ling. Portuguesa Matemática História Geografia Ciênc. Naturais
<b>GOIÁS</b>  2011 - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás-SAEGO	2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>MARANHÃO</b>  2019 - Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão	5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>MATO GROSSO</b>  2016 – AvaliaMT	2º, 4º; 6º e 8º anos do EF. 1º e 2º anos Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>MATO GROSSO DO SUL</b>  2019 - Sistema Estadual de Avaliação do Mato Grosso do Sul-SEAMS	5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio Rede pública.	Ling. Portuguesa Matemática
<b>MINAS GERAIS</b>  2000 - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE	2º, 3º, 5º e 9º anos do EF e 3ª do Ens. Médio. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>PARÁ</b>  2013 - Sistema Paraense de Avaliação Educacional- SisPAE.	4º e 8º anos do EF e 1º, 2ª e 3ª anos do EM. Professores e profissionais do administrativo da escola. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>PARAÍBA</b>  2012 - Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba-Avaliando IDEPB	5º e 9º anos do EF e 1ª e 3ª série do Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>PARANÁ</b>		

2012 - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP  <b>Adição:</b> 2019 - Prova Paraná Mais Prova Paraná	5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>PERNAMBUCO</b>		
2000 - Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE	2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio Rede pública.	Ling. Portuguesa Matemática
<b>PIAUI</b>		
2011 - Sistema de Avaliação Educacional do Piauí -SAEPI	6º e 9º anos do EF e da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ens. Médio	Ling. Portuguesa Matemática
<b>RIO DE JANEIRO</b>		
2008 - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ	5º e 9º anos do EF e 3ª e 4ª séries do Ens. Médio Regular e especial EJA. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>RIO GRANDE DO NORTE</b>		
2016 - Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional-SIMAIS	5º, 6º e 9º anos do EF e da 1ª, 3ª e 4ª séries do Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>RIO GRANDE DO SUL</b>		
2007 - Sistema Estadual de Avaliação Participativa-SEAP  2012 - Sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul – SAERS	3º e 6º anos do EF e 1º ano do Ens. Médio Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>RONDÔNIA</b>		
2012 - Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia-SAREO	2º, 5º, 6º e 9º anos do EF e da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ens. Médio	Ling. Portuguesa Matemática
<b>RORAIMA - Não encontrado</b>		
<b>SANTA CATARINA</b>		
2018 - Avaliação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral	Alunos do Ens. Médio 2019: 2ª série do Ens. Médio	Ling. Portuguesa Matemática Ciênc. Humanas e sociais
<b>SÃO PAULO</b>		
1995 - Sistema de Avaliação de	3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e	Ling. Portuguesa



Rendimento Escolar do Estado de São Paulo- SARESP	da 3ª série do Ens. Médio	Matemática
<b>SERGIPE</b> 2019 - Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe-SAESE	2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio, Regular. Estudantes, professores e Gestores Escolares. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática
<b>TOCANTINS</b> 2011 - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO	5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ens. Médio, Regular. Rede pública	Ling. Portuguesa Matemática Ciências Geografia Biologia Química Física
<b>DISTRITO FEDERAL</b> 2020 - Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal-SIPAEDF	2º ano do EF a 3º série do Ens. Médio.	Ling. Portuguesa Matemática Ciênc. Humanas Ciências Redação

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em dados coletados nos sites dos sistemas e Secretarias de Educação dos Estados (2022).

Analisando o quadro acima, observamos que 22 Estados e o Distrito Federal possuem seus próprios Sistemas de Avaliação. O primeiro implementado foi o do Estado do Ceará no ano de 1992, denominado como Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Em seguida, temos o Estado de São Paulo que implementou o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no ano de 1996. Também é possível perceber que o público-alvo das avaliações tem seguido um único padrão: avaliação das séries/anos finais de cada ciclo. Logo, os alunos do 3º, 5º, 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio são os que mais participam e geram resultados para os Sistemas Estaduais de Avaliação de rendimento.

Em relação às disciplinas avaliadas, há um predomínio de Língua Portuguesa e Matemática em todas as avaliações. Poucos sistemas como o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO) e o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF) agregam as demais áreas do conhecimento, voltando-se para as Ciências Humanas e Naturais. Ademais,

percebemos a inserção das demais áreas do conhecimento das ações avaliativas através do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES) e no de Avaliação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

De acordo com o quadro, visualiza-se que dois Sistemas de Avaliação foram extintos, sendo eles o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) e o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAREO), ambos dissipados por inconsistência em suas aplicações e resultados. Os referidos estados optaram pela avaliação nacional SAEB, sendo a única a avaliar os alunos de suas redes de ensino.

O mais novo Sistema de Avaliação construído é o Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal (SIPAEDF). Criado em 2020, ele passa por um processo de implementação, e pretende abranger alunos das redes públicas e privadas de ensino, com prioridade para as instituições públicas, e gradativamente com inserção na rede privada. Nesse formato avaliativo público e privado, encontramos também o já consolidado Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL) e as ações do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES), as quais a avaliação pode ser feita ao nível municipal e pela rede privada através de adesão.

O Estado de Roraima não possui um Sistema de Avaliação e nem ações voltadas para a área. Os dados encontrados no site da Secretaria Estadual de Educação apontam para a adesão do SAEB como a única avaliação de desempenho que os alunos do Estado são submetidos.

Outro dado que deve ser explorado diz respeito ao último ano de aplicação das avaliações. De 26 Estados e o Distrito Federal, apenas 12 realizaram a última aplicação no ano de 2019. Um dos problemas que ocasionou a estagnação das aplicações foi a pandemia da Covid-19, pois as atividades escolares foram suspensas em todo o país por meio de portarias normativas a partir de março de 2020, sendo elas: a Medida Provisória do Governo Federal n.º 934 de 01 de abril de 2020, a qual estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior; e a Lei n.º 14.040 aprovada no dia 18 de agosto de 2020, que constituiu normas educacionais ordinárias que precisariam ser seguidas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo n.º 6 de 20 de março de 2020.

Alguns estados optaram por manter a aplicação dos testes, porém em

plataformas virtuais com público-alvo específico. Outros fizeram adaptações e realizaram uma avaliação institucional. Entretanto, e apesar de todo esforço, os problemas encontrados nos Sistemas de Avaliação são inúmeros, uma vez que velhas práticas são reproduzidas e frequentemente não geram resultados assertivos na constituição e implementação de políticas públicas.

Sendo assim, ressaltamos a importância de estudos na área para que os sistemas constituídos cheguem o mais fiel possível aos resultados, e a partir deles provocar as devidas melhorias. Nesse sentido, o próximo tópico mostra de forma sucinta o Estado do Pará e a criação do seu Sistema de Avaliação.

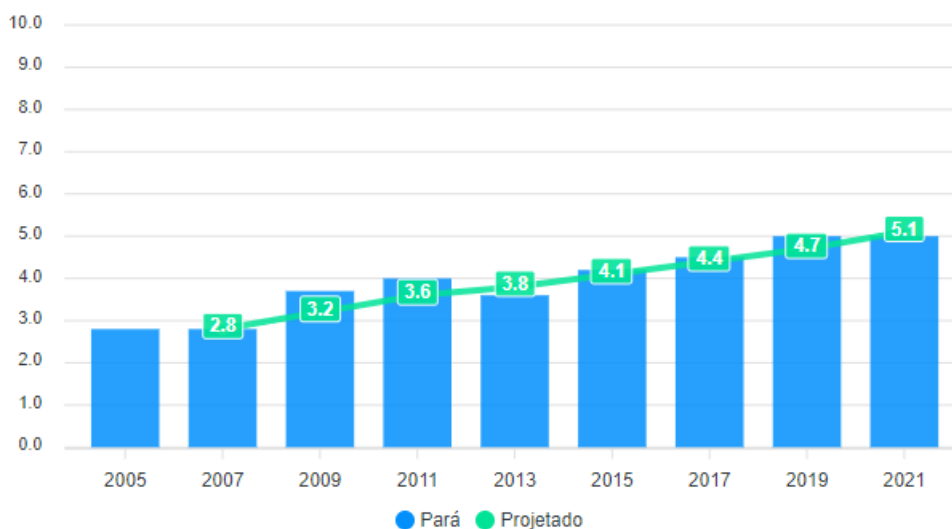
### **3.4.1. Cenário paraense**

No Estado do Pará, a partir da implementação do Projeto Pacto Nacional pela Educação<sup>15</sup>, passou a ser construído um programa que possibilitou a articulação de um sistema próprio de avaliação, caracterizando-se mediante um compromisso firmado pelos governos em esferas de nível federal, estaduais e municipais, de modo a garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, ou seja, até o final do ciclo de alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental).

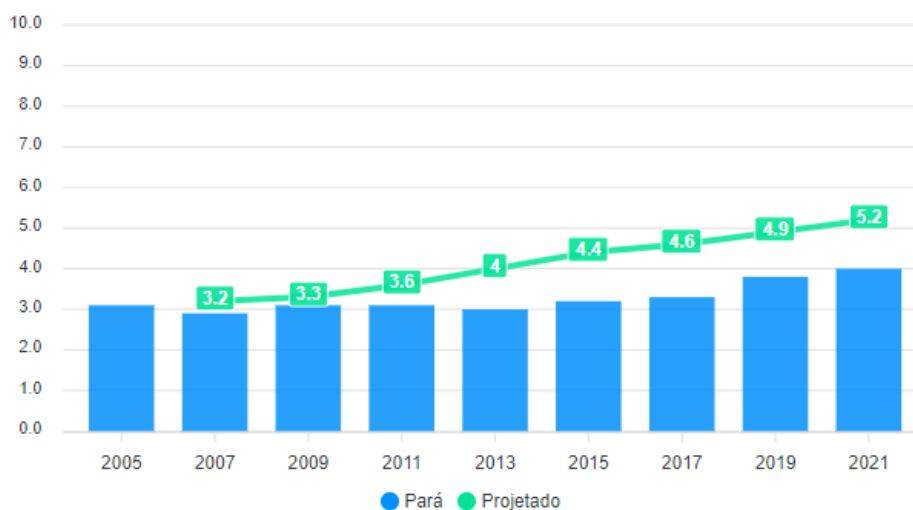
O pacto pela educação no Estado do Pará foi fomentado por diversos níveis de governo e financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com investimentos de U\$ 200 milhões na educação, e possuiu o argumento de elevar o IDEB do estado do Pará em até 30% até o ano de 2017. Por consequência dessa ação, foi criado o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) para gerir os resultados e traçar ações. Nesse sentido, apresentamos abaixo a evolução do IDEB do Estado do Pará com foco em 2017, ano de referência para a elevação do IDEB no Estado.

---

<sup>15</sup> Conforme o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem como propósito apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização –, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multi etapa –, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado aos materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse pacto (FNDE, 2013).

**Figura 6: Evolução do IDEB nos Anos Iniciais do Estado do Pará****Evolução do IDEB**

Fonte: Plataforma Qedu (2023).<sup>16</sup>

**Figura 7: Evolução do IDEB nos Anos Finais do Estado do Pará****Evolução do IDEB**

Fonte: Plataforma Qedu (2023).<sup>17</sup>

A partir de 2013, ano em que foi criado o SisPAE, até 2017, ano de referência para alcançar 30% de crescimento, percebe-se que mesmo o Estado promovendo sua

<sup>16</sup> Disponível em: site <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 15 de abril. 2022.

<sup>17</sup> Disponível em: site <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 15 de abril. 2022.

própria avaliação a partir, inclusive, de incentivos financeiros, não atingiu a porcentagem de crescimento estipulada para o IDEB. O caso é uma problemática que precisa ser pesquisada mais profundamente, pois não existem dados específicos das interferências que ocasionaram esse resultado.

Concernente a aplicação, não temos registros de aplicação do SisPAE em escolas privadas, somente em escolas da rede pública, seu público-alvo. Já o SAEB se insere nas escolas privadas do Estado do Pará através da assinatura de um termo de adesão que possui taxas que vão de R\$400,00 a R\$4.000,00 reais (dados de 2017), valor que depende do número de alunos matriculados. Além disso, a participação das escolas privadas é facultativa. Para as escolas públicas, a aplicação do SAEB é obrigatória, devendo as Secretarias Municipais de Educação cumprir critérios referente ao preenchimento de dados do Censo Escolar coletados pelo INEP, além de realizar o preenchimento do Censo da Educação Básica.

Dada a caracterização da Avaliação no cenário paraense, evidencia-se, de forma breve, no próximo tópico o SisPAE com suas nuances e composições.

#### **3.4.2. O Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)**

O SISPAE realizou a primeira edição no ano de 2013 segundo a plataforma da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), e posteriormente foi oficializado via Portaria n.º 919/2014-GS/SEDUC. O SisPAE é uma avaliação externa de larga escala que tem entre suas finalidades pesquisar e avaliar em níveis as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos no decorrer dos seus estudos, como forma de consolidar a construção de diagnóstico a partir dos resultados para as atuações da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA) e prefeituras. É gerido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

De forma anual, o SisPAE avaliava até 2015 os níveis de proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O público-alvo eram alunos do 4º e 8º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio na modalidade regular. Ademais, avaliava professores e profissionais do setor administrativo das instituições. A partir do ano de 2016, o SisPAE passou a ser realizado de modo bianual anos pares. Sua última edição foi no ano de 2022, apenas para a rede estadual de ensino.

Em diálogos com os professores da Educação Básica do município de

Marituba/PA, foi relatado o desconhecimento do SisPAE. Ressalta-se que esses professores não são novos na rede, o que nos remete a seguinte indagação: a Secretaria Municipal de Educação de Marituba/PA visa somente alcançar os resultados da Prova SAEB? Ao que tudo indica, a resposta é sim, pois não se visualiza ações voltadas para promover melhores resultados na prova do SisPAE.

Enfatiza-se que o sistema de avaliação paraense, objetiva servir como subsídio para a elaboração de política públicas, visando fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no sistema público de ensino e contribuir para a efetivação da meta de ampliação dos indicadores do IDEB paraense até 2017, estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará.

Em 2023, o SisPAE se inseriu como estratégia do Programa Alfabetiza Pará, através do Projeto de Lei 41/2023, aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado do Pará (ALEPA) no dia 07 de março de 2023. O referido projeto foi votado em caráter de urgência e segue para a sanção do governador Helder Barbalho. O projeto utiliza dados da última aplicação da Prova ANA como indicadores da alfabetização e usa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como prerrogativa de currículo e alfabetização, estipulando a alfabetização plena até o 2º ano.

Entre as ações e eixos temáticos do Alfabetiza Pará, estão: a avaliação e o monitoramento dos resultados educacionais por meio do Sistema Paraense de Avaliação Educação (SisPAE); Premiação das escolas com os melhores resultados na avaliação externa do SisPAE; Apoio técnico-financeiro, visando a melhoria das escolas com os menores resultados na avaliação externa SisPAE.

O projeto aponta um modelo sistêmico com componentes e oito macroações: Institucionalização; Criação de incentivos; Articulação e mobilização; Comunicação e engajamento; Desenvolvimento de Capacidades; Criação de material didático e metodologias; Fortalecimento da gestão municipal escolar; Avaliação e monitoramento. No último item, a avaliação dar-se-á através de processos contínuos, o Alfabetiza Pará realizará avaliação diagnóstica de fluência leitora, avaliação diagnóstica periódica durante o ano, avaliação externa do 2º e 5º anos do Ensino Fundamental, diagnóstico do contexto educacional dos municípios e acompanhamento e monitoramento do programa em todas as instâncias.

Até o momento, não foram repassadas mais informações de como se dará o processo nos municípios que realizaram a adesão ao projeto estadual. O que foi mencionado acima está no encarte do lançamento do Alfabetiza Pará que ocorreu no

dia 11 de fevereiro de 2023.

Portanto, conclui-se que as avaliações externas exercem grande influência no dia a dia das escolas, e sendo assim, é necessário compreender o papel da gestão escolar frente a esse processo por meios de concepções teóricas. O tópico a seguir evidenciará a relação da gestão escolar, retratando o processo histórico desde a administração científica até gestão democrática, e como as variações que aconteceram durante os períodos históricos influenciam e influenciaram no perfil dos gestores escolares que estão dentro das escolas de hoje. Conseqüentemente, retrataremos as suas práticas frente a avaliação dos sistemas de ensino.

#### **4. GESTÃO ESCOLAR E OS INDICADORES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS**

Sabe-se que para construir uma educação de qualidade é indispensável o estudo na área. Para tornar a escola um espaço de construção de uma sociedade melhor, deve-se, primeiramente, desenvolver um trabalho em equipe, de viés solidário entre todos os que compõe o cotidiano escolar. Nessa conjuntura, o gestor é o principal responsável em promover essa integração na escola, pois ele tem uma visão de conjunto que “[...] articula e integra os vários setores: administrativo, pedagógico, secretaria, serviços gerais e o relacionamento com a comunidade.” (LIBÂNEO 2001, p. 181).

O que foi referenciado acima só é possível de acontecer por meio de uma perspectiva da gestão democrática e não de uma administração puramente tecnicista. Apple (2003) destaca que o enfoque na administração eficiente desempenha um papel primordial, papel que muitos neoliberais e muitos neoconservadores consideram útil.

Nesse sentido, a próxima seção apresenta o processo de transformação ocorrido ao longo dos anos na administração, abordando as mudanças em seu meio a partir das teorias de Frederick Winslow Taylor e Jules Henri Fayol, e das concepções técnico- científica, liberal e democrática. A abordagem histórica realizada é de suma importância, pois serve como base para reestruturar as formas de gestão escolar, reconhecendo que a gestão ainda se encontra em fase de mudança para a perspectiva democrática.

##### **4.1. Da administração a gestão democrática: novos caminhos**

Em meados do século XXI, algumas mudanças tecnológicas, econômicas e sociais influenciaram o surgimento de vários conceitos e técnicas para administrar as organizações e empresas. Realizando uma análise sobre a perspectiva da administração científica de Taylor, é possível afirmar a partir de Maximiano (2012, p.39) que “[...] o berço da administração científica foi a Sociedade Americana dos Engenheiros Mecânicos (ASME)”. Esse movimento se deu em três momentos.

