



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

EMANUELLY LETICIA DAS MERCES SILVA

**AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: AS REPERCUSSÕES DO SAEB NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA PARAENSE**

BELÉM/PA
2024

EMANUELLY LETICIA DAS MERCES SILVA

**AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: AS REPERCUSSÕES DO SAEB NA
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA
PÚBLICA PARAENSE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, 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 (a): Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza.

BELÉM/PA
2024

**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)**

- S586a Silva, Emanuely Leticia das Mercês.
Avaliação Externa em larga escala: as repercussões do SAEBna
Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica pública
paraense / Emanuely Leticia das Mercês Silva. — 2024.
174 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof^a. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza Dissertação
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-
Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.
1. Avaliação Externa. 2. Política educacional. 3.
Organização do Trabalho Pedagógico. I. Título.

CDD 370

EMANUELLY LETICIA DAS MERCES SILVA

AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA: AS REPERCUSSÕES DO SAEB NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PÚBLICA PARAENSE

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, 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 (a): Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza.

DATA DE APROVAÇÃO:

CONCEITO:

BANCA EXAMINADORA

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

Profa. Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

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

Prof. Dr. Fabrício Aarão Freire Carvalho (Membro Interno)
Universidade Federal do Pará – UFPA

BELÉM/PA
2024

AGRADECIMENTOS

Em primeiro plano agradeço a Deus, que embora em alguns momentos me esforce para dificultar nossa relação, ele jamais me abandonou e me ajuda a vencer os caos da vida, concedendo-me graça, sabedoria e propósitos para seguir em frente.

Aos meus pais, Maria do Socorro Menezes das Mercês, manicure desde os 14 anos de idade. E Manoel de Jesus Correa Silva, realizando diversos trabalhos desde os 12 anos de idade. Tiveram que aprender desde muito cedo a serem fortes. E como são fortes. São as pessoas mais fortes e batalhadoras que conheço nesta vida. Apesar das dificuldades, jamais deixaram-me faltar nada, incentivando-me sempre a estudar e me formar para “ser alguém” na vida.

À Universidade Federal do Pará e ao Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, que realizaram meu sonho de cursar o Mestrado numa universidade federal pública e mudaram minha vida significativamente, me proporcionando conhecer pessoas maravilhosas e a vivenciar momentos inesquecíveis.

A minha orientadora Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza, que se tornou muito mais que orientadora e professora no decurso dessa experiência, se tornou uma grande amiga. Sou extremamente grata pelos nossos caminhos terem se cruzado nessa vida. Professora de infinita sabedoria e generosidade que lembrarei sempre com carinho em minha caminhada. Obrigada por tanto!

Ao Grupo de Pesquisas em Política, Gestão e Avaliação da Educação – GPPGAE/UFPA, que por meio de nossas reuniões sempre me proporciona conhecimento e momentos valiosos não só do ponto de vista de minha formação acadêmica, mas enquanto ser humano.

Aos meus familiares que sempre me deram apoio e motivação para seguir em frente com meus objetivos.

As minhas amigas, amigos, professoras, professores e demais conhecidos que me ensinaram grandemente durante esta vivência na UFPA e no PPEB. Serei eternamente grata pelos muitos momentos vividos ao lado de pessoas tão fantásticas.

“O que importa não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas.”

(Silvio Gallo)

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de pesquisa as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na Organização do Trabalho Pedagógico – OTP na Educação Básica pública do Estado do Pará. A questão de investigação deste estudo se configura em: Como o sistema de avaliação em larga escala realizado pelo SAEB repercutiu na organização do Trabalho Pedagógico na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho entre o período de 2007 a 2021? Tendo como objetivo principal: Analisar as repercussões do sistema de avaliação externa em larga escala realizado pelo SAEB na Organização do Trabalho Pedagógico na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho no período de 2007 a 2021. A metodologia da pesquisa possui abordagem qualitativa e se utilizou a Pesquisa Documental, centrada na análise das versões dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs da escola participante da pesquisa durante o período demarcado. Utiliza-se ainda, a técnica de análise do conteúdo para responder às questões levantadas e alcançar seus objetivos. Esta dissertação possui referencial teórico em alguns autores, dentre os quais, estão: Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Blasis (2013), Bonamino (2016), Bonamino e Franco (1999), Bonamino e Sousa (2012), Esquinsani (2019), Gatti (2014; 2003), Afonso (2014), Saul (2010), Libâneo (2013), Luckesi (2014), Oliveira (2017) e Vianna (2003). Os resultados evidenciam o SAEB presente nos documentos legais que orientam a Educação Básica no Estado do Pará, conduzindo os princípios de suas metas e estratégias para a garantia de uma educação de qualidade. A concepção de educação de qualidade referenciada em tais documentos, fundamenta-se na política da avaliação de resultados, se limitando somente em cumprir com as metas nacionais dos *rankings* de avaliação educacional, exigindo que o planejamento, a organização das escolas e o trabalho de seus profissionais, seja orientado pelos princípios teórico-metodológicos do conjunto de avaliações produzidas e aplicadas pelo SAEB. Por estarem imersas no sistema junto ao sistema de avaliação nacional, as escolas acabam por ser obrigadas a se adaptar aos mecanismos avaliativos deste, como pôde ser evidenciado no contexto da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, que para o SAEB 2023, organizou e promoveu ações com ênfase exclusiva na participação e preparação dos alunos para a realização das provas da respectiva edição, em que houve reuniões entre os profissionais da escola, reuniões com os responsáveis dos estudantes, avaliações diagnósticas, criação de cronogramas para o reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicação de simulados e demais atividades, buscando incentivar o alcance de bons resultados e das metas projetadas. Conclui-se destacando, que apesar de dispor em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, de concepções bastante interessantes que consideram o processo avaliativo como ação formativa, diversa, reflexiva e transformadora, a Organização do Trabalho Pedagógico da respectiva escola foi afetada significativamente pelos fundamentos de avaliação em larga escala do SAEB, demonstrando a configuração da realidade da avaliação da Educação Básica paraense, que atualmente se encontra encharcada pela política de resultados das avaliações externas.

Palavras-chave: Avaliação Externa; Política educacional; Organização do Trabalho Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation has as object of research the repercussions of the System of Evaluation of Basic Education - SAEB, in the Organization of Pedagogical Work - OTP in the public Basic Education of the State of Pará. The research question of this study is configured in: How the system of evaluation on a large scale carried out by SAEB reflected in the organization of Pedagogical Work in E.E.E.F.M Jarbas Passarinho between 2007 and 2021? With the main objective of: To analyze the repercussions of the large-scale external evaluation system carried out by SAEB in the Organization of Pedagogical Work in E.E.E.F.M Jarbas Passarinho in the period from 2007 to 2021. The research methodology has a qualitative approach and used the Documentary Research, focused on the analysis of the versions of the Pedagogical Political Projects - PPPs of the participating school during the demarcated period. It is also used the technique of content analysis to answer the questions raised and achieve their objectives. This dissertation has theoretical reference in some authors, among which are: Bauer, Alavarse and Oliveira (2015), Blasis (2013), Bonamino (2016), Bonamino and Franco (1999), Bonamino and Sousa (2012), Esquinsani (2019), Gatti (2014; 2003), Afonso (2014), Saul (2010), Libâneo (2013), Luckesi (2014), Oliveira (2017) and Vianna (2003). The results show the SAEB present in legal documents that guide Basic Education in the State of Pará, leading the principles of its goals and strategies for ensuring a quality education. The conception of quality education referenced in such documents is based on the policy of evaluation of results, limiting itself only to meet the national goals of educational evaluation rankings, requiring that planning, the organization of schools and the work of their professionals, be guided by the theoretical-methodological principles of the set of evaluations produced and applied by SAEB. Because they are immersed in the system with the national evaluation system, schools end up being obliged to adapt to the evaluative mechanisms of this, as was evidenced in the context of E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, which for the SAEB 2023, organized and promoted actions with an exclusive emphasis on the participation and preparation of students for the respective edition tests, in which there were meetings between school professionals, meetings with student leaders, diagnostic assessments, Creation of timetables for school reinforcement in the disciplines of Portuguese and Mathematics, application of simulations and other activities, seeking to encourage the achievement of good results and the projected goals. It is concluded highlighting that, despite having in its Pedagogical Political Project - PPP, of very interesting conceptions that consider the evaluative process as a formative action, diverse, reflective and transformative, the Organization of the Pedagogical Work of the respective school was significantly affected by the foundations of large-scale evaluation of the SAEB, demonstrating the configuration of the reality of the evaluation of public basic education in that is currently being soaked by the policy of external evaluation results.

Keywords: External evaluation; Educational policy; Organization of pedagogical work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Transformações do SAEB ao longo da história.....	84
Figura 2 - Mapa do Estado do Pará	104
Figura 3 - Frente da Escola Jarbas Passarinho	120
Figura 4 - Mural da Escola Jarbas Passarinho.....	120
Figura 5 - Área externa da escola Jarbas Passarinho.....	121
Figura 6 - Pátio da Escola Jarbas Passarinho	121
Figura 7 - Organograma estrutural da Escola Jarbas Passarinho.....	122
Figura 8 - PPP Jarbas Passarinho 2011	126
Figura 9 - PPP Jarbas Passarinho 2023	126
Figura 10 - Alunos da Jarbas Passarinho.....	146
Figura 11 – Professoras da Jarbas Passarinho	146
Figura 12 - Material Prepara Pará.....	151
Figura 13 – Material Prepara Pará.....	151

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	94
Gráfico 2 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental	95
Gráfico 3 - Evolução do IDEB nacional do Ensino Médio	96
Gráfico 4 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2019 e 2021	97
Gráfico 5 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019 e 2021	98
Gráfico 6 - Evolução do IDEB nacional do Ensino Médio em 2019 e 2021	99
Gráfico 7 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado no Ensino Médio paraense	110
Gráfico 8 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado nos anos finais do Ensino Fundamental paraense	113
Gráfico 9 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado nos anos iniciais do Ensino Fundamental paraense	115
Gráfico 10 - IDEB do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da E.E.E.F.M Jarbas Passarinh.	142
Gráfico 11 - IDEB do Ensino Fundamental - Anos Finais da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho.	143

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorias de discussão da pesquisa	31
Quadro 2 - Dissertações que discutem o SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico	34
Quadro 3 - Dissertações que discutem o SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico	35
Quadro 4 - As avaliações em larga escala na legislação da Educação Básica brasileira	38
Quadro 5 - Organograma básico das escolas	56
Quadro 6 - Instrumentos de ação do processo organizacional da educação	59
Quadro 7 - Objetivos gerais do SAEB em seus primeiros ciclos	79
Quadro 8 - Público-alvo do SAEB de 2007 a 2017	88
Quadro 9 - Estrutura do SAEB após implantação da BNCC	91
Quadro 10 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa do SAEB antes e durante a pandemia da Covid-19	101
Quadro 11 - Níveis de Proficiência em Matemática do SAEB antes e durante a pandemia da Covid-19	102
Quadro 12 - Médias nacionais e médias do Estado do Pará projetadas para o IDEB	106
Quadro 13 - Tipos de avaliação presentes no PPP (2023) da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho .	133
Quadro 14 - Ações para a dimensão pedagógica da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho	136
Quadro 15 - Ações para a dimensão pedagógica da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho	138
Quadro 16 - Ações realizadas pela E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o SAEB 2023	148
Quadro 17 - Cronograma de reforço escolar para o SAEB 2023 da disciplina de Língua Portuguesa da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Eixos, dimensões e indicadores do modelo de avaliação do SAEB - 1990	76
Tabela 2 - Níveis de Proficiência do SAEB	87
Tabela 3 - Metas projetadas da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o SAEB 2023	147