No primeiro momento, Taylor propunha que a administração enfatizasse quanto tempo um homem levava para concluir um trabalho. A partir dessa concepção, a administração poderia estabelecer um pagamento pela forma que o indivíduo fosse forçado a trabalhar de forma eficaz para garantir a sua remuneração. Com o passar dos anos, essa questão abordada na primeira fase passou a ser um plano secundário, visto que ficou evidente que se enveredava por um contexto muito maior.



Nesse cenário, Taylor propôs no segundo momento do movimento da administração o aperfeiçoamento dos métodos de trabalho. Essa segunda fase trata do desenvolvimento teórico aumentando a finalidade da administração científica que se torna um sistema mais abrangente de administração.

No terceiro momento, Taylor se baseou nos objetivos da administração, tais princípios consolidaram a terceira e última fase da administração científica que se caracteriza pela afirmação das ideias propostas nas fases: um e dois. Ampliando a abrangência da administração científica para recomendar mudanças na organização das empresas, Maximiano destaca:

A principal mudança recomenda a criação de um departamento de planejamento, ao qual caberia o trabalho, eminentemente intelectual, de estudar e propor os aprimoramentos no chão de fábrica. Os trabalhadores e seus supervisores imediatos deveriam ocupar-se exclusivamente da produção. Toda atividade cerebral deve ser removida da fábrica e centralizada no departamento de planejamento (MAXIMIANO, 2012, p. 47).

O conceito de eficiência apresentado por Taylor satisfaz o de produção por unidade de esforço, encontrando-se presente na internalização do posto empresarial e na criação de departamentos das estruturas de organização administrativa de Fayol, ampliando os conhecimentos de racionalização do trabalho por meio da eficiência. Fazendo uma comparação das diferentes teorias de Taylor e Fayol, percebem-se algumas opiniões semelhantes articulando a dimensão educativa aos princípios da administração tecnocrática.

Nessa perspectiva, a influência dos conceitos da administração e gestão tem se distanciado nas escolas, dado alguns fatores como a necessidade de planejamento nas ações, e as definições das metas e objetivos e pela aplicação dos procedimentos. No contexto geral, esses conceitos sistematizam as ações desenvolvidas e os teóricos da administração empresarial definem conceitos que generalizam a administração, pautados na eficiência e eficácia dos trabalhos.

De acordo com Laval (2019), esse formato de administração não veio para transformar a escola de uma hora para a outra. O autor enfatiza que desde cedo, muitos estudiosos se dedicaram a definir e construir uma escola que coincidissem com o “espírito do capitalismo”, ou seja, objetivava-se criar uma escola a serviço da economia.

Nesse sentido, a escola deveria se adaptar em uma perspectiva capitalista.

Porém, a escola não é uma empresa onde o objetivo principal é a produtividade baseada na lucratividade. Ao contrário, a escola é mediadora do conhecimento, pois proporciona saberes que uma administração empresarial não poderia dar conta por não priorizar a formação humana de forma integral e plena.

Com intuito de compreender como a gestão escolar tem se consolidado nas escolas, abordaremos nos próximos tópicos o processo de transição dos métodos administrativos técnico-científico e liberal até a contemporânea gestão democrática, ressaltando suas intervenções, contribuições e desdobramentos nas diferentes formas de gestão.

#### **4.2. A concepção técnico-científica**

Os estudos brasileiros a respeito da organização da gestão escolar afirmam que existem diferentes formas de gestão com características desiguais ou mesmo pouco semelhantes em alguns aspectos nas instituições de ensino, como a concepção técnico-científica. Essa concepção se originou durante o processo das transformações técnico-científicas e tecnológicas da modernidade. Em sua base, está o capitalismo e o neoliberalismo que impulsionaram a efetivação da globalização em suas novas exigências de competitividade, pautando-se cada vez mais na qualidade com menor custo. A abordagem técnico-científica tem como fundamento a hierarquia de cargos e funções, objetivando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. De acordo com Libâneo:

A administração eficiente busca a racionalização do trabalho, bem como o controle do processo produtivo e o aumento da produtividade, ao passo que a tecnologia educacional se preocupa com método científico, para obter eficiência, eficácia e qualidade no processo pedagógico- todos os componentes educacionais (objetivos, administração, estrutura, meios de ensino, custos, tecnologias e outros) devem ser considerados (LIBÂNEO, 2003, p. 104).

Nessa perspectiva, a qualidade do ensino passa a ser compreendida como custo-benefício, identificada com o alcance de índices elevados de produtividade obtidos devido à prática de técnicas hábeis de gestão. Conforme Laval (2019), essa vertente que imita as empresas teve como prolongamento lógico a vontade de colocar “chefes de verdade” na direção das unidades encarregados de aplicar de forma eficiente as políticas de modernização constituídas de cima para baixo, capazes de

mobilizar energias e introduzir inovações e controlar os professores. Reforçando o que afirma Laval (2019) no parágrafo anterior, Libâneo aponta que:

[...] prevalece uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargas e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ações feitos de cima para baixo (LIBÂNEO, 2003, p. 323-324).

O autor nos remete a transposição das propostas capitalistas para a administração escolar. No entanto, a realidade educacional é diferente da empresarial, pois não estamos lidando com objetos de manipulação que irão gerar lucro, mas sim, com pessoas capazes de pensar e escrever sua própria história, onde a formação para a vida excede todo e qualquer viés de lucratividade. Nesse sentido, abordaremos a seguir de forma sucinta a perspectiva da gestão liberal e sua influência na educação.

#### **4.3. A concepção liberal**

Segundo Libâneo (2003) e Oliveira e Toschi (2003), John Locke é reconhecido como o pai do liberalismo. Essa corrente filosófica e teórica foi instituída em decorrência da luta da burguesia contra a nobreza e a igreja. Essa classe social ambicionava a participação e o controle político do Estado, buscando exceder as barreiras que eram impostas pela ordem jurídica feudal, e objetivando o livre desenvolvimento da economia defendendo a liberdade do sujeito e advogando a limitação dos poderes ao Estado.

Segundo Libâneo (2003), no âmbito educacional:

Os defensores do liberalismo social acreditavam que, por meio da universalização do ensino, seria possível estabelecer as condições de instituição da sociedade democrática, moderna, científica, industrial e plenamente desenvolvida. A ampliação quantitativa do acesso à educação garantiria a igualdade de oportunidades, o máximo do desenvolvimento individual e a adaptação social de cada um conforme sua inteligência e capacidade. Desse modo, havendo uma base social que tornasse a sociedade mais homogênea e democratizasse igualmente todas as oportunidades, a seleção dos indivíduos e seu julgamento social ocorreria naturalmente (LIBÂNEO, 2003, p. 90).

No modelo administrativo liberal, o líder concede total liberdade para a tomada de decisões individuais ou em grupo, participando apenas quando solicitado, não definindo um papel de autoridade sobre uma pessoa, pois esse tipo de liderança destaca somente as opiniões do grupo. No liberalismo, pode ocorrer a falta de comprometimento com as decisões, o individualismo e a falta de cooperação mútua, pois essa concepção é muito abrangente e o que poderia ser um processo colaborativo acaba sendo evidenciado por diferentes visões que podem não chegar a lugar nenhum.

Dessa forma, e com base no exposto sobre as concepções técnico-científica e liberal, evidencia-se que na transição para uma sociedade pós-moderna, a Constituição de 1988 alterou as regras que centralizavam todas as decisões implantadas por um poder autoritário e distribuiu as competências entre o poder central, os poderes regionais e locais, dando autonomia e participação às escolas, e iniciando um processo educativo na qual a gestão escolar democrática participativa adquire dimensão articuladora dos recursos humanos, burocráticos e financeiros, o que objetiva fazer da educação um espaço de formação crítica. Diante do exposto, abordaremos a seguir a gestão democrática e seus aspectos conceituais e legais.

#### **4.4. A gestão democrática**

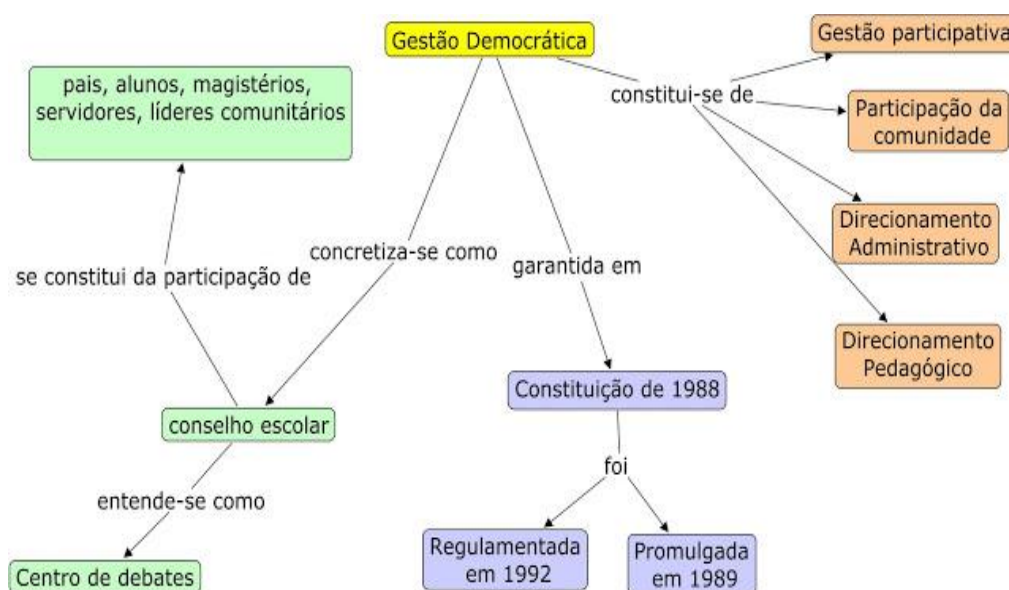
A gestão democrática visa a participação ativa dos múltiplos segmentos da comunidade escolar. Isso quer dizer que pais, professores, estudantes e funcionários devem participar das decisões em todos os aspectos da organização da escola. Essa participação contribui diretamente nas diversas atribuições da gestão escolar, como no planejamento, aplicação e avaliação. Para que a gestão democrática aconteça, é fundamental criar processos e instâncias deliberativas que possam facilitar as ações. Nesse sentido, as concepções elencadas anteriormente ainda são um grande obstáculo. Mesmo com a existência de legislações que amparam a gestão democrática, ela ainda não é uma realidade.

A respeito das legislações balizadoras da gestão democrática, a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) 9394 de 20 de dezembro de 1996, ressalta em alguns de seus artigos as seguintes determinações:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.  
 Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996, p 12).

Com base no que determina a LDB 9394/96, expõe-se a seguir uma organização que ramifica a gestão democrática embasada conforme o pensamento de Libâneo (2001) e sob a luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, referências que qualificam a participação no processo educacional de toda comunidade escolar. Com base no exposto, apresenta-se a estruturação de uma concepção da gestão democrática.

**Figura 8: Estrutura da Gestão Democrática – LDB 9394/96**



Fonte: Figura criada com adaptação da LDB (1996).

De acordo com a estrutura acima e com base em estudos de Lück (2006), o conceito de gestão tem caráter paradigmático, tanto horizontal quanto verticalmente, pois se fortalece pela democratização do processo de gestão educacional pela participação, isto é, por meio do compromisso coletivo com resultados educacionais.

Sobre o olhar de Lück (2006), a gestão escolar participativa é idealizada como elemento de democratização da escola, auxiliando a inclusão da cultura da instituição escolar e de seus processos determinantes, e criando articulações que permitam uma

boa relação social. Esse processo implica repensar a lógica da organização e participação nas relações e dinâmica da escola, tendo como fundamento a discussão dos mecanismos de participação, as finalidades da escola, bem como, a definição de metas e a tomada de decisão consciente e coletiva.

É nessa perspectiva, de uma gestão escolar democrática e participativa que a comunidade escolar compreende os processos de tomada de decisão do Estado e dos Sistemas de Ensino, percebendo que a escola não está isolada. Assim, é importante que o gestor permita a participação do coletivo nas decisões da escola, pois enquanto profissionais da educação exercem uma importante função. O gestor deve oportunizar meios para que a educação de qualidade se torne uma realidade, e dessa forma, assumir a responsabilidade coletiva com a escola, seja para o positivo ou negativo, princípios de uma gestão democrática que o gestor pode estar contribuindo diretamente. Neste sentido, Libâneo (2001), afirma que:

A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo, aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso (LIBÂNEO, 2001, p. 105).

Um dos meios que contribui para o processo de democratização é a consciência crítica do seu próprio trabalho através da ação-reflexão. A forma com que esse profissional está se empenhando e desenvolvendo sua função faz a diferença no processo educacional que afeta diretamente a escola. No entanto, a realidade existente em algumas escolas ainda é diferente, conforme analisa Lück:

[...] observa-se o esforço de alguns sistemas de ensino, no sentido de desenvolver nas escolas os conceitos de democratização e autonomia, de modo centralizado, o que implica uma contradição paradigmática muito comum, que faz com que os esforços se anulem. Isso porque é comum a prática de se incentivar a promoção de mudanças de cima para baixo, na hierarquia funcional, de modo que a mudança pretendida é proposta para a escola, não sendo absorvida e praticada por quem a propõe. Em vista disso, sendo implantada linearmente e contrariamente ao seu espírito e propósitos estabelecidos (LÜCK, 2000 p. 7).

É possível identificar divergências de pensamentos quando se faz referência a gestão democrática por falta de entendimento ou mesmo de vontade para colocá-la em prática, o que leva a não aceitação do que é assegurado na Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96 e nas abordagens teóricas. Em função disso, pode-se afirmar

que vivemos em uma condição de transição entre uma concepção e outra, na qual resultam algumas tensões e contradições inerentes ao processo de mudança a qual se encontra a gestão escolar.

Diante do exposto, pode-se dizer que, a gestão democrática tem concepções em fase de transição, pois a escola vivencia uma realidade parcialmente pautada no viés democrático. No contexto geral, a gestão escolar democrática tem caráter organizacional e de liderança participativa. Porém, em contraposição, é percebido um certo favorecimento por parte de alguns gestores escolares ao estilo autoritário de administração facilmente percebido nas decisões tomadas na escola.

Na perspectiva da gestão democrática, o gestor é visto como quem exerce uma das principais funções para o sucesso escolar. Ele tem uma missão complexa que envolve planejamento, liderança, coordenação, mediação, monitoramento e avaliação das ações internas da escola, criando relação com a comunidade. Conseqüentemente, ao “[...] aumentar o poder de decisão das pessoas, aumenta-se o poder de ação, de aprendizagem e de transformação das práticas e, portanto, o poder da educação.” (LÜCK, 2008, p. 48).

Encerra-se essa discussão teórica evidenciando a preocupação com os modelos de gestão escolar que vem se constituído ao logo do tempo, e ressaltando a importância de um modelo gestor que seja democrático que compreenda o seu papel frente a política de avaliação externa, e que suas ações sejam verdadeiramente geradoras de transformação social. Nessa lógica, traça-se uma breve reflexão sobre o papel do gestor escolar frente as avaliações de larga escala.

#### **4.4.1. O gestor escolar e as avaliações externas**

Para iniciar a discussão, tomaremos como base o pensamento de Libâneo (2001). O autor enfatiza que a escola necessita ser regulada de maneira organizada e com participação de todos, ou seja, que possibilite um modelo de gestão democrática. Para o autor, “[...] a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados.” (LIBÂNEO, 2001, p. 293).

No entanto, se visualiza ações contraditórias em tempos de aplicação das avaliações externas no interior das escolas. Há recorrentes relatos de docentes quanto a postura do gestor escolar, que ganha novos contornos frente as orientações

das Secretarias Municipais de Educação em ano de avaliação externa. Dessa forma, a maneira como este profissional se posiciona acaba oscilando entre as concepções de gestão escolar vistas anteriormente, que permeiam desde a administração científica/tecnicista pautada em resultados que trabalha de forma autoritária, e que preza pela eficácia e eficiência, até a gestão democrática que convida a comunidade a participar das decisões.

Sendo assim, a gestão e a avaliação dialogam entre si, pois frente a esse debate existem fatores que vão além da preparação de treinos para as alcançar as metas do IDEB. Há a perda de autonomia docente quando o gestor impõe um currículo a ser seguido relacionado com os descritores das avaliações externas, além de incentivar o ranqueamento de forma sutil no qual impele ao professor a provocação nos alunos e nas turmas pela busca das melhores colocações que ocorre por meio de murais com nome “dos melhores alunos” com as notas dos simulados estampadas nos corredores.

É importante ressaltar que não é nosso objetivo desmerecer a importância do trabalho do gestor escolar frente às avaliações e demais funções inerentes ao cargo, pois esse profissional exerce importantes papéis que vão além das avaliações externas, promovendo o bom andamento da escola. Sabe-se que as suas funções muitas vezes são árduas e que necessitam de um olhar atencioso, funções essas que se desdobram em administrativas e pedagógicas, na quais é necessário haver um equilíbrio entre elas. Como forma de contribuição, evidenciamos a seguir, baseando-se em Libâneo (2001), uma lista de tarefas e competências do gestor escolar, frente à escola de hoje:

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil; 2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização; 3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural; 4. Organizar e coordenar atividades de planejamento e do projeto político pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução; 5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e Regimento Escolar, assegurando seu cumprimento; 6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a



comunidade escolar sistematicamente informada das medidas; 7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar; 8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores; 9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando a boa qualidade do ensino; 10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (LIBÂNEO 2001, p. 17).

É possível observar que compete ao gestor a supervisão administrativa e pedagógica da escola. Do ponto de vista pedagógico, utilizamos como subsídio nessa discussão o tópico 8 elencado por Libâneo (2001). No tópico, destaca-se que o gestor deve supervisionar a avaliação de produtividade da sua escola na sua totalidade, incluindo a avaliação do Projeto Pedagógico, analisando o desempenho da escola nas avaliações externas como: Prova Brasil (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, "SAEB"); Provinha Brasil (Avaliação da Alfabetização no 2º ano); SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional); ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), entre outras que fomentam de maneira direta o crescimento da nota do IDEB.