LISTA DE SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- ANA** – Avaliação Nacional de Alfabetização
- ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BASA** – Banco da Amazônia
- BIRD** – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BNCC** – Base Nacional Comum Curricular
- BM** – Banco Mundial
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CETIC** – Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação
- CF** – Constituição Federal
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
- EDURURAL** – Projeto Nordeste e o Programa de Educação Básica para o Nordeste
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENADE** – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- ERE** – Ensino Remoto Emergencial
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GPPGAE** – Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH** – Índice de Desenvolvimento Humano
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC** – Ministério da Educação
- NEB** – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
- OTP** – Organização do Trabalho Pedagógico
- PEE/PA** – Plano Estadual de Educação do Pará
- PIBIC** – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
- PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNE** – Plano Nacional de Educação

PPEB – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola

PPP – Projeto Político Pedagógico

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEE – Serviço de Atendimento Educacional

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1 o Grau

SEDUC/PA – Secretaria de Educação do Estado do Pará

SisPAE – Sistema Paraense de Avaliação Educacional

TRI – Teoria da Resposta ao Item

UFPA – Universidade Federal do Pará

VUNESP – Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	30
2.1 Etapas da pesquisa	32
2.2 Organização da coleta e análise dos dados	44
3 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E SEUS SIGNIFICADOS	46
3.1 Avaliação da aprendizagem escolar	48
3.2 Avaliação institucional	50
3.3 Avaliação externa em larga escala	52
4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	55
4.1 Conceitos teórico-científicos da Organização do Trabalho Pedagógico na educação... ..	55
4.2 Fundamentos legais da Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da educação nacional e paraense	60
5 O PRINCÍPIO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DO SAEB E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS	70
5.1 As ações promovidas pelo Banco Mundial na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica	70
5.2 O SAEB como mecanismo de avaliação da Educação Básica	76
5.3 Os indicadores educacionais nacionais no IDEB	86
5.4 Os indicadores educacionais do Estado do Pará no IDEB	103
6 O SAEB E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA JARBAS PASSARINHO	118
6.1 Caracterização da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho	119
6.2 O significado do SAEB no Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho	123
6.3 A Organização do Trabalho Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o processo avaliativo do SAEB	145
CONCLUSÃO.....	161
REFERÊNCIAS	166

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o tema surge a partir da minha graduação no curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA, em que adentrei no ano de 2017. Durante meu processo formativo, participei de inúmeros eventos científicos, como: rodas de conversas, seminários, colóquios, simpósios, dentre outros. Muitos destes eventos estavam relacionados diretamente com a pesquisa científica em Educação, e parcialmente, com a Avaliação Educacional de modo geral.

No ano de 2019, tive a feliz oportunidade de me tornar bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC/UFPA, participando do Plano de Trabalho: “Política de Avaliação Institucional no Ensino Médio: a implementação do SisPAE nas escolas públicas paraenses”, que se sucedeu entre os anos de 2019 e 2020 sob a coordenação e orientação da Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza.

Ao longo desta experiência, me interessei cada vez mais pelas discussões das avaliações educacionais no Brasil e pelas categorias circundantes do tema. Durante o período de vigência do PIBIC, fui convidada pela Professora Fatima para integrar o Grupo de Pesquisa em Política, Gestão e Avaliação da Educação – GPPGAE/UFPA, grupo este, coordenado pela professora e que tem por objetivo contribuir com a produção de estudos sobre as políticas públicas e avaliações educacionais e seus reflexos na gestão de sistemas e unidades de ensino no contexto da Educação Básica na região amazônica, e em particular, no Estado do Pará.

Durante tal período, tive a alegria de ter a bolsa de iniciação científica renovada por mais um ano, podendo participar novamente de mais um Plano de Trabalho, dessa vez sob o título de “Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e os indicadores de desempenho sobre o ensino de português nos anos finais do Ensino Fundamental”, que vigorou de 2020 a 2021 também com a coordenação e orientação da Professora Fátima.

A partir da produção científica dos respectivos planos de trabalhos, tivemos resultados bastante interessantes, revelando que a configuração do SisPAE se constitui exclusivamente em reproduzir os modelos de sistemas de avaliação em larga escala existentes no país. A metodologia e as matrizes de proficiência do sistema de avaliação paraense, são as mesmas utilizadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, considerada para nós, limitada para entender a realidade da educação no Estado do Pará, em vista de nossa região incorporar aspectos populacionais, territoriais, culturais e sociais específicos, não podendo assim, ser compreendida de forma homogênea.

No decurso da formação acadêmica no curso de Pedagogia da UFPA, especialmente a

partir da experiência com o PIBIC, acabei por me envolver assiduamente com a pesquisa científica, produzindo trabalhos e sendo estimulada a refletir, discutir e realizar produções relacionadas à avaliação da educação e sua relação com a Educação Básica pública. Durante este processo, participei ainda, da organização de eventos acadêmicos promovidos pelo GPPGAE/UFPA, como: encontros, palestras, colóquios, oficinas e outros debates formativos acerca da temática das avaliações educacionais.

Esta vivência me impulsionou a guisa de curiosidade epistemológica, a me debruçar cada vez mais em estudar o tema. Na produção dos relatórios de ambos os Planos de Trabalhos do PIBIC, entrei em contato com obras dos mais variados autores especialistas no campo da avaliação da educação, como: Bonamino e Franco (2001), Coelho (2008), Machado e Alavarse (2015), Oliveira (2007), Queiroz, Vale e Santos (2018), Vianna (2003), entre outros. Desse modo, fui me apropriando das referidas discussões, e a categoria da Avaliação Externa em larga escala foi me chamando cada vez mais atenção.

As avaliações em larga escala são aquelas essencialmente elaboradas e organizadas por órgãos externos à realidade avaliada, e vem gerando relações desafiadoras e contraditórias. No caso da escola básica pública, estas relações ocorrem com a comunidade escolar inserida em tal contexto. As contradições se sucedem, sobretudo, porque as avaliações externas se constituem em um mecanismo político de análise com foco exclusivo na aplicação de testes/provas padronizadas, considerado por muitos profissionais da educação e estudiosos do tema, um processo homogeneizador das realidades manifestadas nas instituições de ensino, que são obrigadas a se adequar a este tipo de mecanismo.

Sousa (2021) em seu estudo a respeito da influência do SisPAE na Organização do Trabalho Pedagógico em três escolas de Ensino Fundamental do município de Igarapé-Miri no Estado do Pará, constata que a corrida para se alcançar os resultados e atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, vêm introduzindo ao trabalho pedagógico, ações que representam a reprodução do uso de instrumentos, como simulados avaliativos com foco somente em duas disciplinas do currículo escolar: Língua Portuguesa e Matemática. Conforme a autora, este fato demonstra como as avaliações externas vêm orientando a dinâmica do espaço escolar e o trabalho de seus profissionais.

Diante do cenário apresentado, minha curiosidade epistêmica foi impulsionada para buscar entender as ações pedagógicas organizadas e planejadas acerca do referido modelo avaliativo em larga escala, dentro das escolas públicas paraenses, buscando investigar o presente objeto de estudo: as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, principal avaliação externa da Educação Básica do país atualmente, na Organização do

Trabalho Pedagógico – OTP na Educação Básica pública do Estado do Pará.

Para compreendermos as configurações dos processos avaliativos externos no sistema educacional público, neste caso, do SAEB e suas repercussões na OTP da Educação Básica paraense, se faz necessário retomar alguns pontos importantes a respeito das reformas educacionais que ocorreram em nosso país e no mundo nos últimos anos, principalmente os referentes a criação de políticas e programas de avaliação em larga escala e suas implementações na etapa da Educação Básica brasileira.

Até meados do século XVI, o sistema de alfabetização dos indivíduos se concentrava na figura de um tutor/mestre, nos moldes da estrutura social do período conhecido na história como antigo, promovendo o ensino em turmas compostas por grupos bem pequenos de estudantes. Posteriormente, esta organização foi se modificando e o processo de ensino e aprendizagem passou a se caracterizar de forma mais coletiva, com um número maior de alunos matriculados por turmas.

Este cenário se solidifica, em especial, quando pensamos na introdução das práticas educacionais instituídas pelos Jesuítas durante este período por meio do *Ratio Studiorum*. O *Ratio Studiorum* é um documento que contém instruções de como as práticas educacionais deveriam ser administradas nas escolas jesuítas, a exemplo do Colégio Romano na Itália durante o século XVI e XVII. Entre as instruções básicas apresentadas neste documento, estão as estratégias e normas para diagnosticar os resultados de aprendizagens, ou seja, se os alunos matriculados em tais escolas estavam aprendendo os conteúdos ensinados.

Tais diagnósticos ocorriam por intermédio de provas e exames avaliativos aplicados aos estudantes no final de cada ano letivo, muito semelhante aos métodos e técnicas de avaliação de nossas escolas na atualidade. De acordo com Luckesi (1995), foi a partir desse período, do século XVI e XVII, e com a construção da escola moderna e de sua sistematização na realização de exames, provas e testes padronizados, que a prática da avaliação tem sua origem. A referida prática foi se aperfeiçoando ao longo dos séculos, fazendo emergir um número cada vez maior de mecanismos de ações, de informações, de controle de dados, de diagnósticos, de resultados, dentre os mais variados elementos norteadores da avaliação na educação, sobretudo, no processo de alfabetização.

Etimologicamente, o termo avaliação surge somente em 1930, especificamente baseado no conceito de Avaliação da Aprendizagem atribuído ao educador norte-americano Ralph Tyler (1902 – 1994). Tyler dedicou-se a estudar as formas de como o ensino em seu país, pudesse se tornar mais eficiente e com bons resultados diante da sociedade da época. Desde então, foram diversas as discussões e produções de conhecimento acerca da concepção e de

conceitos referentes à avaliação educacional.

Durante as décadas de 1960 e 1970, o debate sobre a avaliação da educação acentuou-se nos Estados Unidos, sendo desenvolvidas políticas e programas educacionais que contemplassem os princípios da avaliação, na aprendizagem dos indivíduos. Um dos destaques de tais políticas foi o relatório Coleman¹, considerado uma das pesquisas mais relevantes acerca do levantamento de dados educacionais da época. Durante este contexto, surge os modelos de Avaliação em larga escala². Segundo Vianna (2003, p. 26-27), “A última década do século XX foi rica de avaliações em larga escala, no âmbito internacional e nacional, neste último caso nos vários níveis da administração governamental”.

A produção de pesquisas científicas sobre a avaliação educacional tem avançado significativamente ao longo da história da educação. Contudo, o tema está longe de ser encerrado devido à avaliação representar um princípio fundamental no processo de ensino e aprendizagem, no trabalho da gestão escolar, no trabalho pedagógico realizado em sistemas e unidades de ensino, dentre outras dimensões norteadoras do espaço educativo. E este princípio não se refere somente ao âmbito da gestão administrativa e do trabalho interno a escola, muito pelo contrário, como explica Vianna (2003), a avaliação:

[...] não objetiva subsidiar, exclusivamente, a cúpula administrativa; à avaliação deve seguir-se um trabalho bem planejado de difusão dos resultados e das suas análises, a fim de que a sociedade (interna e externa ao sistema) acompanhe o trabalho institucional e possa julgar o seu mérito, inclusive a eficiência transformadora da sua ação. (Vianna, 2003, p. 27).