No entanto, segundo Barbosa e Mello:

[...] de nada valerá os indicadores estatísticos sinalizarem seus resultados se não forem delimitados por uma presença ativa e questionadora daqueles que estão diretamente envolvidos com a gestão escolar. A fim de compreendê-la, foi possível observar que o trabalho do gestor nesse processo permite construir um diagnóstico das especificidades da realidade escolar, como apontar rumo, corrigir distorções, redimensionar metas e superar obstáculos, colocando em evidência o seu papel de articulador em direção à melhoria dos seus resultados e da qualidade educacional (BARBOSA E MELLO, 2015, p. 39).

Os autores sinalizam a postura adequada frente as avaliações de larga escala, pois a avaliação no seu papel genuíno garante a reflexão e a ação sobre as ações que se estabelecem na escola. Porém, a própria conjectura de ranqueamento das avaliações externas não permite que as escolas apresentem um resultado real que possa viabilizar as políticas públicas para melhorias educacionais. No entanto, cabe a gestão escolar garantir que os indicadores dos resultados sejam questionados. Mesmo que provoquem críticas dos superiores ou da comunidade escolar, essa ação pode servir como balizadora na elaboração de novas práticas e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos discentes.

Nesse sentido, a próxima seção aborda a influência das avaliações externas na gestão das escolas públicas do município de Marituba/PA, pois é necessário retratar como esse importante mecanismo tem sido gerado, e conseqüentemente, conhecer as suas conseqüências.

## **5. A AVALIAÇÃO EXTERNA E SUA INFLUÊNCIA NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA**

### **5.1. A gestão escolar no cenário paraense**

Sabe-se que gerir uma escola não é uma tarefa somente burocrática, pois o gestor escolar necessita ir além da burocracia, compreendendo também a parte pedagógica. Atualmente, a gestão escolar deve estar pautada em uma perspectiva democrática, assim como promulga as legislações educacionais vigentes no tocante a gestão democrática contemplada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988 e reforçada pela LDB 9394/96 no artigo 14. No estado do Pará, ela tem sua base na Lei n.º 6.170 de 15 de dezembro de 1998, que regulamenta o Sistema de Ensino no Estado do Pará, mais precisamente no artigo 12 que enfatiza:

Art. 12 - Fica assegurada a gestão democrática do ensino público na educação básica, com base nos seguintes princípios: I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - Participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes; III - progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; IV - Participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes (diretor e vice) dos estabelecimentos de ensino regular, nos termos do regulamento eleitoral (PARÁ, 1998, p. 5).

No entanto, por mais que se tenha garantido os princípios democráticos nas legislações, a escolha gestor escolar através do viés democrático no Estado do Pará ainda não é uma realidade, uma vez que a aplicabilidade da lei fica a desejar no cenário onde a indicação política predomina. Poucos são os municípios paraenses que realizam a escolha do gestor escolar por intermédio de eleição direta. Por exemplo, em 2023, Belém/PA abriu um edital de chamada para servidores da rede municipal manifestarem interesse em concorrer a eleição para gestores escolares. Os candidatos precisavam realizar de forma obrigatória um curso na área (fornecido pela SEMEC), e posteriormente, ocorreria a eleição.

Contrastando com o município de Belém/PA, citam-se os municípios Marituba/PA, Tomé-Açu/PA e Concórdia do Pará/PA, entre outros, nos quais prevalece a indicação do poder executivo, ou seja, as direções das escolas são objetos e promessas de campanha política, como costumeiramente se ouve “quem balançar mais a bandeira fica no cargo.”.

A fala em questão pode ser confirmada pelos próprios servidores dos referidos

municípios citados. Não é difícil encontrar “diretores apoiadores” como líderes de grupos políticos, tentando garantir seus cargos. Diante desse cenário, há uma indagação referente ao perfil de gestor escolar que estamos deixando adentrar nas escolas paraenses.

## **5.2. A gestão democrática na rede municipal de educação de Marituba/PA**

Concernente a gestão democrática no município de Marituba/PA, não há sequer indícios de uma possível eleição de diretores. A escolha dos gestores escolares se dá por indicação política e apadrinhamento. Alguns dos escolhidos não possuem formação na área de pedagogia, ou pós-graduação na área. Quanto a situação exposta, os servidores e Sindicato dos Professores não fazem objeção pois a maioria dos funcionários não pertencem ao quadro efetivo de servidores públicos.

Marituba/PA não realiza um concurso público municipal há anos, muito menos para a direção de escolas. Alguns gestores mesmo não possuindo formação realizam um bom trabalho da maneira que podem e com a ajuda da equipe. O que há em Marituba/PA, é uma pseudo gestão democrática em algumas escolas.

Nesse sentido, um fato importante se constituiu no mês de março de 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) lançou o edital n.º 01, de 20 de março de 2023, que tornou público um Processo Seletivo Interno para provimento de vagas e cadastro reserva para profissionais que irão atuar como Gestores Escolares nas escolas municipais de Marituba/PA. A seguir, discorreremos alguns pontos a partir de uma análise do edital que estava com período de inscrições do dia 23/03 a 24/04 de 2023.

O primeiro ponto pode ser encontrado no Capítulo I, no art. 3º que diz: “O processo seletivo interno destina-se ao preenchimento de 12 vagas de caráter imediato e 5 vagas para formação de cadastro reserva.”. De acordo com os dados do Censo Escolar e da Plataforma Qedu anteriormente apresentados, o município de Marituba/PA possui 68 escolas públicas em pleno funcionamento em 2023. Logo, um processo seletivo que prevê apenas 12 vagas imediatas não será o suficiente para a demanda municipal. O edital prevê ainda no capítulo III dos critérios de participação, a escolaridade, referenciada no tópico V: Graduação em licenciatura em pedagogia, ou licenciados em qualquer área do conhecimento, desde que possua especialização em gestão escolar ou educacional, reconhecidos por órgão competentes.

Além da formação, o edital versa ainda sobre a forma de seleção no capítulo

V, o qual elenca nos critérios técnicos de mérito e desempenho que o processo seletivo se dará em três etapas: 1ª Etapa: Submissão do Plano de Gestão, de caráter eliminatório; 2ª Etapa: Defesa Oral do Plano de Gestão, de caráter eliminatório; 3ª Etapa: Análise curricular, de caráter classificatório. Conforme o edital no art. 5º, o mandato do gestor(a) escolar firmado por meio de processo contratual com a administração pública será de 12 meses, a contar do dia da sua nomeação, podendo ser prorrogado por igual período uma única vez.

Observando a realidade de Marituba/PA, o processo seletivo interno para gestores escolares é um pequeno avanço, visto que anteriormente a única forma de ingresso no cargo era indicação política. Porém, Paro (2003) enfatiza apenas três formas de provimento na gestão escolar: 1) nomeação, 2) concurso e 3) eleição. O autor diz que o provimento pela nomeação evidencia “marcas do clientelismo político”. É o que mais acontece no Brasil, e em Marituba não é exceção.

A segunda forma de provimento que é o concurso Paro diz que as “[...] principais virtudes apontadas para o concurso são, pois, a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato.” (PARO, 2003, p.19). O autor ainda enfatiza que a terceira forma de provimento é a eleição de diretores, um exímio aparelho da democracia que se configura como uma das melhores formas de provimento para o cargo de gestor escolar.

Diante do exposto, cabe enfatizar que a forma de provimento ao cargo oferecida pelo município de Marituba/PA abre precedentes para possíveis questionamentos, pois pouco dialoga com a gestão democrática referenciada da LDB 9394/96 nos seguintes artigos:

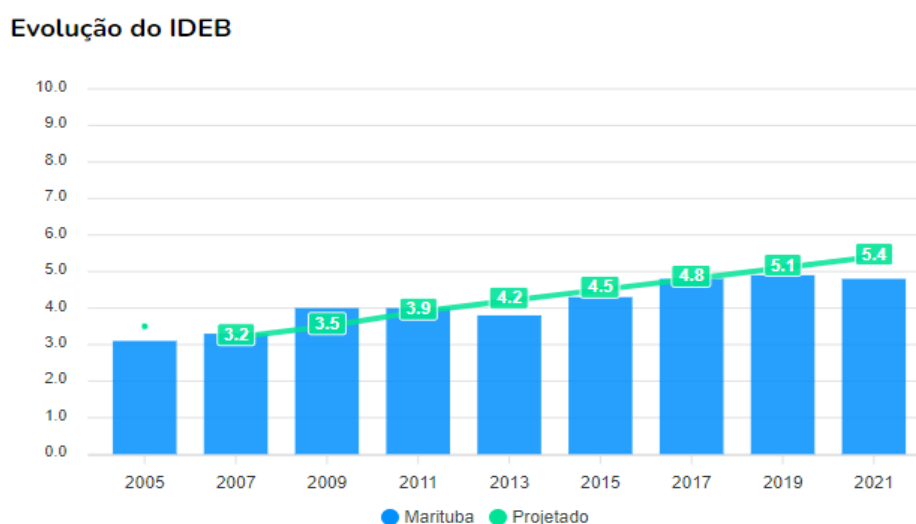
Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.  
Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público. (BRASIL, 1996, 15).

Logo, os elementos básicos que percorrem a gestão democrática, se configuram de diversas formas que perpassa o Conselho Escolar, Participação no Projeto Político Pedagógico, Eleição Direta para Gestores Escolares, entre outras possibilidades.

### 5.3. O que os indicadores apontam sobre a educação municipal de Marituba/PA

Os indicadores de “qualidade” do ensino no município de Marituba/PA foram retirados da plataforma Qedu alimentada por informações do INEP. Um registro dos resultados obtidos do Fundamental I e II e as metas a serem alcançadas através do SAEB que compreendem o espaço temporal de 2005 a 2021 são representados a seguir.

**Figura 9: IDEB do município de Marituba/PA do Fundamental I (5º ANO) – SAEB 2021**



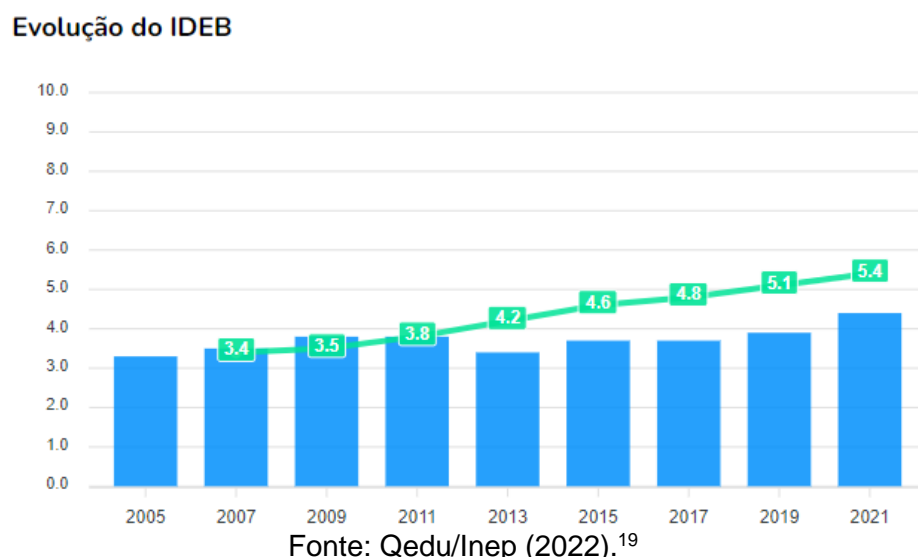
Fonte: IDEB 2021, INEP.

Fonte: Qedu/Inep (2022).<sup>18</sup>

Percebe-se historicamente que o município só alcançou a meta estabelecida pelo IDEB nos seguintes anos: 2007 (meta projetada 3,2 – meta alcançada 3,3); 2009 (meta projetada 3,5 – meta alcançada 4,0); 2011 (meta projetada 3,9 – meta alcançada 4,0) e 2017 (meta projetada 4,8 – meta alcançada 4,8). Contrastando com o cenário de resultados do Fundamental anos finais, percebe-se uma crescente na nota, mesmo em cenário pandêmico, vide a figura 10:

<sup>18</sup> Disponível em: site <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 15 de abril. 2022.

**Figura 10: IDEB do município de Marituba/PA do fundamental II (9º ANO) - SAEB 2021**



Nos anos finais, o município alcançou a nota do IDEB apenas nos anos de 2007 (meta projetada 3,4 – meta alcançada 3,5); 2009 (meta projetada 3,5 – meta alcançada 3,8); 2011 (meta projetada 3,8 – meta alcançada 3,8). A partir de 2013 até 2021, o município não conseguiu alcançar a meta projetada pelo INEP, sendo que de 2013 a 2019 houve uma variação crescente que ficou entre 3 e 2 pontos, mesmo não alcançando a meta, porém se manteve. Em 2021, mesmo não alcançando a meta projetada houve um crescimento de 0,5 na média geral de uma avaliação para a outra.

O crescimento visto nos anos finais em Marituba/PA traz consigo um pano de fundo maior, pois esse efeito foi presenciado também em outros municípios. A indagação é pertinente visto que os anos finais historicamente é uma etapa difícil de alcançar um resultado crescente. Abaixo elencamos alguns municípios que cresceram segundo os indicadores do Ideb 2021, mesmo em meio a pandemia.

**Quadro 5: Resultado do IDEB 2021 - Anos Finais em alguns municípios do Pará**

MUNICIPIO	MÉDIA 2019	ALCANÇADA 2021	CRESCIMENTO
Abaetetuba	3,6	4,1	0,5
Acará	3,3	4,3	1,0

<sup>19</sup> Disponível em: site <https://qedu.org.br/municipio/1504422-marituba/ideb>. Acesso em: 15 de abril. 2022.

Altamira	4,8	4,9	0,1
Ananindeua	4,3	4,5	0,2
Belém	4,1	4,3	0,2
Benevides	4,7	4,8	0,1
Bujaru	3,8	4,8	1,0
Cametá	3,3	4,1	0,8
Castanhal	3,7	3,9	0,2
Concordia	3,3	4,0	0,7
Marituba	3,9	4,4	0,5
Moju	3,3	4,4	1,1
Tomé-Açu	3,9	4,4	0,5

Fonte: Quadro criado pela autora com base no resultado do IDEB 2021.

Comparando o quadro com o resultado dos anos iniciais, reflete-se a seguinte problemática: nos anos iniciais houve uma quebra brusca no processo de alfabetização das crianças durante a pandemia, problemática essa que exige políticas públicas de enfrentamento do que antes era pretensão de erradicação no Brasil: o analfabetismo, que nessa pesquisa intitularemos de analfabetismo pós pandêmico.

Diante desse cenário evidenciado em Marituba/PA, a média alcançada nas avaliações externas, mais precisamente no SAEB que compõe o IDEB, passaram a ter grande influência para a promoção de políticas públicas na educação municipal. Em 2014, foi proposto no Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 2015 a 2025, algumas estratégias para contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no município.

Entretanto, o Plano Municipal de Educação não traça um parâmetro do conceito de qualidade da educação e aborda a avaliação como “[...] estratégia política para fomentar experiências emancipatórias, mediante a participação de diferentes sujeitos sociais.” (MARITUBA, 2015, p. 8).

Outra iniciativa que visa a qualidade do ensino em Marituba/PA foi a criação da Lei Municipal n.º 467/2019 que dispõe sobre a “Premiação da Escola Nota 10 no Município de Marituba”, elencando as melhores escolas, os melhores alunos e os melhores professores destaques do ano na promoção de uma educação inovadora e de qualidade. Eles são escolhidos e premiados da seguinte forma:



Art. 3º A primeira premiação será concedida a 05 (cinco) melhores escolas em função de suas atividades de incentivo à educação inovadora, comprovadas por meio de evidências, pela SEMED. Art. 4º A segunda premiação será concedida aos 05 (cinco) melhores alunos que mais se destacaram na apresentação de sugestões, que promoveram mais incentivos à educação inovadora, comprovadas as sugestões através de evidências confirmadas pela maioria dos diretores das escolas municipais, em assembleia coordenada pela SEMED. Art. 5º A terceira premiação será concedida aos 05 (cinco) melhores professores que foram destaques nos incentivos aos alunos para uma educação de qualidade e inovadora. As evidências deverão ser confirmadas pela maioria dos diretores das escolas municipais em assembleia coordenada pela SEMED. Art. 6º As premiações deverão ser de caráter financeiro para professores e alunos, conforme indicação orçamentária específica, ao encargo do Poder Executivo. Já as escolas serão premiadas com certificado pelo mérito alcançado e 01 (um) microcomputador para equipar a coordenação das mesmas, de conformidade com a dotação orçamentária com tal previsão. (MARITUBA, 2019, p 1-2).

Percebe-se que junto a Secretaria de Educação, o município vem criando mecanismos que fomentam uma educação de qualidade dentro dos padrões do IDEB, No entanto, são ações que não visam um olhar macro para as dificuldades e ausências de políticas públicas pontuais no município. Premiar escolas, alunos e professores é mais uma forma de segregação e promoção do ranqueamento behaviorista.

Nesse sentido, uma das metas da Secretaria de Educação de Marituba/PA é a criação de uma avaliação de larga escala para a Educação Básica, visando a preparação dos alunos da rede para as avaliações externas. Uma das estratégias pontuais para a criação dessa avaliação em Marituba/PA, foi a visita que a Secretária de Educação e um grupo de técnicos pedagógicos da SEMED realizou em 2022 em Sobral/CE. A visita objetivou conhecer os instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação de Sobral e como o município consegue alcançar a maior média do IDEB nacionalmente por anos consecutivos.