Foi a partir da referida sociedade, atuante no acompanhamento do trabalho institucional do sistema educativo salientado por Vianna, que tivemos deliberações significativas no processo de centralidade da avaliação na educação brasileira. No final dos anos 1970, quando sinalizaram-se as primeiras implantações de sistemas de avaliação em larga escala no Ensino Superior, e no final dos anos de 1980 mediante forte pressão popular exercida nas

¹ De acordo com Bonamino e Franco (1999, p.102), “O Relatório Coleman (Coleman, 1966) foi, provavelmente, uma das mais influentes pesquisas de levantamento na área de educação. Para estudar em que medida as diferenças de raça, cor, religião, origem geográfica e origem social afetariam as oportunidades de educação, o governo americano realizou uma pesquisa a partir de uma amostra de 645 mil alunos, distribuídos por cinco níveis de estudos diferentes, e coletou dados sobre as características das escolas frequentadas, do corpo docente, dos alunos e suas famílias. Através da aplicação de cinco grupos de testes, que objetivavam medir competências verbais e não verbais, procurou-se conhecer a variabilidade entre as escolas, de modo a subsidiar a implementação de políticas de melhoria escolar.”

² Conforme Freitas (2009), a avaliação externa se configura em um instrumento de acompanhamento global das redes de ensino, buscando traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, verificando tendências ao longo do tempo. Na seção 2 desta dissertação, sobre a contextualização das avaliações no cenário educacional brasileiro, será discutido de forma mais detalhada tal conceito.

lutas da sociedade civil, principalmente aquelas travadas exigindo o “direito à educação” e “melhoria na qualidade do ensino público”, que passaram a se pensar diversas reformas educacionais no nosso país, inclusive as relacionadas a avaliação.

Tal movimentação no final da década de 1980, acaba por promover a garantia de aspectos relativos à avaliação educacional, na legislação do Brasil. Dessa maneira, a avaliação passou a ser assegurada em dispositivos legais, como, por exemplo, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF/1988, em especial, no capítulo pertencente à Educação (Art. 206) que ressalta a “garantia de padrão de qualidade” em seus princípios, estabelecendo assim, uma concepção de avaliação constituída em um padrão/performance para a efetivação tal garantia.

Dessa maneira, a CF/1988 subjaz a existência de demandas com objetivos específicos para avaliar determinado padrão de qualidade da educação brasileira. Logo, emerge nesse contexto, a necessidade de se criar mecanismos e estratégias de avaliação para a garantia do direito constitucional estabelecido. Conforme Oliveira e Carvalho (2022, p.6), “[...] o estabelecimento de um padrão de qualidade supõe haver um referencial que sirva de parâmetro na definição desse padrão, logo, atestar esse padrão requer pensar de alguma forma em avaliar a que distância ele se encontra do ponto de referência usado para o seu estabelecimento [...]”.

Entre os questionamentos a se fazer quando o debate acerca da qualidade da educação surge em pauta, está sobre de que qualidade estamos falando, em vista deste termo apresentar inúmeras variações na literatura científica sobre o respectivo tema. A Constituição de 1988 apresenta limitações em relação a essa questão, pois não esclarece e nem indica princípios constitucionais concretos que torne possível a compreensão clara deste direito.

Todavia, podemos verificar na constituição citada, a ideia que incorpora a avaliação como objeto, relacionando-a com o padrão de qualidade do ensino, algo que se fará presente em regimentos educacionais implementados posteriormente a sua promulgação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996, legislação esta, que será analisada no decorrer deste texto.

Blasis (2013), aponta que as reformas educacionais adotadas pelo governo federal na década de 1990 se estruturaram em pelo menos três eixos principais: 1. Na descentralização político-administrativa; 2. No financiamento da educação; 3. Na avaliação da educação. No primeiro, a autora destaca que houve um processo de municipalização e estímulo ao planejamento, principalmente com a criação de planos estaduais e municipais de educação, bem como criações de Projetos Políticos Pedagógicos no âmbito escolar. No que se refere ao financiamento da educação, tivemos a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do

Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef – a partir de 2006, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb), que segundo a autora, viabilizou a descentralização dos sistemas de ensino.

Em relação à avaliação educacional de forma geral, se teve a criação e realização de processos avaliativos mediante testes padronizados em larga escala nas etapas do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. A autora salienta ainda, que o objetivo desses testes era estabelecer padrões de qualidade, de controle e de regulação acerca da educação em nível nacional, dando início a uma série de sistemas de avaliação em larga escala no país. Sobre a avaliação externa/avaliação em larga escala, Blasis (2013, p. 252) afirma: “As avaliações externas são elaboradas, organizadas e conduzidas por agentes externos à escola. Também são chamadas avaliações em larga escala, por serem aplicadas, por exemplo, a uma rede de ensino inteira, municipal ou estadual; ou ainda a várias redes de ensino [...]”.

Por serem aplicadas às redes de ensino, seja estadual ou municipal, as avaliações externas possuem também a função de regular e monitorar o desempenho das redes avaliadas por intermédio dos resultados obtidos, buscando orientar políticas públicas e reformas educacionais. Silva e Souza (2022), salientam que a partir de seus dados, as avaliações externas fornecem subsídios para os gestores da educação na formulação de políticas educacionais. Com base em tais fundamentos, foi pensada em 1988 a principal ferramenta de avaliação em larga escala do país, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, tendo sido implementado de fato, em 1990.

O SAEB representa o maior sistema de avaliação em larga escala do Brasil, sendo pensado e organizado com a finalidade de realizar diagnósticos referentes à Educação Básica e a Escola Básica Brasileira. No *site* oficial do sistema (Saeb — Inep (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>)) está posto que dentre suas atribuições, estão: “[...] realizar um diagnóstico da Educação Básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante” bem como, permitir “que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes [...]” (INEP, 2023, *online*).

O termo “desempenho” já anuncia para nós, a concepção de avaliação concebida pelo SAEB, e logicamente, a concepção prescrita para orientar o desenvolvimento das atividades educacionais relacionadas a este sistema, na Educação Básica brasileira, como, por exemplo, o trabalho organizado pelos profissionais da educação nas escolas.

Para Franco e Bonamino (1999), em linhas gerais, o objetivo desta avaliação é gerenciar dados relativos à qualidade e eficiência da educação ofertada nas instituições

brasileiras de ensino, seja pública ou privada, obedecendo a um intermédio de aplicação de testes padronizados e questionários em que os estudantes são submetidos. Se faz importante ressaltar, que tal qualidade propalada centra-se em uma perspectiva avaliativa contábil, se diferenciando de uma qualidade pensada a partir de princípios sociais.

E como parte integrante do processo da educação ofertada nas escolas, a Organização do Trabalho Pedagógico – OTP envolve os aspectos didáticos, curriculares, de gestão, organização, planejamento, avaliação, dentre outros elementos referentes à garantia do ensino e aprendizagem, necessitando ser desenvolvida mediante concepções democráticas e coletivas entre gestores, professores e demais participantes da comunidade escolar.

Desse modo, a OTP se constitui como a própria realização do processo educativo, com todos os seus elementos constitutivos, desde os princípios filosóficos, aos políticos e pedagógicos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCNs definidas pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, com vigência a partir de 2013, em seu capítulo III, artigo 54, dispõe:

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. § 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida. (Brasil, 2013, p. 77).

Podemos compreender que a Organização do Trabalho Pedagógico é entendida na legislação para a Educação Básica, como um conjunto de práticas a serem executadas para o pleno funcionamento das unidades de ensino, envolvendo aspectos abrangentes como, planejamentos e organizações de ações tanto de cunho pedagógico, como do cotidiano escolar, perpassando pelo processos relacionados às dimensões educativas, estratégias e métodos de ensino e aprendizagem, pelo trabalho da gestão e demais atividades desenvolvidas neste contexto.

Entretanto, quando se trata da avaliação educacional, em específico da avaliação do SAEB, a organização e planejamento das escolas acaba sofrendo interferência significativa da lógica operante do sistema, em que a dinâmica própria do espaço escolar se vê obrigada a adaptar sua concepção de avaliação com foco no cumprimento das obrigações e orientações determinadas pelo sistema avaliativo. Ferrarotto (2022), comunica que a Organização do

Trabalho Pedagógico das escolas, assim como o processo formativo de seus estudantes, está demarcado pelas avaliações externas em larga escala e suas matrizes. Conforme a autora, por conta de tais demarcações, se faz imperativo o debate acerca do tema da relação entre avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico.

A criação do SAEB se deu por intermédio de influências de organismos internacionais, reverberando significativamente na concepção de educação e avaliação que estrutura o sistema. De acordo com Bonamino e Franco (1999), abordam-se inúmeras questões que contribuíram para a criação do SAEB, mas sua origem se relaciona diretamente com demandas específicas do Banco Mundial – BM, como por exemplo, a avaliação que se queria realizar sobre o impacto do “Projeto Nordeste” na esfera da educação, projeto este, desenvolvido pelo banco com o objetivo de superar “atrasos” no setor agrícola e no campo educacional na região nordeste.

O Projeto Nordeste foi ampliado em 1995 para o programa Fundo de Fortalecimento da Escola, o Fundescola, incluindo além do Nordeste, as regiões Norte e Centro Oeste. Este fato acarretou a padronização da gestão educacional, do currículo escolar e na ampliação de testes de monitoramento. Tal dinâmica se efetivou mediante acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o Ministério da Educação – MEC, desenvolvido junto aos sistemas de ensino, acabando por induzir mais fortemente a adesão ao programa. Para, além disso, as demandas do BM também se alinharam com interesses que o próprio MEC já possuía em implementar um sistema de larga escala padronizado para avaliar a educação no país.

Desta forma, o BM sentiu a necessidade de operacionalizar ações na área da educação, especialmente no mapeamento dos índices e padrões de desempenho educacionais, promovendo sua regulação e controle, enfatizando assim, um discurso bastante propalado pelas políticas neoliberais e tecnicistas reproduzidas incessantemente na sociedade capitalista. Tais discursos, inclusive, podem ser encontrados nas propostas lançadas pelo banco na época de formulação do SAEB. Conforme Cruz (2003), este processo aponta,

[...] a relação de dependência entre educação e desenvolvimento econômico e social, excluindo os fatores estruturais que determinam as diferenças de classe e enfatizando o valor do desempenho individual como determinante da condição de cada um na sociedade [...] (Cruz, 2003, p.66).

Como já explicitado, as reformas educacionais entre 1980 e 1990 significaram também, a ascensão das avaliações externas nos parâmetros legais de nossa educação, cuja tradução mais efetiva é expressa pela LDB/1996, que em seu Artigo 9º, inciso VI, atribui o dever da União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração, objetivando a definição de prioridades e a

melhoria da qualidade do ensino.” (Brasil, 1996, *online*).

O “processo nacional de avaliação do rendimento escolar” garantido pela referida lei, é promovido pelo SAEB na etapa da Educação Básica hoje, na qual as unidades escolares devem incluir em suas propostas pedagógicas, ações produzidas e realizadas pelo sistema, assim como acompanhar os resultados sistemáticos e estatísticos advindos dos processos avaliativos em larga escala oriundos de suas edições.