No retorno da equipe, aconteceram algumas ações como ênfase nos simulados estipulados pelo Projeto Municipal IDEB A Todo Vapor e acompanhamento sistemático dos técnicos pedagógicos dentro das escolas, principalmente com professores e alunos públicos-alvo das avaliações externas. Ressalta-se que o único instrumento avaliativo em vigor na rede municipal orientado pela Secretaria de Educação são os simulados realizados obrigatoriamente quatro vezes por ano, seguindo a metodologia das avaliações externas como a Prova SAEB e a SisPAE.

A equipe de técnicos pedagógicos da SEMED constrói as questões e enviam as para escolas para aplicação. Posteriormente, as provas são devolvidas para a

SEMED, momento em que os técnicos realizam a correção e emitem a devolutiva para cada escola em forma de reunião e assessoramento. Sobre os simulados, a SEMED estipula uma determinada quantidade de questões formuladas de acordo com os descritores da Prova SSAEB. Os simulados passaram a ser aplicados a cada bimestre totalizando quatro simulados anuais.

Conforme a Secretaria Municipal de Educação, os simulados objetivam preparar os alunos para as avaliações externas, familiarizando-os com os modelos de questões e tempo de prova, assim como avaliando a aprendizagem deles. Um acontecimento importante ocorreu em meados de outubro de 2022, a Secretaria de Educação de Marituba/PA realizou a primeira avaliação externa do município. O público-alvo foram alunos do 4º e 8º anos das escolas públicas. A aplicação e a correção das provas foram feitas pelos técnicos pedagógicos da Secretaria. Após os resultados, os técnicos reuniram com a equipe gestora de cada escola e expuseram os resultados, contrastando com as notas obtidas no IDEB 2021.

Com base no exposto, cabe-nos refletir se o Sistema de Ensino de Marituba/PA está preparado para instituir um instrumento de avaliação municipal, se levamos em consideração o que já foi colocado em evidência agregado com o que as escolas estão vivenciando. A resposta é não! O primeiro fator a se revelar é a respeito ao Plano Municipal de Educação - PME que não tem claro um conceito de qualidade de educação e mecanismos pré-estabelecidos para a consolidação dessa qualidade.

Em 2020, como já foi referenciado anteriormente, o mundo se assolou pela pandemia da Covid-19<sup>20</sup>. Durante a pandemia, ocorreu a troca de governo municipal em Marituba/PA, e conseqüentemente, houve mudanças na equipe técnica da SEMED. A nova equipe alinhada a um ano de avaliação da prova SAEB, não mediu esforços para que as escolas pudessem realizar a avaliação externa, disponibilizando orientações e treinos sobre a prova, além de orientar a equipe gestora para buscar alguns estudantes em suas casas para realizar a Prova SAEB.

Em meio a pandemia, o Ministério da Educação e o Governo Municipal através da SEMED não respeitou o momento pandêmico, julgando como mais importante

---

<sup>20</sup> No mês de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto do vírus que ocasiona a doença Covid-19 como pandemia. A partir de então, as atividades escolares das redes estaduais e municipais foram suspensas com prazos pré-determinados. Porém, com o agravamento dos casos, optou-se por suspender as aulas presenciais e aderir às aulas remotas e híbridas com atividades não presenciais com base na Medida Provisória do Governo Federal n.º 934 de 01 de abril de 2020, a qual estabeleceu normas excepcionais sobre o ano letivo da Educação Básica e do Ensino Superior.

avaliar os estudantes, sem considerar que os eles estavam imersos em uma pandemia, e que muitos sofreram perdas irreparáveis. A Secretaria de Educação abraçou o SAEB e exerceu seu papel de influenciadora ao orientar que os professores criassem estratégias em meio a pandemia para preparar os alunos para alcançar as metas do IDEB, realizando reuniões com gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores, a fim de cobrar uma postura de linha de frente nesta avaliação.

Diante de tudo o que foi exposto, o município de Marituba/PA necessita reparar os conceitos no que diz respeito à qualidade da educação e por levar em consideração apenas os números. Frequentemente, as escolas recebem cobranças e críticas da SEMED por não atingir índices considerados satisfatórios estipulados por cada avaliação. Porém, tais cobranças e apontamentos não avaliam o quão complexo é o processo de ensino e aprendizagem, não levam em consideração a ausência de políticas de investimento financeiro na estrutura das escolas, em materiais didáticos, merenda escolar de boa qualidade, além de não avaliar a estrutura familiar do aluno e a falta de investimento na qualificação da equipe.

Cada escola vivencia realidades diferentes, e essas críticas e julgamentos de pior ou melhor escola/alunos de acordo com o IDEB, SisPAE, e a lista de melhores alunos nos simulados são preocupantes. É necessário ter cautela e um olhar humano para dentro da escola e esse olhar deve começar pela gestão da escola, que por vezes, absorve as críticas de seus superiores e sociedade e acaba internalizando e desvaloriza o trabalho realizado na escola.

Nesse sentido, tornam-se evidentes os fatores afirmativos que os resultados das avaliações têm implicado de forma incisiva nas escolas, a exemplo, as listas com nomes de melhores e piores resultados muitas vezes utilizadas pelos pais como critério para matrícula do aluno, o que acaba sobrecarregando a demanda das escolas que estão nas primeiras colocações do “*rank* das escolas com melhor resultado do IDEB”. Tal “[...] consequência tem impactado diretamente no cotidiano da gestão escolar e suscitou novas formas de organização desse trabalho.” (PARO, 2015, p. 31).

É recorrente ouvir relatos de professores sobre as decisões que os gestores tomam em ano de avaliação externa na busca dos melhores resultados. No ano pandêmico de 2021 de aplicação do SAEB, os gestores acataram as orientações da SEMED e reforçaram um discurso que colocou em questão a autonomia docente ao estipular um currículo unificado e pontuações nas atividades pré-estabelecidas.

Geralmente, a decisão de como trabalhar e o que trabalhar naquele ano vinha determinada pela SEMED, gestão escolar e coordenação pedagógica. Por receio, muitos professores acabam aceitando. Esse fato demanda uma investigação na dinâmica das implicações das avaliações externas evidenciadas nas ações e práticas dos gestores escolares do município de Marituba/PA.

Utilizando como base as ações efetivadas pela Secretaria Municipal de Educação de Marituba/PA, pode-se dizer que as avaliações externas, mais precisamente o Saeb, tem servido, de alguma forma, como aliada da educação municipal, pois é possível perceber alguns avanços em construções de escolas, aumento salarial dos profissionais da educação, reforço na merenda escolar, entre outras potencialidades.

Mas a qualidade na educação não se reduz apenas a infraestrutura ou a aumentos salariais. Existem intenções e condições que apenas observadas via senso comum podem passar despercebidas, como a adesão pela SEMED ao Documento Curricular do Estado do Pará. O que pensar sobre como as informações a respeito das avaliações externas estão chegando até as escolas? Como o gestor escolar faz uso desses resultados? Entre outros questionamentos.

Essas indagações nos reportam para pensar: os resultados que foram/serão obtidos são reais? Para além dos indicadores, há uma preocupação maior com a atuação dos gestores escolares durante o ano de aplicação dessas avaliações e como esses profissionais estão absorvendo o que está sendo repassado em forma de cobranças. Do ponto de vista dos resultados, é importante entendermos qual a postura desse profissional após a divulgação e o que faz para possíveis melhorias.

Nesse cenário de incertezas é que a pesquisa se alicerça para compreendermos melhor como se organiza esse processo. Na próxima seção, discutiremos os resultados da pesquisa realizada com os gestores escolares, trazendo à luz suas falas através das múltiplas vivências, apoiadas ao suporte teórico utilizado em toda a fundamentação teórica deste trabalho.

## **6. A RELAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR COM AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO MUNICÍPIO DE MARITUBA/PA**

A presente seção discorre sobre a análise dos resultados da pesquisa de campo realizada através de entrevistas. Para uma abordagem mais pontual, foi utilizado um roteiro com perguntas semiestruturadas para o público-alvo da pesquisa: gestores escolares. Em linhas gerais, foram feitas treze perguntas para cada gestor escolar, mas durante o andamento das entrevistas, houve a necessidade de inserir outros questionamentos para alguns entrevistados, totalizando o tempo de uma hora e 50 minutos de falas significativas.

Os informantes foram quatro gestores e um vice gestor. Cabe ressaltar que o público-alvo para a pesquisa são os gestores escolares, no entanto, devido à dinâmica organizacional de uma das escolas participantes, a gestora fez questão da presença e participação do vice gestor.

As entrevistas foram realizadas entre 19 de abril a 5 de maio de 2023 segundo a disponibilidade dos informantes, todos no próprio local de trabalho. A dificuldade enfrentada foi quanto à adequação de tempo disponível de uma das gestoras que seria entrevistada. Por sua falta de disponibilidade e esgotando-se as possibilidades, optou-se em substituir a escola por outra com o mesmo perfil traçado para a pesquisa.

Elas objetivaram entender o nível de compreensão dos gestores escolares sobre as avaliações externas e seus possíveis impactos nas ações na gestão escolar. Para tanto, foi elaborado um roteiro da entrevista com base nas questões norteadoras deste trabalho e na minha percepção quanto pesquisadora. A análise das falas dos entrevistados se deu na íntegra, assim as transcrevi da forma como eles se expressaram, sem nenhum tipo de alteração gramatical, com o intuito de manter a essência das falas. Dada a quantidade de falas obtidas, optou-se em analisar somente aquelas que pudessem atender de maneira mais precisa o que vem sendo abordado no trabalho.

Nesse sentido, as entrevistas foram feitas em quatro escolas do município de Marituba/PA, objetivando com isso, obter uma visão mais próxima da realidade da educação que se possui na cidade. Como já sinalizado na seção de contextualização metodológica da pesquisa, optou-se por não realizar a identificação das escolas pelo nome real, pois a identidade dos gestores seria comprometida, visto que, todos assinaram no termo de autorização para a gravação de voz a seguinte opção: não

ser identificado.

Enfatiza-se que, a falta de identificação das escolas não irá comprometer a pesquisa, pois todas as informações permanecem na íntegra. Em substituição aos nomes das escolas, utiliza-se para uma identificação fictícia seguida das notas de cada instituição no IDEB do ano de 2021. Dessa forma, temos: EMEIF Suprema do Saber, com nota 6.0 no IDEB, EMEIF Estrela da Educação, com nota 5.2 no IDEB, EMEF Desafio, com nota 3.6 no IDEB e a EMEIF Aprendizagem em Evolução, com nota 3.5 no IDEB.

A EMEIF Suprema do Saber, atende as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos Iniciais (Maternal I ao 3º ano). Em 2021, ano de referência do último IDEB, a escola atendia alunos até o 5º ano. No entanto, é uma escola cujo prédio não é patrimônio público, e sim, alugado para a Secretaria de Educação. Antes do termo de parceria com a prefeitura municipal, a escola funcionava como instituição privada.

A EMEIF Estrela da Educação, foi criada no município em 1998. Iniciou suas atividades como uma escola filantrópica, e depois passou para o regime particular. Em 2005, conseguiu parceria com o município de Marituba/PA, que alugou o prédio que tem mantido a referida instituição. A escola atende alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (Pré-escolar ao 5º ano).

A EMEF Desafio, atende alunos da etapa do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (1º ao 5º ano). A escola está localizada em uma comunidade familiar com baixa renda. O prédio é público e tem uma estrutura considerada satisfatória. Entretanto, uma das problemáticas vivenciadas pela escola é a falta de transporte escolar, pois 40% dos alunos residem no Residencial Popular Viver Melhor que fica a um quilômetro e meio de distância da escola.

A EMEIF Aprendizagem em Evolução, atende as etapas da Educação Infantil e Ensino fundamental I (Pré-escolar ao 3º ano). A escola está localizada em uma área de fácil acesso. O prédio é alugado pela prefeitura e possui uma boa estrutura. No ano de 2021, ano de referência do último IDEB, a escola atendia alunos até o 5º ano do Ensino Fundamental.

As escolas EMEIF Suprema do Saber e a EMEIF Aprendizagem em Evolução retiraram algumas turmas do Ensino Fundamental I (4º e 5º anos), sendo tal ocorrência parte de uma estratégia da Secretaria de Educação de Marituba/PA, que analisando os prédios alugados, percebeu que alguns não possuíam estrutura

adequada para a quantidade de alunos atendidos. Sendo assim, desde 2022 há uma retirada gradativa dessas turmas e o remanejamento dos alunos para escolas próximas. Esse fato não foi bem recebido pelos pais e responsáveis devido à cultura de escola particular, mesmo sendo geridas pelo poder público. A ideia inicial da SEMED é deixar nas escolas de prédios alugados apenas para a etapa da Educação Infantil.

No entanto, é impossível apresentar a EMEIF Suprema do Saber e a EMEIF Aprendizagem em Evolução sem perceber a discrepância evidente entre as suas notas, sendo que, as escolas possuem perfis semelhantes: prédios alugados para o poder público nos quais anteriormente funcionavam como escolas particulares. Uma possível explicação seria que em 2021 a gestora da EMEIF Suprema do Saber ainda era a proprietária do prédio. Segundo relatos de servidores da referida escola, a antiga gestora oferecia no contraturno aulas de reforço escolar para os alunos do 5º ano que iriam fazer a Prova SAEB, além de adotar estratégias para treinos com incentivos. Já a escola EMEIF Aprendizagem em Evolução, teve a troca do gestor escolar em 2021, assumindo outro servidor por indicação política, o que pode ter gerado um desalinhamento pedagógico e administrativo.

Concernente ao perfil dos gestores escolares entrevistados, leva-se em consideração a sua formação e o tempo em que atua na área da gestão escolar. O(a) Gestor(a) 1 é Licenciado em História e possui especialização em Educação Especial e Gestão Escolar, atuando na área da gestão há onze meses. O(a) Gestor(a) 2 é especialista em Gestão Educacional e trabalha na área há 15 anos. O(a) Gestor(a) 3 é Licenciado em Pedagogia e possui especialização em Gestão Educacional. O(a) Gestor(a) 4 é Licenciado em Letras, está finalizando Pedagogia e tem especialização em Gestão Escolar e Inclusão. Ela/Ele atuou na vice direção por 4 anos e a 2 dois anos trabalha como gestor(a) na referida escola.

Analisando o perfil dos gestores sob a ótica de formação podemos concluir que eles são aptos para a função, pois mesmo que a maioria possua formação em disciplinas específicas, pode-se notar que existiu uma preocupação em realizar uma especialização na área da gestão escolar. Avaliando o tempo de atuação na área, há uma variação que compreende de 11 meses a 15 anos, sendo que, o(a) gestor(a) com 15 anos de atuação tem um perfil para escolas particulares. Não é à toa que é dono(a) do prédio onde funciona a referida instituição, outrora particular. A afirmação se dá mediante a análise das suas falas na entrevista, que deixa evidente o teor conteudista

e o foco nos resultados, buscando sempre a melhor posição no *ranking* para a escola.

Os demais gestores têm um perfil voltado mais para os problemas sociais enfrentados pelos alunos, porém, mesmo contemplando a realidade em que esses sujeitos estão inseridos, a lógica de ranqueamento os leva a reprodução das demais escolas objetivando uma ascensão aos resultados, incentivados pela mantenedora municipal: a Secretaria de Educação.

Com base no exposto, apresentamos a partir do próximo tópico as análises das falas dos gestores escolares, nas quais as siglas que aparecem durante as falas dos entrevistados são, escolas: EMEIF Suprema do Saber (6.0), EMEIF Estrela da Educação, (5.2), EMEF Desafio, (3.6) e a EMEIF Aprendizagem em Evolução, (3.5). Gestores: Gestor(a) 1, Gestor(a) 2, Gestor(a) 3, Gestor(a) 4 e Vice Gestor(a) 3.

### **6.1. Analisando as falas dos Gestores Escolares e Vice gestor sobre as avaliações externas**

Segundo Vianna et al. (2002), as pesquisas educacionais em torno da avaliação no Brasil ainda são escassas. Mesmo sofrendo um grande impulsionamento pelo Ministério da Educação nos anos 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação (SAEB), ainda se percebe uma avaliação educacional não abrangente e restritiva ao nível de Sistema de Ensino (Federal, Estadual e Municipal), pois segundo Vianna et al. (2002), esses sistemas tendem a agir com intenções diferentes de comprometimento científico e interesse educacional.

Frequentemente na Educação Básica, essas avaliações têm gerado controvérsias quanto a sua intencionalidade. Nesse sentido, ao nos reportarmos aos gestores escolares entrevistados, perguntarmos sobre como eles aferem esse mecanismo de avaliação externa:

Eu acho que ela poderia ser melhorada, né? Olha, período de pandemia. Tu achas que os alunos tiveram o rendimento? Não tiveram. Então, assim, deveria ser trabalhada uma estratégia para melhorar, entendeu? A forma de avaliar...Não acho que é válida. Não acho. (GESTOR(A) 1).

No tocante a precarização da educação no período pandêmico alçada na fala do(a) Gestor(a) 1, o relatório do levantamento diagnóstico da Educação Municipal aplicado aos municípios paraenses revela que:

3.672 municípios informaram sobre o ano letivo de 2020 e seus



planejamentos para 2021. Para 22,9% dos municípios, o calendário letivo de 2020 foi reorganizado para 2021; em 7,2% dos municípios, o calendário 2020 estava em processo de reorganização e 69,8% informaram ter concluído o ano letivo de 2020. As principais estratégias não presenciais adotadas pelas redes municipais foram o uso de materiais impressos (95,3%) e orientações pelo WhatsApp (92,9%). A preparação para o ano de 2021, no momento das consultas, havia sido realizada e concluída por 26,4% das redes (PARÁ, 2020, p. 51).

Compreende-se que os municípios tentaram a todo custo cumprir seus calendários letivos. No entanto, a forma como foi organizado o trabalho pedagógico neste período pandêmico nos remete a um panorama precário e excludente, pois por mais que as escolas oferecessem materiais impressos e orientações pelo *WhatsApp*, esse não era um cenário propício para a aprendizagem, causando até o adoecimento mental e físico de todos envolvidos. Foram nessas condições que a última aplicação da Prova SAEB foi realizada no segundo semestre de 2021.