Além da LDB/1996, o Plano Nacional de Educação – PNE instituído na Lei 10.172/2001 enfatizou também a questão da “melhoria da qualidade do ensino”. No que concerne ao plano em vigência, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, este atribui os mesmos princípios acerca da avaliação que se faz presente nas legislações anteriores. Desse modo, a avaliação educacional, em especial, as avaliações externas na figura do SAEB foram ganhando cada vez mais espaço e consistência ao longo dos anos, adentrando o cotidiano de ensino do país. E ao fazer parte do contexto da Educação Básica, o sistema passou a fazer parte ainda, do contexto do trabalho pedagógico e da dinâmica do espaço escolar, em que os profissionais da educação se viram obrigados a adequar suas práticas em conformidade com a metodologia avaliativa do SAEB.

No Estado do Pará, foi lançado em 2013, o programa “Pacto pela Educação do Pará”, programa responsável pela criação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE. O SisPAE se configura como avaliação externa própria do Estado atualmente, sendo influenciado pelos princípios de avaliação do SAEB. Dentre os objetivos do sistema avaliativo paraense, está o de apresentar diagnóstico da Educação Básica pública, a partir da aplicação de testes padronizados com foco exclusivo em níveis de proficiência que avaliam as habilidades dos estudantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma das metas a ser cumprida com o SisPAE, era a de melhorar em 30% o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do Estado até o ano de 2017. Todavia, desde a implementação do sistema nas escolas da região, tal meta ainda não foi alcançada, como pode ser observado em dados oficiais referente ao sistema e que serão apresentados na seção 3 desta dissertação, que trata dos indicadores educacionais do Pará.

Assim, muitas escolas da região ainda figuram nas últimas colocações nos *rankings* dos índices nacionais de avaliação projetados nas edições realizadas pelo SAEB, evidenciando dificuldades no cumprimento das metas traçadas, fazendo ambos os sistemas de avaliação esbarrar em desafios que provocam um cenário adverso para a efetivação dos objetivos estabelecidos para a Educação Básica pública paraense.

As legislações referentes à avaliação do SAEB, atribuem responsabilidade

significativa ao trabalho realizado pela gestão das unidades de ensino e de secretarias de educação, assim como pelo trabalho realizado por professores, destacando a importância do papel exercido por estes profissionais, na organização e planejamento das ações e atividades a serem materializadas nas escolas, visando a preparação dos alunos para a realização das provas do sistema.

Uma questão demasiadamente relevante e que merece nossa atenção em relação a preparação dos estudantes para os exames padronizados, é a forma como os resultados alcançados nestes exames são divulgados. No Plano Estadual de Educação do Pará – PEE/PA de 2015, por exemplo, no que tange às avaliações externas e a divulgação de seus resultados, tal questão aparece representada no tópico 7.11 da legislação, expressando a importância de garantir o acompanhamento desse processo, se constituindo a divulgação “bienalmente dos resultados pedagógicos dos indicadores do sistema estadual de avaliação da educação básica nas páginas eletrônicas das instituições de ensino.” (Pará, 2015, p.69).

Estudos como de Afonso, 2009; Freitas, 2011; Machado e Alavarse, 2015 problematizam tal ação à medida que os resultados obtidos com as avaliações externas, na maioria dos casos, são divulgados sem qualquer contextualização teórica ou reflexiva por parte de seus responsáveis, junto a aqueles e aquelas inseridos na realidade educacional, como gestores, professores e a comunidade escolar no geral.

Desse modo, são levantados questionamentos importantes sobre tal problemática, permeados por uma série de discussões relativas principalmente a: quem seriam os responsáveis quando determinada escola não atinge o resultado esperado nas avaliações nacionais? São as secretarias de educação? São os professores? São os gestores? Ou são os estudantes os verdadeiros responsáveis? Estes questionamentos se apresentam acompanhados de outros, como, por exemplo: Por que muitas metas estipuladas não são atingidas por determinada região? Quais direcionamentos pedagógicos devem ou são tomados em relação a essa problemática? Para muitos, as questões manifestadas podem parecer óbvias, mas quando compreendidas dentro da realidade da Escola Básica pública brasileira, e em especial, na rede de ensino do Estado do Pará, tornam-se bem mais complexas do que realmente parecem.

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), salientam que a publicização dos resultados avaliativos pode possibilitar o acompanhamento da evolução da educação e favorecer tomadas de decisões favoráveis na criação de políticas públicas para a educação. Porém, quando se negligenciam as discussões e reflexões teóricas sobre o papel político exercido pelas avaliações, acaba-se por direcionar a produção de uma cultura de responsabilização e prestação de contas, sobretudo no que se refere ao trabalho dos profissionais da educação e suas atribuições em

relação a organização e planejamento das atividades pedagógicas.

Logo, se torna imprescindível entender não só como o SAEB avalia as habilidades de aprendizagem dos estudantes e confere qualidade à educação mediante os resultados quantitativos obtidos em suas avaliações, mas se faz fundamental compreender em que circunstâncias estas avaliações são aplicadas dentro das escolas. É importante entender ainda, como o sistema vem mobilizando debates e construindo estratégias pedagógicas acerca dos conhecimentos ofertados nas instituições de ensino e como estes estão sendo colocados em prática por alunos e alunas durante sua trajetória escolar e vida social.