Para a realização dessa avaliação, os mesmos parâmetros de aplicação dos anos anteriores foram mantidos, ou seja, o MEC através do INEP realizou a aplicação dos testes padronizados sem observar o quão fragilizado estava o processo de ensino aprendizagem e as problemáticas que a pandemia estava gerando nas escolas em suas particularidades, que para além das dificuldades de aprendizagem principalmente nos anos iniciais (1º ao 5º ano) em leitura e escrita sinalizadas pelo observatório do movimento pela base, o governo federal expôs os alunos público-alvo da Prova SAEB ao risco de contrair o vírus, pois a pandemia ainda era considerada um perigo segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

Além da exposição ao vírus, muitos alunos e professores não estavam bem emocionalmente, alguns pela situação em que o mundo se encontrava, outros porque haviam sofrido perdas da mãe, ou do pai, irmão, parentes e conhecidos: “[...] a nossa última avaliação veio na pandemia, crianças que passaram mal, porque tiveram crises de ansiedade, não se sentiram bem.” (GESTOR(A) 2). A fala do(a) Gestor(a) 2, reforça o entendimento do(a) Gestor(a) 1 que o SAEB precisa ser melhorado, uma vez que a nota, os números falaram mais alto do que os reais fatores que os impediam de ter um bom desempenho.

Por outro lado, mesmo vivenciando o que foi descrito acima no dia da aplicação da prova Saeb em 2021, o(a) Gestor(a) 2 testifica a avaliação como boa, pois:

A prova SAEB é um indicador de como está acontecendo a educação dentro da nossa escola, dentro do município. Ela é uma avaliação que deixa bem

claro para a gente como é feito esse processo. No meu entendimento, a questão do fluxo do aluno, como está o fluxo, a questão da aprendizagem dele, a participação dele dentro da escola, como está sendo desenvolvido dentro da escola o processo educacional de ensino e aprendizagem (GESTOR(A) 2).

Na fala da Gestora 2, é possível perceber uma discrepância entre o que é a Prova SAEB e o que é o IDEB. Percebe-se ainda, duas palavras-chave: fluxo e aprendizagem. É preciso enfatizar que a Prova SAEB é um dos principais instrumentos para a composição do IDEB, ou seja, ela é o aparelho que avalia a aprendizagem. Já a função do IDEB é gerar um número através da somativa: desempenho dos alunos na Prova SAEB (aprendizagem) mais os dados de aprovação escolar (fluxo) obtidos através do Censo Escolar, sendo gerada, desta maneira, a nota de cada instituição.

Partindo da composição da nota do IDEB para a importância do SAEB, evidencia-se a fala do(a) Gestor(a) 3:

A minha visão sobre o SAEB é primordial, por quê? Dali daquela prova, daquela avaliação, a gente tem um norte de como o nosso determinado aluno, nossa escola, tem esse termômetro, como que eles estão em termos de notas. Tem toda aquela situação, nós vamos saber como está esse fluxo, que não é só simplesmente aquela prova, é todo um contexto que acontece naquela escola (GESTOR(A) 3).

Na fala do(a) Gestor(a) 3, verifica-se que a escola utiliza os resultados do IDEB para ter um “norte” de como está o processo de aprendizagem de forma geral. Porém, é importante destacar que esse resultado mais amplo deve ser trabalhado de forma minuciosa, ao passo que, de uma nota (número) ocorra o desvelamento para a avaliação da aprendizagem de forma individual, reconhecendo as fragilidades e potencialidades de cada indivíduo. Sendo assim, destaca-se a importância da escola e do professor em utilizar a avaliação externa para o desdobramento da avaliação da aprendizagem nas suas variáveis: diagnóstica, somativa e formativa. Nessa lógica, Duarte aponta:

A avaliação da aprendizagem, deve ter três funções básicas: a função diagnóstica, que se refere ao conhecimento da realidade através da observação, diálogo e do desenvolvimento de estratégias que possibilitem a caracterização dos espaços, dos sujeitos, das condições a priori; a função formativa, caracterizada por ações avaliativas que propiciam a formação contínua e sistemática durante o processo; e a função somativa, uma análise conclusiva, donde são somados todos os elementos constitutivos da avaliação (DUARTE, 2015, p 55).

Duarte (2015) descreve as variáveis da avaliação da aprendizagem que subsidia a fala do(a) Gestor(a) 3 e que devem ser utilizadas nas salas de aula para garantir as aprendizagens dos alunos. Porém, nos distanciando do cenário da avaliação da aprendizagem nas suas três vertentes, retorna-se a imersão para o processo das avaliações externas e sua importância para as escolas públicas municipais, assim o(a) Gestor(a) 4 explicita:

Eu acho importantíssimo as avaliações externas, tanto do SAEB como a prova ANA. Eu acho importante até porque através desses resultados dá para se ter um diagnóstico e partir daquilo que está faltando, das políticas públicas institucionais (GESTOR(A) 4).

Antes de iniciarmos a discussão sobre a fala do(a) Gestor(a) 4, é importante apresentar o seguinte esquema que faz referência ao Novo SAEB a partir de 2019, de acordo com as orientações do INEP e MEC.

**Figura 11: Composição do SAEB**



Fonte: Inep 2019<sup>21</sup>

A fala do(a) Gestor(a) 4 não dialoga com os desdobramentos que vem acontecendo em vista das avaliações externas. Enfatizamos que o último ano de aplicação da prova ANA foi em 2018, pois a partir de 2019 com a implementação do Novo SAEB, as siglas ANEB, ANRESC e ANA deixaram de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome SAEB ou Prova SAEB. O fato acontece devido à Resolução do Conselho Nacional de Educação/CP n.º 2 de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação obrigatória da Base Nacional

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/saeb/6t0zv775ego1>, Acesso: 10 maio. 2023.

Comum Curricular em todas as etapas da Educação Básica.

Dessa forma, o sistema que avalia a Educação Básica (SAEB) também foi alterado, alinhando-se com a BNCC em 2019. Conseqüentemente, a matriz de referência da avaliação foi modificada, e hoje se desdobra entre as dez competências gerais e as competências específicas de cada área do conhecimento, sendo esses fios condutores da BNCC. Analisando o histórico de mudanças do SAEB, verifica-se que ele se modifica de forma intensionada, ou seja, de acordo com o organismo que impera naquele determinado tempo. Um exemplo foi a união das siglas ANEB, ANRESC e ANA, dando a BNCC.

Em 2013, 2014, 2016 e 2018, o foco era no processo de alfabetização. No entanto, mesmo após a edição de 2018 do PISA, 68,1% dos alunos brasileiros com até 15 anos não tinham o coeficiente básico de Matemática, assim como em Ciências a porcentagem foi de 55% e em Leitura 50%. Esses índices não respeitam o que é considerado mínimo de conhecimento para o pleno exercício da cidadania. Mesmo diante da problemática, o MEC decidiu mudar as estratégias de avaliação do Sistema de Avaliação Nacional, avaliando intencionalmente apenas algumas competências que enfraquecem as camadas sociais, não lhes garantindo nem o mínimo, mas assegurando o poderio aos grandes mecanismos, como o perfil traçado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Sendo assim, se tratando das competências expostas pela BNCC, a OCDE no relatório *Du bien-être des nations* ou “Do bem-estar das nações”, diz que o capital humano deve reunir: conhecimentos, qualificações, competências, fatores que facilitam a criação do bem-estar social, pessoal e econômico. Logo, as competências da BNCC que aparentemente visavam a mobilização dos conhecimentos, conceitos e procedimentos em prol de alguma demanda, estão interligadas ao capital humano, como trata Laval (2019).

A partir do entendimento de avaliação externa como mecanismo de controle e poder, evidencia-se que ao nível estadual existe uma avaliação denominada como Prova SisPAE, que de forma intencional, é voltada para a avaliação dos alunos do 4º, 8º do fundamental e 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio, ou seja, os mesmos alunos que realizarão a Prova SAEB no ano posterior. Entretanto, essa avaliação é pouco conhecida e pouco aplicada na rede municipal.

Antes de analisar as respostas dos entrevistados sobre a avaliação estadual, é importante compreender que a Prova SisPAE teve sua primeira edição em 2013,

mas foi implementado somente em 2014. A partir de 2016, a prova passou a ser aplicada nos anos pares. Em 2020, não houve aplicação por conta do período da pandemia. Portanto, foi retomada em 2022, ano da última aplicação, e avaliou somente alunos matriculados na rede estadual de ensino, tendo uma avaliação mais restrita e diferente de como vinha sendo aplicada até 2018, em que se estendia a rede estadual e redes municipais de ensino. O motivo da não avaliação da rede municipal não foi encontrado, mesmo com pesquisas nos sites e documentos oficiais.

Nessa discussão, perguntamos aos gestores entrevistados se eles têm conhecimento da Prova SisPAE, o(a) Gestor(a) 3 disse que, “[...] não temos por conta de ser o estado, o nosso município até o momento não realiza.”. (GESTOR(A) 3). Uma fala que corrobora com o relato é a do(a) Gestor(a) 4:

Desde quando assumimos a gestão, a gente ainda não fez a prova SisPAE, mas a gente tem se preocupado muito com as avaliações externas e internas e o desempenho também dos alunos. Até porque as avaliações, ela é só a finalização de um trabalho que a gente já vem desenvolvendo durante o ano (GESTOR(A) 4).

Analisando as falas dos(as) gestor(as) entrevistados, nas quais afirmam que as referidas escolas não realizaram a Prova do SisPAE, sentimos estranheza e preocupação. Com exceção da escola onde atua o(a) Gestor(a) 4, houve a aplicação em 2018 nas demais como afirma o(a) Gestor(a) 2, “[...] em 2018 a escola participou sim, com os alunos do quarto ano.”. (GESTOR(A) 2). A afirmação do(a) Gestor(a) 2 pode ser confirmada com a verificação dos resultados em Língua Portuguesa e Matemática das referidas escolas no site da VUNESP<sup>22</sup>, descritos no quadro 6 a seguir.

**Quadro 6: Resultado do SisPAE 2018 das escolas onde atuam os gestores entrevistados**

ESCOLA/GESTOR(A)	LÍNGUA PORTUGUESA	MATEMÁTICA
ESCOLA/GESTOR(A) 1	180.7 (BÁSICO)	219.4 (ADEQUADO)
ESCOLA/GESTOR(A) 2	171.9 (BÁSICO)	176.1 (BÁSICO)
ESCOLA/GESTOR(A) 3	144.8 (BÁSICO)	146.8 (ABAIXO DO BÁSICO)

<sup>22</sup> Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>. Acesso em: 10 maio.2023.

ESCOLA/GESTOR(A) 4	SEM DADOS
--------------------	-----------

Fonte: Quadro construído pela autora com base no relatório da Vunesp/Seduc/PA, 2018.<sup>23</sup>

Percebemos que não há um consenso entre as falas. Durante as entrevistas realizadas, foi possível realizar algumas observações. Uma delas é referente ao desconhecimento do que é o SisPAE por parte do(a) Gestor(a) 3 e Gestor(a) 4. Foi necessário explicar o que é e como funciona o SisPAE para que a entrevista prosseguisse, pois a princípio, o(a) Gestor(a) 4 disse que conhecia o sistema de avaliação, mas depois pediu para pararmos a gravação da entrevista e solicitou uma explicação sobre do que se tratava o SisPAE.

O desconhecimento da Prova SisPAE pelos gestores escolares é preocupante, pois idealmente se espera que um gestor esteja familiarizado com as avaliações, não só a nacional, mas a estadual como o SisPAE. Um gestor escolar informado sobre as avaliações externas pode utilizar esses resultados para tomar decisões e implementar com sua equipe estratégias de ensino mais adequadas, além de buscar soluções para as dificuldades encontradas. No entanto, essa falta de comunicação ou atualização adequada vem especialmente das Secretarias de Educação que enfatizam como prioridade a avaliação nacional SAEB em detrimento da avaliação estadual SisPAE, em uma escala do que é mais “importante” e de maior visibilidade.

A fala de um(a) dos(as) entrevistados(as) resume e confirma o que foi descrito acima, pois quando fizemos a mesma pergunta para ele(a) sobre conhecer ou não a Prova SisPAE, a(o) informante respondeu: “[...] tive conhecimento lá na escola X, quando a gente trabalhou lá, mas a importância que é dada não é a mesma. Talvez por ser só aqui (GESTOR(A) 1).

Apesar das Secretarias de Educação enfatizarem na sua maioria a Prova SAEB, é de suma importância que o gestor escolar por meios próprios de qualificação busque de forma contínua o conhecimento e atualização, não somente em questões de avaliação externa, mas em todos os aspectos relacionados a educação. A saída de um lugar de passividade e recepção é indispensável, pois o protagonismo da escola deve prevalecer e isso se trata de um fio condutor que vem através da boa

---

<sup>23</sup> Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1702>. Acesso em: 10 maio.2023.

atuação e conhecimento do gestor escolar.

Sobre as possíveis orientações promovidas pela Secretaria de Educação de Marituba/PA para os gestores escolares sobre a Prova Saeb e a Prova SISPAE, o(a) gestor(a) 2 enfatizou que:

No município de Marituba, nós temos um programa especial, um projeto do IDEB A Todo Vapor, que nos dá suporte para que a escola venha desenvolver um trabalho de qualidade dentro da educação (GESTOR(A) 2).

Como podemos perceber a partir das falas do(a) Gestor(a) 2, o município de Marituba/PA implementou por meio da Lei Municipal n.º 607/2022 de 30 de junho de 2022 um Projeto intitulado “IDEB a Todo Vapor” exclusivamente para a Prova SAEB, o SisPAE não foi contemplado. O referido projeto visa a melhoria da educação municipal, assim como a evolução dos resultados do IDEB. Em 2023, ano de prova SAEB, o projeto ganhou força, pois segundo o(a) Gestor(a) 4:

Esse ano, nós já tivemos um assessoramento de uma coordenação do SAEB e eles fizeram algumas... Na verdade, eles fizeram algumas orientações e essas orientações para a gente já foi muito tranquila porque a gente já tinha se organizado no ano anterior para justamente esse ano, que seria o ano do SAEB. Avalio como positiva as ações da SEMED, porque por ser uma equipe nova, né? É uma equipe que já vem traçando estratégias, já vem com uma experiência. Isso é muito importante para a gente até porque ano passado a gente veio uma pós-pandemia. Então, a coordenação do SAEB hoje, a gente percebe que ela está mais estruturada, ela vem com muita vontade de trazer essa melhoria para o município (GESTOR(A) 4).

Várias foram as iniciativas criadas pela SEMED para alavancar o IDEB de Marituba/PA e no dia 15 de maio de 2023, na perspectiva de reforçar as ideias do Projeto IDEB a Todo Vapor, houve um grande evento de lançamento do projeto para gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores de projetos, professores do 1º aos 5º anos, professores de Língua Portuguesa e Matemática do 7º, 8º e 9º anos.

**Figura 12: Apresentação do 1º teste de monitoramento de aprendizagem de Marituba/PA**



Fonte: Retirada do site da Prefeitura Municipal de Marituba/PA<sup>24</sup>.

Os testes são realizados mensalmente através de simulados. O que está sendo mostrado no telão no dia do evento de lançamento do Projeto IDEB a Todo Vapor diz respeito aos resultados obtidos no primeiro teste de monitoramento das escolas, onde cinco escolas foram expostas com “os melhores resultados”. O quadro leva em consideração o IDEB de 2021, a projeção de nota no primeiro teste (que é bem audaciosa) em vista do que foi alcançado em 2021, e a meta dessas escolas para o IDEB do ano de 2023. As metas para 2023 projetadas pela equipe estão bem acima do que foi estipulado pelo INEP para as referidas escolas, assim, a projeção além de não compreender a realidade, provoca na comunidade escolar uma sobrecarga de preocupações referente a meta agora não só nacional, mas também a municipal, que de forma sorrateira vai alimentando o ranqueamento entre as escolas, causando uma competição descabida e desnecessária. Nessa lógica, Freitas ressalta:

O Ideb é mais um instrumento regulatório do que um definidor de critérios para uma melhor aplicação dos recursos da União visando alterar indicadores educacionais. O resultado de cada município e de cada estado será (e já está sendo) utilizado para ranquear as redes de ensino, para acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de melhores resultados (FREITAS, 2012, p. 15).

Baseando-se em Freitas, mais especificamente na parte da citação que enfatiza: “[...] acirrar a competição e para pressionar, via opinião pública, o alcance de

<sup>24</sup> Disponível em: <https://marituba.pa.gov.br/site/marituba-realiza-o-lancamento-do-projeto-educacional-ideb-a-todo-vapor/>. Acesso em: 10 maio.2023.



melhores resultados.” É notório que a equipe que orienta o Projeto IDEB a Todo Vapor está reproduzindo a lógica de competição das escolas municipais frente à opinião pública, ao explanar no telão para mais de 200 pessoas, entre elas autoridades, as metas projetadas para as devidas escolas.

A divulgação de uma nota baixa pode afetar negativamente a imagem da escola, dos professores e dos alunos, podendo ter consequências sociais e econômicas. É importante considerar aqui que a divulgação da nota do IDEB deve ser vista como uma prestação de contas e transparência dos resultados das provas que foram aplicadas. Logo, é essencial garantir que a divulgação seja feita de forma responsável, visando a melhoria educacional e não criando estigmas ou estereótipos prejudiciais.

A divulgação das notas deve levar em conta o contexto social da escola, além disso, é importante que a SEMED forneça suporte e recursos para que a escola possa melhorar o seu desempenho, em vez de simplesmente expor as notas baixas e metas no telão de um evento.

**Figura 13: Palestra com o Secretário Municipal de Educação de Sobral/CE, Herbert Lima**



Fonte: Foto retirada do site da Prefeitura Municipal de Marituba/PA.<sup>25</sup>

Após a implantação do projeto municipal IDEB a Todo Vapor, o município de

---

<sup>25</sup> Disponível em: <https://marituba.pa.gov.br/site/marituba-realiza-o-lancamento-do-projeto-educacional-ideb-a-todo-vapor/>. Acesso em: 10 maio.2023.

Marituba/PA realizou vários investimentos visando alcançar as metas do IDEB por intermédio da SEMED, como a promoção de um evento com o Secretário de Educação de Sobral/CE. Sobral é considerado a maior referência quando se trata em qualidade de educação pública, pois ocupa por sete vezes consecutivas o primeiro lugar no *ranking* do IDEB.

O encantamento pela educação de qualidade de Sobral/CE, além de trazer o Secretário de Educação de Sobral no município de Marituba/PA para palestrar, também levou um dos gestores escolares entrevistados até aquele local, como ele(a) descreve:

A minha experiência em Sobral foi assim, eu via falar em Sobral como a melhor qualidade de ensino. Isso me despertou uma curiosidade muito grande. Fui até a Secretaria de Educação em Sobral, me apresentei como gestora de uma escola do município de Marituba e fui fazer os meus questionamentos. Me levaram para conhecer algumas escolas, fiquei muito feliz e aí eu falei: “Eu acho que estou no caminho certo sim, e eu vim de lá com muitos sonhos.” Conversei com a gestão do município, passei tudo o que eu vi para eles, eu disse: “nosso município é capaz.” Nós somos um município pequeno, próximo da área metropolitana, nós temos bons professores, falta mais incentivo, falta mais compromisso político com a educação (GESTOR(A) 2).

O(a) gestor(a) relata que foi até Sobral para verificar o que se fazia e que dava certo. O ano da visita foi em 2020. Pelo que foi apresentado, era algo que qualquer escola ou município conseguiria implementar. No entanto, realizando um comparativo do IDEB da escola onde a gestora atua até hoje, pode-se perceber alguns fatores. Em 2019, a escola conseguiu um IDEB de 6,5. Em 2021, houve a queda do IDEB para 5,2. O comparativo só reforça a ideia de que cada escola ou município tem sua própria realidade e o que funciona em um pode não funcionar em outro. Não se sabe ao certo o motivo da queda no IDEB da referida escola, entretanto, é inevitável não observar a linha do tempo 2019: IDEB 6,5; 2020: visita a Sobral; e 2021: IDEB 5,2.

O bom resultado não está em copiar as estratégias de outro local, está no compromisso do Governo Federal, Estadual e Municipal quando fomenta políticas públicas que possibilitam a resolução das problemáticas existentes. Assim, é importante destacar que uma das ações do Governo Federal que elevou a educação de Sobral foi o compromisso e iniciativa do governo Lula e posteriormente no governo da presidente Dilma Rousseff na criação de políticas públicas.

Naquele período, houve a ampliação e a criação de várias políticas públicas,

tais como: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar (ProInfância); Reforço no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB); Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa Mais Educação; Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), entre outras políticas públicas ao nível nacional.

Embora o governo federal tenha implementados vários programas educacionais que beneficiaram o país todo, é importante ressaltar que os esforços e políticas locais também foram fundamentais para o sucesso educacional do município. Pois enquanto o governo federal injetava recursos financeiros adicionais e fornecia as diretrizes gerais para a educação, o governo municipal ampliava e implementava novas estratégias através de um compromisso local. Dessa forma, Sobral passou da 55ª posição no IDEB em 2009 para a 1ª do Brasil com o Ideb 8,8. Nessa lógica, segundo Oliveira (2009):

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso. Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade. Por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR), o governo federal presta assistência técnica e apoio aos municípios buscando, nas palavras do próprio ministro, consolidar uma cultura de parcerias para melhorar a qualidade do ensino: “Se algum município tiver dificuldade técnica para elaborar seu plano de desenvolvimento local, vamos até o município levar apoio para elaborá-lo a muitas mãos” (OLIVEIRA, 2009, p 205).

A autora Dalila Oliveira foi cirúrgica em suas falas quando abordou as políticas públicas criadas a partir do governo Lula e como elas foram primordiais para o avanço da educação no Brasil. Realizando uma comparação com as políticas nacionais no governo Lula e posteriormente no governo Dilma concernente ao que foi adotado em Sobral, percebe-se um alinhamento entre elas, pois Sobral investe na formação e valorização dos professores. O município oferece programas de capacitação e incentivos para atrair e reter profissionais qualificados. Além disso, possui uma gestão escolar no molde “eficiente”, tem o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), e realiza investimentos na infraestrutura das escolas, entre outras políticas

públicas.

É importante enfatizar que a “qualidade da educação” não tem uma receita pronta, pois o que funciona em Sobral/CE pode perfeitamente não funcionar em outras localidades como Marituba/PA. Assim, a vinda do Secretário de Educação de Sobral em Marituba, e o repasse de estratégias daquela localidade não nos cabe, pois cada município possui características únicas como: perfil demográfico, socioeconômico, cultural, geográfico e infra estrutural, os quais influenciam diretamente nas demandas e desafios de cada município. Nesse sentido, o(a) vice Gestor(a) 3 expõe seu pensamento:

Inclusive ,essa prova SAEB me chamou muita atenção porque é uma prova a nível nacional e deveria ter um olhar mais específico por particularidades, e aí nós sabemos que nós estamos aqui no norte, aí a gente observa assim que se você for comparar norte com nordeste, sul e sudeste, existe um diferencial muito grande, porque existe uma condição financeira bem diferenciada dessas sociedades e aí eu digo assim: “O aluno do sul não pode se comparar com o aluno do norte e nordeste porque existe uma carência muito grande no aspecto geral, tanto financeiro, como socioeconômico, como toda essa questão cultural”, aí quando se mete o aluno como um todo no país, eu acho que a gente cai num meio muito grave, porque a gente não considera as particularidades das regiões (VICE GESTOR(A) 3).

Para Vianna et al. (2002), a avaliação de qualidade deve partir de uma análise do contexto, envolvendo as características da população local, seus valores culturais, os investimentos financeiros em educação e a forma de organização das escolas. Para o autor, ao levarmos em conta as características da população não devemos nos limitar as demarcações demográficas, ou seja, as estatísticas, é necessário perceber o processo de transformação que ocorreu na economia, na educação e na força do trabalho existente.

Sobre os valores culturais, Vianna et al. (2002), diz que “é necessário identificar a sociedade”, destacando como se dá a valorização da educação naquela determinada localidade, como as oportunidades educacionais são oferecidas, verificar que *status* ocupa o professor na sociedade e a responsabilidade da família com a educação. Todas essas variáveis devem ser consideradas no processo de avaliação. Sobre o perfil do aluno avaliado, o(a) vice Gestor(a) 3 descreve quem é o aluno que chega até a escola:

Olha, o nosso aluno, quando eu falo em carência, é uma carência de um modo bem específico mesmo, bem taxativo mesmo da situação. É aquele aluno que não tem renda nenhuma, é aquela família que não tem renda que vive, muitos

vivem de juntar latinha, juntar garrafa, e outras situações de vendas autônomas, essas questões todas, poucos são aqueles que tem aquele financeiro no final do mês para contar com ele. Aí, esse perfil, ele é um perfil assim de baixa renda mesmo, o nosso aluno. Até porque o perfil das famílias que nós temos são famílias assim desestruturadas, tanto intelectualmente, como financeira e aí a gente vê que quando há essa desestruturação, ela resulta em uma diminuição do aprendizado do nosso aluno, né? (VICE GESTOR(A) 3).

Analisando a fala do(a) vice gestor(a), automaticamente recordamos o que diz Vianna et al. (2002):

A criança, e mesmo o adolescente na maioria dos casos, passa um tempo extremamente reduzido na escola; desse modo, a fim de avaliar a qualidade da sua educação, é fundamental que sejam investigados os fatores não-diretamente ligados à escola, que compreenderão, entre outros aspectos, o status econômico da família, o nível social de educação dos pais, os recursos educacionais do lar, o interesse e participação dos pais no processo educacional, as atividades educacionais fora da escola, as atividades de lazer e sociais (televisão, esportes e interação de grupos) e, ainda, uma análise das atitudes, valores, interesses e das aspirações dos estudantes (VIANNA et al., 2002, p 83).

Dessa forma, para se avaliar a qualidade da educação como se propõe o SAEB, é necessário levar em considerações todas as variáveis levantadas pelo autor, não somente um teste padronizado que como já foi evidenciado, é passível de adequação dos resultados por meio de treinos dos descritores. Nesse sentido, a SEMED criou dentro da Sede uma coordenação específica para a Prova SAEB. Pelas falas anteriores dos entrevistados é possível perceber que há visitas corriqueiras nas escolas em forma de assessoramento para garantir o alinhamento das escolas com as orientações dadas pela equipe. De acordo com o(a) Gestor(a) 2:

Os técnicos que fazem o assessoramento, os simulados, nos ajudam com a questão dos descritores, quais são os descritores que vão ser utilizados em cada simulado para a gente ver como é que está a aprendizagem dele, qual a dificuldade que ele tem, qual o descritor que ele conseguiu assimilar mais, qual o descritor que ele tem mais dificuldades (GESTOR(A) 2).

Resumindo a fala do(a) Gestor(a) 2, a equipe dita o que deve e o que não deve ser feito nas escolas, um ponto que merece atenção, pois há grandes problemáticas descritas em uma só fala em forma de boas ações. É possível constatar pelo menos cinco problemáticas: engessamento do currículo, padronização, perda de autonomia docente, violação de saberes em detrimento do que se acha o saber mais importante e práticas antidemocráticas.

Os autores Esquinsani e Dametto (2016) reportam que há o predomínio de um *status* que dita “verdades” ou “verdadeiros saberes” que devem prevalecer, esses que são oriundos das avaliações externas avigoram a padronização mínima dos conteúdos, os saberes a serem ensinados e aprendidos nas escolas de todo o país, e se reverberam por meio dos descritores de Língua Portuguesa e Matemática e exaustivos testes treineiros e aulas padronizadas.

Neste aspecto, Lima (2009) diz que o professor é submetido a um estilo de formação aligeirada e engessada do processo avaliativo externo, na contramão do que preconiza a educação que leva em conta as emoções, a subjetividade e autonomia do sujeito. Assim, o professor se vê engessado pelo Sistema que dita o que ele deve ou não oferecer aos seus alunos.

Nesse sentido, o trabalho docente desenvolvido em Marituba/PA em ano de prova SAEB é puramente expressão da política educacional implantada através do Projeto IDEB a Todo Vapor, que vem entrelaçado com o que dita o Sistema Nacional de Avaliação, e que por sua vez está vinculado às metas e conjecturas efetivadas por estruturas internacionais, como o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Assim Marituba/PA reproduz veementemente a ideia imposta por organismos externos a realidades das escolas.

Dessa forma, pode-se conceber através das falas dos gestores que as avaliações externas tendem a se constituir como uma relação de poder, neutralizando a sociedade em detrimento dos seus interesses. É o que se pode comprovar através da Matriz de Referência da Prova SAEB que é elaborada de acordo com dez competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como se o sujeito pudesse se moldar em apenas dez competências pré-estabelecidas. Nesse ponto, se constitui um alinhar da soberania e um jogo de poder e interesse para a formação do indivíduo, preparo com o molde certo que almeja o mercado capitalista. Ou seja, o novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, “em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola a razão econômica” (Laval, 2019, p 29).

## **6.2. As avaliações externas e a prática do gestor escolar**

As avaliações externas têm preocupado gestores escolares de diferentes esferas, tanto pública quanto particular. Nas escolas particulares a preocupação é manter a propaganda viva de “melhor escola” estampadas nos *outdoors*, a fim de

manter a clientela. Na esfera pública, não nos parece tão diferente, no entanto, a sobrecarga de responsabilidade aparece de forma mais latente por parte de alguns gestores, é o que evidencia o(a) vice gestor(a) 3, quando relata a sua preocupação assim que assumiu a direção de uma das escolas municipais de Marituba/PA:

Eu já fui gestor de uma escola muito grande, eu tinha 32 turmas, tinha quase mil alunos, mas quando eu cheguei para fazer aquela gestão ali, o antigo gestor tinha terminado de sair e me entregado 5 .2 no Ideb. Eu disse: caramba, eu nunca fui gestor, como é que eu tenho essa responsabilidade? Ah, minha amiga, eu não dormia direito, porque eu tenho um compromisso com aquilo que eu faço, a minha maior preocupação era manter a credibilidade da escola de acordo com aqueles resultados. Busquei, busquei todos para a responsabilidade e devolvi para eles 5 .2. A minha preocupação era subir e não descer. Eu não dormia enquanto não tinha aquele resultado, mas eu sabia que as estratégias no âmbito do IDEB, eu parti para cima com toda a escola e mantivemos o resultado. (VICE GESTOR(A) 3).

Ao analisarmos a fala do(a) vice gestor(a) 3, é possível verificar uma preocupação sobre os resultados que a gestão devolverá para SEMED em termos de nota do IDEB. Assumi a gestão de uma escola não é tarefa fácil, ainda mais cenário paraense que uma das formas de provimento ao cargo no estado é a indicação política. Como aponta Assis e Marconi (2021):

Sob a ótica do território, nota-se uma grande heterogeneidade em relação à distribuição das modalidades. O “concurso público apenas” concentra-se em São Paulo. O “processo seletivo apenas” é mais comum no Espírito Santo e no Rio de Janeiro (2015). A “eleição apenas” prevalece no Distrito Federal e em sete UFs: Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Piauí (2013), Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Rondônia. Já a “indicação apenas” predomina em onze UFs: Amapá, Amazonas, Maranhão, Pará, Paraíba, Piauí (2015), Rio de Janeiro (2013), Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. (ASSIS, MARCONI, 2021, p 892).

Segundo os autores, o estado do Pará está entre os estados onde há preponderância na forma de provimento ao cargo de gestores escolares por intermédio de indicação política. No município de Marituba/PA, não é diferente, mesmo que timidamente esteja galgando outras formas de provimento, como é o caso do Processo Seletivo Simplificado Interno 2023, que oferece 12 vagas imediatas e 5 vagas a formação de cadastro reserva, ainda predomina a indicação política, pois foram ofertadas apenas 17 vagas no universo de 67 escolas em pleno funcionamento segundo o Censo Escolar de 2022, assim conclui-se que, 50 escolas terão seus respectivos gestores escolhidos por indicação.

O provimento por indicação pode levar ao descompromisso do gestor de escola

referente as finalidades educacionais e à construção de uma gestão democrática, uma vez que, na indicação, o critério empregado para designar o gestor baseia-se em interesses políticos, que muitas vezes visa “fidelizar” os votos dos servidores que estão lotados na escola, tirando o foco com verdadeiro objetivo social da educação. Lima (2007, p. 54). Neste cenário, Paro (1992), ressalta que “o diretor pode até escolher a escola, no entanto, a escola e nem a comunidade escolhem o diretor”. Essa visão parte da falta de mecanismos democráticos, como a escolha do gestor por intermédio da eleição feita pela comunidade escolar.

Neste contexto de escolhas por indicação, a condição dos gestores escolares em vista das avaliações externas, pode provocar um efeito para a compilação política, não mais objetivando as melhorias da escola, mas visando metas altas para demonstrar quão bom é a educação de um determinado local, o gestor, entra como parceiro nesta ação, pois muitos se submetem ao julgo dos resultados numéricos na garantia de levar visibilidade para a escola e sustentar o cargo que lhes foi conferido pela indicação.

Além dessa prerrogativa, no município de Marituba/PA há escolas que funcionam em prédios alugados, prédios esses que antes funcionavam como escolas particulares, como é o caso de três das quatro escolas onde os gestores foram entrevistados. Até 2020, quem assumia a direção das escolas com prédios alugados eram os próprios donos, não se sabe qual a situação política e organizacional por trás dessa prática, porém, a partir de 2021 houveram algumas mudanças nessas direções, mas algumas ainda permanecem na gestão os respectivos donos, caracterizando outro tipo de provimento ao cargo até então desconhecido e que necessita ser pesquisado.

Diante dessa problemática das escolhas dos gestores, as cobranças oriundas da Secretaria de Educação tendem a ser mais incisivas, pois percebe-se um olhar diferenciado das Secretarias em busca de resultados principalmente no IDEB, o que acaba sobrecarregando o gestor escolar que está na linha de frente desse processo.

### **6.3. Avaliações Externas e políticas públicas: contradições frente a realidade das escolas públicas**

Para iniciar esse debate, damos voz ao(a) Gestor(a) 4 que enfatiza que a escola obteve a média de 4,5 na Prova SAEB, mas quando foi realizada a somatória por parte do MEC para a composição do IDEB, o fluxo escolar estava baixo, contribuindo para que o IDEB da escola fosse 3,6 em 2021. “Nós pegamos uma escola



com um número de matrículas grande 280 alunos no sistema, porém, na realidade somente 90 compareciam.” (GESTOR(A) 4). Ele(a) destaca ainda que:

Nós tínhamos salas de aula com 6 alunos, mas que no sistema eram de 22 matriculados, então, tudo isso influenciou para uma média negativa. Outra situação, pegamos uma escola com alunos egressos no primeiro ano e que estavam no quinto ano sem ser alfabetizados e isso era uma grande maioria. O nosso maior enfrentamento é alfabetizar essas crianças, porque elas ainda são alunos nossos, elas estão aqui desde 5 anos atrás. Então, são responsabilidade nossa (GESTOR(A) 4).

Explorar o resultado do IDEB contrastando com a realidade das escolas é fundamental, pois é necessário investigar problemáticas como as causas da infrequência escolar desses alunos e os seus impactos nos resultados de aprendizagem obtidos, pois a ausência constante nas aulas é prejudicial para o processo de ensino. Na situação que nos apresenta (o)a Gestor(a) 4, não ficou claro o motivo da infrequência. Os alunos existem? Se existem, onde estão? É necessário que a escola tenha estratégias para identificar se a falta desses alunos nas aulas é por motivo socioeconômico, falta de transporte, doenças, violência ou desmotivação, além de outras possibilidades. Em suma, a falta dos alunos na escola fere o artigo 205 da Constituição que diz que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família (BRASIL, 1988).

Além da infrequência, outro ponto levantado é o da não alfabetização na idade certa, que se entende como primordial para a formação do indivíduo. Não se quer aqui retirar o papel e responsabilidade da escola quanto a alfabetização, no entanto, é importante o entendimento que nos anos de 2019 a 2022, no governo Bolsonaro houve a precarização da educação, mais especificamente da alfabetização, pois as políticas públicas para a área não dialogavam entre si, a saber o tempo certo para a criança estar alfabetizada.

Nesse cenário, a Política Nacional de Alfabetização (PNA) no art. 5º: preconiza priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental”, pois do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético. (BRASIL, 2019, p. 18). Se por um lado a PNA orienta iniciar o processo alfabético no Pré II e a sua solidificação no primeiro ano, por outro a BNCC afirma que:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica (BRASIL, 2017, 89).

Na contramão da PNA e da BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE) orienta que:

[...] a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos, que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar [...] (BRASIL, 2014, 26).

Dessa forma, as políticas públicas em âmbito nacional têm prejudicado o processo de alfabetização no país, o que causa o desequilíbrio quando é levado ao chão da escola, pois qual o entendimento que se tem sobre a idade para a criança estar alfabetizada? E isso é somente o início da problemática, pois além de discordarem na idade, a PNA lança mão do método fônico de alfabetização como o principal recurso, sem antes oportunizar formação para os professores alfabetizadores, ou seja, o governo Bolsonaro encontrou a fórmula mágica para a alfabetização e descartou os demais métodos. Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido* nos alerta que “[...] não há saberes mais ou menos, há saberes diferentes”. (FREIRE, 1987, p 68). Assim, não se pode esperar que as crianças sejam alfabetizadas somente de uma forma, pois cada criança é única.

Levando para o campo da avaliação externa, essa falta de estreitamento entre as políticas públicas é prejudicial para as escolas, pois a Prova SAEB leva em consideração somente a BNCC como matriz de referência da prova. Sendo assim, o resultado do IDEB está realmente evidenciando a realidade das escolas? Se observarmos somente na perspectiva das políticas públicas que não estão alinhadas a resposta será não. Então, frente a essa problemática a escola deve tomar as rédeas e verificar o que se quer alcançar, numa perspectiva democrática de ensino e organização. É o que tem sido feito pela EMEIF 3,6, “[...] a gente conseguiu fazer uma baixa de agosto de 2022 para cá de 35 alunos não alfabetizados no 5º ano, agora são 13 não alfabetizados.” (GESTOR(A) 4).

O(a) Gestor(a) 4 ainda evidencia uma das grandes problemáticas da escola:

A escola está servida dentro de uma comunidade de baixa renda. Essas crianças têm muita dificuldade para chegar na escola porque é bem longe da casa delas. A gente tem um público de 40 % alunos do Condomínio Viver Melhor, então é muito longe, praticamente um quilômetro e meio a dois quilômetros. Essas crianças vêm andando para cá, então, hoje, a fragilidade da nossa escola é a condução (GESTOR(A) 4).

É até incoerente que a SEMED pense em ações para alavancar o IDEB, mas não garante o mínimo que é o transporte escolar que os alunos precisam, visto que são crianças de 6 a 10 anos de idade, quase a metade dos alunos da escola. Essas preocupações sociais e estruturais que não somatizam para a nota do IDEB aparecem de forma latente e indireta nos resultados. O(a) Vice Gestor(a) 3 traz questionamentos sobre o perfil econômico, sociocultural das famílias: “[...] quem é essa sociedade que manda esses filhos para ali? Quem é essa comunidade? Qual é o perfil econômico e cultural?” (VICE GESTOR(A) 3). Então, é imprescindível pensar que esses alunos e suas famílias precisam ser vistos fora dos muros da escola, pois o que tem sido criado de políticas públicas principalmente para a população em situação de baixa renda é irrisória.

É desproporcional uma cobrança em alcançar uma determinada nota sem dar condição para que ela seja alcançada. Um fato que ocorreu em uma das escolas trata-se da segurança em tempos de violência: “[...] os pais falaram, vai ter o detector de metais aqui, mas a escola não tem muro.” (GESTOR(A) 1). Então, toda ação que é feita, independentemente de ser avaliativa ou de segurança, toda a situação que vai ser feita em uma escola precisa ser vista primeiramente a partir do contexto, da comunidade, da realidade.

Outro exemplo é a realidade de alunos que não possuem uma merenda e transporte de boa qualidade, além de sua família não ter um trabalho formal que garanta o sustento de todos. Não há equidade no processo numérico das notas, pois se de um lado temos a situação que foi exposta e do outro temos uma realidade totalmente diferenciada com boas condições, isso vai além de somente números.

Trata-se de equidade, acesso e qualidade educacional como garantia para todos. Patto (2015) compreende os fatores das diferenças educacionais na sociedade brasileira integrando ao conjunto socioeconômico e político a preconceitos que atrasam a educação. Assim, não podemos observar a nota do IDEB apenas pelo número, pois por trás dele existem direitos negados, políticas públicas mal elaboradas, falta de acesso a uma educação de qualidade, direito à igualdade de oportunidades não garantidos, ausência de formação e valorização docente, não participação da

comunidade, entre outros. Diante do exposto, é necessário olhar a nota e analisar a situação de forma mais ampla, identificando os direitos que estão sendo negados ou comprometidos para promovermos ações de todos os entes federativos que visem a garantia plena do direito à educação de qualidade para todos.

#### **6.4. Políticas públicas criadas a partir dos resultados do IDEB no município de Marituba**

Conforme descreve o INEP, as avaliações externas objetivam avaliar o processo de aprendizagem com identificação das problemáticas para a promoção de políticas públicas que possam melhorar o cenário educacional municipal, estadual e nacional. Ao perguntarmos se conheciam alguma política pública ou ação criada a partir dos resultados das avaliações externas para a melhoria da educação municipal, obtivemos as seguintes falas:

Não tenho conhecimento. Eu acho que, na verdade, nunca foi feito nada em relação a isso, porque é assim, eu acho que deveria ser algo trabalhado desde sempre pra quando fosse no dia da prova não ser o professor, não ser ninguém da escola, não ser ninguém do município, pro menino fazer livre, estar bem-preparado (GESTOR(A) 1).

O(a) Gestor(a) 1 desconhece o que foi feito no município de Marituba a partir dos resultados do IDEB. Em sua visão, o trabalho precisa acontecer não como preparação com meses antes da prova, mas como ações constantes desde a base para que no dia da prova o aluno não sinta dificuldade e fique nervoso. Em suas palavras, que esteja “bem-preparado”, independente de quem irá aplicar a prova. Por outro lado, a(o) Gestor(a) 2 disse que:

Sim, foram criadas né? A partir dos resultados do IDEB, a Secretaria de Educação está tendo um novo olhar, né? E precisa ajustar algumas coisas sim, mas já é um passo, né? Nessa preocupação em ajudar a escola, ver o que é que a escola está necessitando para que ela possa melhorar a qualidade de ensino dela. Precisa fazer alguns ajustes, sim, precisamos, mas já deu o pé inicial, acredito que isso é o mais importante. (GESTOR(A) 2).

O(a) Gestor(a) 2 diz que foram criadas políticas públicas, mas na sua fala não fica claro quais foram. Afirma que a Secretaria de Educação tem dito um novo olhar em prol das necessidades da escola, mas que se faz necessário alguns ajustes para o aprimoramento. Assim, não é possível visualizar um fato que possa ser considerado uma política pública. No entanto, é possível verificar uma iniciativa na fala do(a) Vice

Gestor(a) 3:

A Secretaria de Educação chama a família para estar 100% dentro da escola, porque a família, como também o Alfa em Ação que ele quer trabalhar a questão da alfabetização e letramento, que é importante que tudo parte do IDEB, da base para ser trabalhado (VICE GESTOR(A) 3).

O que relata o(a) Vice Gestor(a) 3, sobre chamar a família para estar 100% dentro da escola, é uma estratégia do Departamento Pedagógico para trabalhar de forma transversal um tema por ano. Para o ano de 2023 o escolhido foi: Família e escola uma parceira que dá certo. Não existe um documento oficial da SEMED que aponte o tema como estratégia a partir dos resultados do IDEB. De qualquer modo, o Projeto Alfa em Ação citado pelo(a) Vice(a) 3 é uma Política Pública que surgiu a partir dos resultados do IDEB. O Alfa em Ação foi aprovado e transformado na Lei Municipal nº 608/2022. O projeto visa:

Garantir a alfabetização dos alunos da Rede Municipal de Ensino, iniciando o processo no Pré II (educação Infantil) ao 2º ano, consolidando o mesmo no 3º ano do ensino fundamental e 1ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto o projeto estiver vigente (MARITUBA, 2022, p 7).

O projeto visa a preparação dos alunos desde a base, fomentando o processo de alfabetização até o terceiro ano como preconiza o PNE, além possibilitar estratégias de alfabetização para a primeira etapa da EJA. O projeto compreende três metas do PNE:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE; Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (MARITUBA, 2022, p 5).

Como mecanismo de embasamento sobre a alfabetização no Brasil, o Projeto faz referência a Prova ANA, como já visto anteriormente extinta desde 2018. Porém, o Projeto Alfa em Ação nos causa uma preocupação, pois é um retalho de várias políticas públicas que não dialogam entre si, a iniciar com a preposição da PNA, BNCC, PNE e o Pacto Pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Cada política pública citada anteriormente tem uma perspectiva de método, idade de alfabetização e perfil do docente alfabetizador, portanto, organizá-las em um projeto macro para a

rede de ensino é um tanto cauteloso, pois corre o risco do não alinhamento das ações e não alcance do objetivo proposto. No entanto, para os resultados esperado e projeções destaca-se:

O projeto Alfa em Ação assume o compromisso de tornar-se um artifício viável para a redução de analfabetos funcionais no município de Marituba, em consonância às políticas públicas federais. A famigerada redução será visualizada através dos assessoramentos realizados pela SEMED - Marituba, bem como, constatada nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (MARITUBA, 2022, p 23).

A projeção do Projeto Alfa em Ação é que os resultados apareçam nas avaliações externas e durante os assessoramentos pedagógicos realizados pela equipe técnica da SEMED; Tal ação se caracteriza pelo controle e cobranças feitas nas escolas. O fato em questão dialoga com a fala do(a) Gestor(a) 4 quanto ao conhecimento das políticas públicas implementadas no município:

A gente só teve conhecimento dessa nova roupagem que a SEMED tem em 2023 e das estratégias do IDEB, da comissão do SAEB. Então eles estão com novas propostas através dos assessoramentos. (GESTOR(A) 4).

A nova roupagem que o(a) Gestor(a) 4 apresenta é a segunda política pública criada após os resultados do IDEB, denominado como Projeto IDEB a Todo Vapor, ele objetiva:

Apresentar orientações para o desenvolvimento de atividades e ações destinadas à preparação para aplicação da prova do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), visando alavancar os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do município de Marituba (MARITUBA, 2022, p. 2).

Diante do objetivo principal, a SEMED de Marituba/PA elenca as seguintes metas:

As metas delimitadas pela SEMED serão consolidadas em colaboração com as unidades de ensino participantes. As escolas podem delimitar metas adicionais, de acordo com as necessidades específicas de cada instituição.

1. Promover reuniões de alinhamento com a equipe gestora das escolas.
2. Realizar capacitações com os professores responsáveis pelas turmas.
3. Desenvolver simulados a serem realizados periodicamente.
4. Relatar e acompanhar os resultados dos simulados.
5. Identificar estratégias de melhoria das aprendizagens específicas.
6. Estimular o acompanhamento individualizado dos alunos quando necessário.
7. Realizar reuniões

informativas com os responsáveis dos alunos. 8. Obter o fluxo máximo nos dias de aplicação das provas. 9. Atingir as metas projetadas pelo INEP. 10. Alcançar média 6 no IDEB (MARITUBA, 2022, p. 2).

Frente ao objetivo e as metas elencadas em relação ao projeto, a SEMED estipula como metodologia: Reuniões periódicas com as equipes gestoras das escolas; O Projeto será pauta fixa nos assessoramentos pedagógicos realizados pelo Departamento Pedagógico; As escolas deverão promover momentos para conscientizar os responsáveis dos alunos acerca da importância da frequência escolar e da participação dos estudantes nas ações específicas do projeto; Capacitações para os professores de Língua Portuguesa e Matemática; Os simulados são desenvolvidos pelas unidades escolares seguindo os parâmetros estabelecidos para a aplicação da prova do SAEB.

O público-alvo do projeto divide-se em dois grupos: em ano anterior a Prova SAEB o público-alvo são alunos do 4º e 8º anos, e em ano de aplicação da prova o público-alvo do projeto muda para alunos do 5º e 9º anos. A referida configuração visa “[...] desenvolver previamente as competências e habilidades específicas dos discente para os anos seguintes.” (MARITUBA, 2022, p. 3). O Projeto IDEB a Todo Vapor foi aprovado pela câmara municipal de Marituba/PA, sob a Lei Municipal n.º 607/2022, de 30 de junho de 2022 que institui o projeto no sistema educacional do município, visando a “[...] qualidade da educação oferecida nas escolas municipais, bem como a evolução dos resultados do IDEB nos próximos anos.” (MARITUBA, 2022, p. 1).

Ambos os projetos estão em execução no município. Apesar de o Projeto IDEB a Todo Vapor ter sido aprovado em junho de 2022, foi somente em 2023 que ele ganhou força através uma comissão específica que monitora todas as escolas, estabelecendo metas, treinos através de simulados e de orientações gerais de como alcançar a nota do IDEB. De forma comprovada, essas foram as únicas políticas públicas criadas em Marituba/PA a partir dos resultados do IDEB. É possível verificar um avanço nas reformas das escolas, boa alimentação escolar, entre outros aspectos, apesar de contribuírem diretamente para o desenvolvimento das aprendizagens, não caracteriza estratégia para o IDEB, pois são garantias mínimas que cada escola deve ter.

#### **6.4.1. Os impactos das avaliações externas na gestão da escola pública em Marituba/PA: uma análise extraída da prática**

É inegável que as avaliações externas têm gerado impactos na gestão da escola pública em Marituba/PA. Diante do exposto, fazemos uma análise delas tendo em vista o abordado neste trabalho até o presente tópico, corroborando com algumas falas dos gestores escolares. A priori, é importante destacar que as escolas públicas estão envoltas em sistema avaliativo maior, o SAEB, que não é opcional e que já dita as regras que devem ser observadas, visando com isso a prestação de contas a partir dos resultados divulgados, pressionando as escolas a alcançarem melhores resultados, além de identificar as necessidades dos alunos, possibilitando o aprimoramento e a criação de planos de ação estratégicos.

Porém os impactos negativos têm aparecido de forma mais latente, como o foco excessivo no desempenho em testes, como diz o(a) Gestor(a) 4:

Nós estamos preocupados com o desempenho dos nossos alunos, até porque a gente faz avaliações internas, avaliações diagnósticas e a gente faz o acompanhamento desses alunos com várias avaliações no decorrer do ano, são quatro simulados que a gente faz interno. Então, desde o ano passado, a gente já viu qual é... Já fizemos um diagnóstico da turma do quarto ano, que seria o quinto ano desse ano (GESTOR(A) 4).

O problema apresentado pelo(a) Gestor(a) 4 é reproduzido nas demais escolas, induzindo uma ênfase desproporcional no desempenho dos educandos, pois leva a uma excessiva preparação através de simulados e atividades avaliativas, em detrimento de uma educação voltada mais abrangente e social. Os excessivos testes, levam a um segundo impacto negativo que é a pressão e estresse para alunos e professores.

Bom, essas avaliações externas, eu sempre falo nas reuniões com meus professores, que nós temos que nos preparar desde o maternal. Porque não é só o quinto ano que é avaliado, é a escola toda que é avaliada. Então nós temos que começar o ano letivo pensando que tem que dar certo todos os níveis, desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental. Todas as turmas precisam estar bem-preparadas, sair o ano preparado para ter o avanço para outra turma (GESTOR(A) 2).

O(a) Gestor(a) 2 se refere a crianças de 2 a 10 anos. Prepará-las para as avaliações externas desde o maternal fere a concepção de infância. Segundo Chateau:

A infância é, portanto, a aprendizagem necessária à idade adulta. Estudar na infância somente o crescimento, o desenvolvimento das funções, sem



considerar o brinquedo, seria negligenciar esse impulso irresistível pelo qual a criança modela sua própria estátua (CHATEAU, 1954, p.14).

Ao negligenciar as aprendizagens necessárias, o professor está ferindo essa importante fase da vida, a infância. Porém, não é somente na infância que isso acontece. A(o) Gestor(a) 1 relata um episódio que ocorreu em uma das escolas que trabalhava:

Já pensou o aluno ser cobrado porque ele tem que fazer uma prova que ele tem que arrasar em português e matemática. O desespero dele. Tem que trabalhar descritores, tem que trabalhar isso. O professor fica também perdido. Eu vi uma professora lá na escola X, que é muito experiente, a professora, ela ficava às vezes desesperada. Aí no ano seguinte ela dizia assim, eu não vou ficar com o nono um ano não, né? Um ano de prova de SAEB, eu não vou ficar com o nono um ano não (GESTOR(A) 1).

A importância dada aos resultados das avaliações externas não pode gerar essa pressão nos alunos e nem nos professores. A sobrecarga de responsabilidade em preparar determinada turma para a Prova SAEB não é tarefa fácil, pois indiretamente ele se torna responsável pelo sucesso e insucesso dos alunos, além do que essa preparação ocasiona um terceiro impacto, o engessamento e estreitamento do currículo ao se trabalhar somente Língua Portuguesa e Matemática com bases nos descritores da matriz de referência. Esse fato tem ocorrido com frequência principalmente nesse ano de Prova SAEB com recomendações oriundas da comissão do IDEB, “[...] nós seguimos os descritores que são encaminhados pela Secretaria de Educação.” (GESTOR(A) 2).

Geralmente, atitudes como essa são tomadas em detrimento do quarto impacto que é o ranqueamento das escolas, motivo de orgulho para alguns gestores escolares: “Eu me sinto até muito orgulhosa de estar entre as melhores escolas do município.” (GESTOR(A) 2). Ao perguntarmos para os gestores sobre a sua visão desse ranqueamento, a(o) Gestor(a) 1 disse:

Não concordo, vou te dizer por quê. Porque a partir dessa questão do ranking, é que vem o: “Ah, eu vou fazer para ser melhor. Vou fazer o mais fácil, vou pelo caminho mais rápido.” Talvez se não tivesse, não, vamos todo mundo fazer, para todo mundo alcançar isso aqui, não vai ter ranqueamento, né? Porque teve até fogos aí, teve até..., mas a gente sabe que isso é... Brasil, né? (GESTOR(A) 1).

O caso do ranqueamento escolar é uma das grandes preocupações para alguns gestores escolares, pois ao ser disponibilizado pelo resultado do IDEB das

escolas no ano de 2022, ao invés de possibilitar o diálogo com os gestores sobre as possíveis causas a SEMED os reúne em uma sala para mostrar o ranqueamento das ‘melhores’ e ‘piores’ escolas, como afirma o(a) Vice Gestor(a) 3: “Inclusive, o ano passado, eu participei de uma reunião, logo que saiu esses resultados, eles botaram lá no telão as escolas com as respectivas notas.” (VICE GESTOR(A) 3). Essa ação possibilita vários sentimentos nos gestores desde: “Olha, eu sempre me senti muito feliz, porque eu sempre fiquei no topo, né?” GESTOR(A) 2, até “Eu acho que eles pensaram assim: vamos colocar, mesmo que vá causar um choque, mesmo não sendo muito ético.” (VICE GESTOR(A) 3).

Outro impacto foi a criação das políticas públicas: Projeto Alfa em Ação e Projeto IDEB a Todo Vapor, que têm intensificado a formação dos professores da rede em detrimento aos resultados que se almeja alcançar. Porém, a adesão obrigatória aos projetos pode causar a priorização de estratégias a curto prazo para obter os resultados melhores nas avaliações, mas e depois? Principalmente nesse ano de Prova SAEB, as escolas estão tendo restrições da sua autonomia, já que as decisões são previamente tomadas em vista dos resultados: “A Secretaria delega esse projeto SAEB que é o IDEB a Todo Vapor, a gente recebe uma proposta de conteúdo.” (VICE GESTOR(A) 3).

Os relatos dos gestores escolares, corroboram para um excesso de cobrança por parte da Secretaria de Educação, pois todos os impactos descritos nesta seção dependem diretamente da ação dos gestores escolares, que por vezes são chamados a prestar contas dos seus resultados, com certa prioridade nos resultados das avaliações externas, pois: “[...] querendo ou não, a gente não recebe a cobrança tão natural, porém, a gente está inserida no processo e procura aprimorar da melhor forma possível.” (GESTOR(A) 3).

Nesse sentido, Barbacovi, Calderano e Pereira destacam que a Secretaria de Educação dos Municípios:

[...] pressiona, pressiona, pressiona [...]. A gente sabe que é uma questão política, a gente compreende, mas daí a chegar na nossa realidade para a gente passar aquilo para o aluno num tempo determinado e cumprir aquela meta. [...] Isso deixa a gente assim... E outra coisa, é como se fosse uma ameaça para nós (BARBACOVI, CALDERANO, PEREIRA, 2013, p. 137).

Diante do exposto, os impactos causados pelas avaliações externas colocam a maioria dos gestores escolares em posição de refém de um número, uma meta ou

uma estratégia política de reeleição, mas tudo com uma intencionalidade, pois eles assumem cargos de chefia e de livre nomeação pelo fato de não termos no município eleições diretas para a gestão das escolas de forma democrática. Enquanto não temos perspectivas de uma educação libertadora, a lógica produtivista dos resultados prevalece, tornando o processo avaliativo competitivo e fadado ao ranqueamento.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As avaliações externas têm se tornado cada vez mais frequentes nas políticas públicas da área da educação, e compreender seus impactos sobre a prática do gestor escolar é de suma necessidade para uma gestão democrática que garanta a qualidade da educação. Ao longo da pesquisa, vislumbramos diversos aspectos relacionados ao tema, levando em conta a literatura escolhida para o debate na área e as entrevistas realizadas com os gestores escolares.

Dessa forma, foi possível constatar que as avaliações externas exercem uma pressão significativa sobre os gestores escolares, gerando autoritarismo e a perda de autonomia de todos que compõe o espaço escolar. As buscas para se chegar ao topo, principalmente do IDEB tem levado ao foco excessivo em testes e simulados, que limita as práticas pedagógicas e infere diretamente na autonomia docente que se vê obrigado a deixar as demais áreas do conhecimento e focar apenas em Língua Portuguesa e Matemática através dos descritores da matriz de referência do SAEB, configurando-se em uma estratégia imediatista de curto prazo.

Contudo, não podemos culpabilizar as escolas por tentar acertar, cada uma dentro de sua perspectiva do que é a qualidade da educação. Esse engessamento tem raízes muito mais profundas que advêm de organismos internacionais como o Banco Mundial e a OCDE, os quais possuem uma visão puramente restritiva do conceito sobre educação de qualidade, priorizando aspectos quantitativos e resultados padronizados que não visam a equidade e formação integral dos alunos, além de impor políticas e modelos educacionais aos demais países, desconsiderando as particularidades de cada local.

Uma organização totalmente desigual que pressiona os países por reformas baseadas em resultados e índices acaba criando o ranqueamento deles, o que reproduz efeitos nos Estados, municípios e escolas, levando a uma abordagem reducionista da educação pautada apenas em testes padronizados e metas puramente quantitativas. É peculiar olhar para esse cenário e não observar a desigualdade ocasionada pelas propostas do Banco Mundial e a OCDE, que não levam em consideração as desigualdades econômicas e culturais de cada país, perpetuando o mais privilegiado frente as desigualdades existentes.

Diante deste cenário, é preciso que as escolas se reconheçam e percebam as políticas que regem a educação, principalmente municipal. Encontramos casos de gestores escolares que não conheciam outras avaliações externas, a não ser a Prova

SAEB. Assim, pode-se afirmar que a avaliação externa do Estado do Pará SisPAE não tem o mesmo valor dado a Prova SAEB, fator que advém também da Secretaria de Educação que lança uma política pública municipal denominada de Projeto IDEB a Todo Vapor que contempla apenas a avaliação nacional, sem sequer citar a avaliação paraense em sua proposta. O foco apenas na Prova SAEB se dá pelo fato de gerar a nota de cada escola e dos municípios através do IDEB, nota que está sendo utilizada para promover a disputa com o discurso de melhor e pior escolar.

Um fato que chama bastante atenção é a desinformação da maioria dos gestores escolares a respeito das políticas públicas criadas no município a partir dos resultados da Prova SAEB. A maioria não conhece, e aquele que afirma que conhece não deixa claro qual política foi criada para fomentar a melhoria da educação municipal, pois o foco está apenas no número e não nas ações que geram o número. Percebe-se veementemente que poucas escolas fazem uso dos resultados obtidos na Prova SAEB. Os relatórios de desempenho são poucos ou nada explorados com a equipe escolar.

Concernente as políticas públicas criadas no município a partir dos resultados do IDEB, há uma lacuna no que é necessário e no que foi desenvolvido, em especial, o caso dos alunos que não têm transporte escolar para ir para a escola, o que ocasiona a infrequência e até a evasão de alguns. Por outro lado, percebe-se uma fomentação por meio dos Projetos Alfa em Ação e o Projeto IDEB a Todo Vapor para a promoção de formação continuada para os professores. Mesmo que esses projetos não busquem a equidade do processo educacional em suas essências, já são pequenos avanços, visto que o corpo docente era carente de formação.

Diante do exposto, destaca-se a importância de uma abordagem equilibrada no uso das avaliações externas, de forma que não se promova o ranqueamento, mas que sejam utilizadas como uma ferramenta diagnóstica e de orientação para as dificuldades detectadas. Os gestores escolares como linha de frente desse processo, precisam ser capacitados para interpretar e utilizar os resultados das avaliações de maneira estratégica, visando a melhoria da escola e não só aparecer em *outdoor* como a “melhor escola”.

Recomenda-se a partir desta pesquisa que a Secretaria de Educação do município verifique os impactos negativos que tem causado na educação, principalmente na prática dos gestores escolares, para então, formular e reformular políticas públicas que considere a complexidade de cada ambiente escolar, sua

cultura, sua gente, suas particularidades, dando subsídio para o enfrentamento dos desafios elucidados por cada escola. Além disso, é fundamental o diálogo permanente entre os atores envolvidos, valorizando e garantindo a participação de toda comunidade.

Ao final, concluímos que as avaliações externas tem gerado impactos na gestão da escola pública do município de Marituba, como mostra a pesquisa realizada com os agentes entrevistados. Na minha visão como pesquisadora, esta pesquisa pode contribuir para o entendimento dos impactos causados pelas avaliações externas na prática do gestor escolar, destacando os desafios e as possíveis estratégias para lidar com elas. Não se busca aqui resolver todas as problemáticas encontradas. Meu objetivo é que, de alguma forma, esta pesquisa possa subsidiar ações pautadas em perspectivas sociais educacionais sobre os profissionais de educação e a própria universidade, visando gerar estudos que sirvam de base para aprimorar a gestão escolar, promovendo uma educação de qualidade, equitativa e voltada para o desenvolvimento integral dos educandos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?" In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Currículo cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2006, p. 59-91.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ASSIS, Bruno Sendra de.; MARCONI, Nelson. Efeito das políticas de provimento ao cargo de diretor na gestão escolar. **Revista de Administração Pública**, v. 55, n. 4, p. 881-922, 2021. <https://doi.org/10.1590/0034-761220190470>

BARBACOVI, Lecir Jacinto.; CALDERANO, Maria da Assunção.; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela escola básica**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

BARBOSA, José Márcio.; MELLO, Rita Márcia. A gestão escolar e a busca pela melhoria na aferição do IDEB. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 67, p. 39-54, 2015.

BONAMINO, Alícia.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 101-132, 1999. <https://doi.org/10.1590/S0100-15741999000300005>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto n.º 85.287 de 23 de dezembro de 1980. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências**, Brasília, 1980.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394/96**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referências, tópicos e descritores**. Brasília: MEC; SEB; Inep, 2008.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Alfabetização. PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020 (Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica)**. Brasília: MEC; Inep, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021 (Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica)**. Brasília: MEC; Inep, 2021.

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. "Avaliação de currículo: limites e possibilidades". In: CAPPELLETTI, Isabel Franchi. (Org.). **Avaliação de políticas e práticas educacionais**. São Paulo: Editora Articulação, 2002. p. 13-36.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1954.

DAVIS, Cláudia.; DIETZSCH, Mary Júlia Martins. Avaliação da educação básica no Nordeste brasileiro: estudo do rendimento escolar na zona rural. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 5-15, 1983.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do sistema de avaliação da educação básica e do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Caderno Cedes**, v. 36, n. 99, p. 193-206, 2016. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162940>

DUARTE, Carlos Eduardo. Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola. **Revista Holos**, ano 31, v. 8, p. 53-67, 2015. <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1660>

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira.; DAMETTO, Jarbas. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliação em larga escala. *Práxis Educativa*, v. 11, n. 3, p. 577-589, 2016. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0003>

FERNANDES, Domingos.; Ó, Jorge Ramos do.; PAZ, Ana Luísa. Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatórios públicos do ensino especializado da música. Lisboa: Agência Nacional para as Qualificações (ANQ), 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTANIVE, Nilma Santos.; KLEIN, Ruben. Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil – SAEB. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 8, n. 29, p. 409-439, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos.; et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: **III Seminário de Educação Brasileira**



e **Simpósio PNE: Diretrizes para Avaliação e Regulação da Educação Nacional**, 2012, São Paulo, Anais. Campinas: CEDES, 2012. Disponível em: [https://www.cedes.unicamp.br/semin%  
c3%a1rio3/Luiz%20Freitas](https://www.cedes.unicamp.br/semin%c3%a1rio3/Luiz%20Freitas). Acesso em: 03 jul. 2023.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas-CETPP**. Rio de Janeiro, 1969.

GADOTTI, Moacir. "Concepção dialética da avaliação". In: DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 9-14.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Ecco Revista Científica**, vol. 4, n. 1, p. 17-41. <https://doi.org/10.5585/eccos.v4i1.291>

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira**, 2021. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/Saeb/historico>. Acesso em: 22 out. 2021.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, estruturas e Organização**: São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. (2004). **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Alternativa.

LIMA, C. R. **O profissional docente do novo século**. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba, PR: EDUCERE, 2009. p. 11094-11107.

LIMA, Marcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar: a busca de um sentido**. São Paulo: Líber, 2007.

LIMEIRA, Luciana Cordeiro. **Avaliação Institucional na escola pública brasileira: mecanismos contraditórios e complementares na educação**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2012.

LIPSUCH, Graciele.; LIMA, Michelle Fernandes. Avaliação Nacional da alfabetização (ANA): um estudo preliminar. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 31-47, 2018. <https://doi.org/10.12957/teias.2018.36234>

LÜCK, Heloísa. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Escolar e Formação de Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

LÜCK, Heloísa. (2009, p. 102). **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. Série Cadernos de Gestão. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis: Editora, 2008

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARITUBA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Alfa em Ação. Lei 608/2022**. Pará, 13 de julho de 2022.

MARITUBA. **Lei Municipal n.º 467/2019 dispõe sobre a “Premiação da Escola Nota 10 no Município de Marituba**. Pará, 23 de dezembro de 2019.

MARITUBA. **Plano Municipal de Educação do Município de Marituba**. COMEM/SEMED/FME, 2015.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. “A avaliação e a regulação: o professor e a responsabilização dos resultados”. In: DALBEN, Ângela Imaculda de Freitas.; et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 725.

MAXIMIANO, Antônio. **Teoria geral da administração**. São Paulo: Atlas, 2012.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p.197-209, 2009.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. **Revista de Antropologia**, v. 39, n. 1, p. 13-37, 1996. <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1996.111579>

PARÁ. **Tribunal de Contas dos Municípios do Estado do Pará. Relatório do levantamento diagnóstico da educação municipal diante da pandemia do Covid-19 aplicado aos municípios paraenses**. Belém: TCM-PA, 2020. Disponível em: [tinyurl.com/yckhdaax](http://tinyurl.com/yckhdaax). Acesso em: 21 maio. 2023.

PARÁ. **Lei n.º 6.170 de 15 de dezembro de 1998, que regulamenta o Sistema de Ensino no Estado do Pará**, Belém: ALEPA, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. *Idéias*, n. 12, p. 39-47, 1992. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000842860>. Acesso em: 14 jul. 2023.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. Disponível em: [www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932](http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932). Acesso em 14 jul. 2023. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>

PÊCHEUX, M. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani. **Política Pública e Avaliação: o Saesp e seus impactos na prática profissional docente**. 2011. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2011.

ROTHEN, José Carlos.; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSCar, 2018.

SAEB. **Sistema de Avaliação da Educação Básica**, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/Saeb?start=20>. Acesso em: 03 dez. 2020.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: Estrutura e sistema** 7ª ed., Campinas: Autores Associados, 1996a.

SOBRINHO, José Dias; VIANNA, Heraldo Marelím; LUDKE, Hermengarda; FREITAS, Luiz Carlos (org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis, SC Insular, 2002.

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOUZA, Sanda Zákia Lian. "A prática avaliativa na escola de 1º grau". In: SOUZA, C. P. de. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas: Papyrus, 1998.

VASCONCELLOS, Celso. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de**

avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelím.; et al. **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

WIEBUSCH, Eloisa Maria. **Avaliação externa: um caminho para a busca da qualidade da educação**. Dissertação de mestrado. PPGEDU/UFRGS. 2011.

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

### PERGUNTAS PARA A ENTREVISTA

1. Gestor (a), qual a sua formação?
2. A quanto tempo atua na área da Gestão?
3. Sobre a prova Saeb, como você avalia este mecanismo de avaliação externa?
4. Gestor (a), você tem conhecimento da prova SISPAE?
5. Quais as ações/orientações promovidas pela Secretaria de Educação referente a prova Saeb e Sispae?
6. Como a escola se prepara para realizar dessas avaliações externas?
7. Sobre o último resultado do Ideb, como você avalia o desempenho dos alunos da escola?
8. Os indicadores de desempenho das avaliações externas têm sido utilizados pela gestão escolar no momento de planejamento pedagógico da escola?
9. A Secretaria de Educação dá suporte após a divulgação dos resultados do Ideb? Quais?
10. Gestor (a), na sua opinião, as avaliações externas tem impactado na gestão da escola?
11. Que ações pedagógicas a escola já realiza visando superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, apontadas nas avaliações externas?
12. Em ano de prova Saeb, os professores tem autonomia para escolher os conteúdos curriculares, avaliação e metodologia mais adequada para as turmas?
13. Você tem conhecimento se no Município de Marituba/PA, a partir dos resultados das avaliações externas, foram criadas ações voltadas para a melhoria da educação?

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ



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

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, depois de compreender os objetivos e benefícios da pesquisa intitulada “**Os impactos das Avaliações Externas na Gestão da Escola Pública no Município de Marituba/PA**” poderá trazer e entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, AUTORIZO, por meio deste termo, a pesquisadora Gislayne Carvalho Pires (PPEB/UFPA), sob orientação do Professor Dr. Renato Ribeiro da Costa, a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta AUTORIZAÇÃO foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. Poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. Os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: artigos científicos, capítulos de livro, livros e materiais de imprensa;
3. Qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
4. Os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Gislayne Carvalho Pires (PPEB/UFPA), e após esse período, serão destruídos.

DESEJO QUE SEJA RESGUARDADO MEU ANONIMATO e que qualquer menção individual às informações fornecidas por mim seja feita por meio de pseudônimos?

SIM                      NÃO

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador responsável