Assim, é de grande relevância analisar as repercussões que essas avaliações exercem na Organização do Trabalho Pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação nesse processo, e como estes, lidam pedagogicamente tendo suas práticas deliberadas e orientadas pelas avaliações externas do sistema. Por isso, a importância de entender não só os objetivos determinados pelo SAEB e a concepção de avaliação norteadora do sistema, mas necessita-se realizar análises críticas e reflexivas de como são planejadas e organizadas as atividades pedagógicas dentro das unidades escolares levando em consideração o SAEB e a forma como o seu conjunto de avaliações repercute no trabalho pedagógico dos profissionais inseridos nesse contexto.

Dessa maneira, a presente pesquisa se constitui relevante socialmente porque pode contribuir com a discussão em tela sobre a política de avaliação da qualidade da Educação Básica que vem sendo implementada nas escolas públicas brasileiras desde o início da década de 1990, e conseqüentemente, com o debate acerca da política de avaliação gerenciada no Estado do Pará, que além do SAEB, passou a ser efetivada mais acentuadamente na rede pública paraense a partir do ano de 2013 com a criação do SisPAE, fazendo considerarmos o objeto de estudo importante para a sociedade e de viabilidade consistente para se pensar ou criar políticas públicas educacionais a fim de promover o aperfeiçoamento da oferta de ensino na Educação Básica paraense.

Enquanto profissional da educação e atualmente estudante do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola – PPEB da Universidade Federal do Pará – UFPA, defendo ser de suma importância a apropriação dos conhecimentos produzidos e ensinados tanto pelo PPEB, bem como pelas experiências promovidas pela UFPA de modo geral, em vista de construir possibilidades criativas e relevantes não somente para produções relacionadas a este objeto de estudo, mas também no que diz respeito a outras áreas de conhecimento.

Esta dissertação também pode ser relevante ao tema da avaliação educacional, em consequência de a avaliação externa gozar de conceitos que podem ser compreendidos de forma

holística, e não apenas como reprodutora de índices e ranqueamentos de resultados exclusivamente quantificáveis, como ocorre na maioria dos processos avaliativos externos no Brasil hoje. Desta forma, essa pesquisa pretende contribuir para que as informações e dados obtidos com suas discussões e análises, ofereçam subsídios para orientar políticas públicas educacionais, levando em consideração a realidade do espaço escolar, o trabalho da gestão das escolas e de seus professores, podendo quem sabe, auxiliar na ampliação do debate e da produção do conhecimento científico sobre o tema.

Para a UFPA, a pesquisa é significativa em virtude desta se constituir na maior universidade do norte do país, evidenciando como um de seus objetivos imprescindíveis, à construção e socialização dos conhecimentos produzidos em seu espaço acadêmico e científico. Além disso, esta pesquisa se insere nos princípios indissociáveis tão valorizados e defendidos pela universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. A UFPA enquanto instituição federal pública cumpre função social não somente na formação profissional de seus alunos e alunas, mas fundamentalmente no processo de formação humana destes, havendo nas pesquisas em Educação e estudos desenvolvidos em Educação Básica, numerosas contribuições para isso.

As pesquisas produzidas em Avaliação da Educação, como esta dissertação, são relevantes ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica – NEB, uma vez que este núcleo além de dispor de subunidade o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, também se configura como órgão participativo e integrado a UFPA, sendo responsável por articulações que buscam enfrentar problemáticas presentes na educação pública brasileira, e em especial, no que tange a democratização e qualificação da Educação Básica na Amazônia.

Em vista disso, a presente pesquisa pode contribuir ainda mais neste processo, despertando interesses maiores no estudo sobre Avaliação da Educação, assim como em estudos sobre a Educação Básica, e quem sabe, apontar caminhos para discutir questões relevantes sobre o tema. O SAEB representa hoje a maior avaliação externa da Educação Básica brasileira, e as discussões e resultados obtidos com este trabalho podem contribuir para universalizar o conhecimento produzido acerca desta temática sob as bases do NEB, colaborando para o seu fortalecimento com a qualidade exigida.

Para o Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB, que ao dispor como um de seus objetivos a formação de pesquisadores em nível mestrado e doutorado, se configurando como referência em estudos sobre Educação Básica na Região Amazônica, essa dissertação é importante porque a categoria da Avaliação da Educação pesquisada, na figura da avaliação externa em larga escala, se faz vigente no sistema

educacional do Brasil atualmente. Logo, é relevante entender, realizar reflexões e discussões acerca de suas ações e influências nas escolas públicas e no trabalho de seus profissionais.

As barreiras evidenciadas no pulsar das instituições escolares sinalizam para a importância de um estudo detalhado e pautado no que se tem de mais recente no cenário educacional de cunho acadêmico/científico, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino hoje ofertado, e possibilitar através deste estudo da realidade, o olhar crítico com caminho traçado aos que buscam responder suas inquietações, bem como fornecer informações documentadas ao cenário educacional nacional e paraense, podendo ajudar o referenciado programa de pós-graduação a expandir suas produções de conhecimento sobre o tema.

Destaca-se ainda, a importância e a cooperação do Grupo de Pesquisas em Política, Gestão e Avaliação da Educação – GPPGAE/UFPA na produção desta pesquisa. O grupo tem como principal objetivo, contribuir com estudos em Políticas Públicas e Avaliações educacionais e seus reflexos nas gestões de sistemas e unidades de ensino, com o foco na Região Amazônica. Sendo a avaliação externa em larga escala uma das linhas de investigação que o grupo dispõe, produz e socializa, este, por meio de sua coordenadora, a Profa. Dra. Maria de Fatima Matos de Souza e de seus participantes, assim como por intermédio das atividades realizadas até aqui, foi e é uma fonte rica de experiências, saberes e conhecimento científico sobre a temática, auxiliando significativamente para impulsionar o desejo de realizar essa pesquisa e a pensar o objeto de estudo para a produção desta dissertação.

Desse modo, a partir de tais reflexões e do contexto apresentado, que se justifica este estudo, cuja sua relevância pode ser considerada fator diferencial e primordial, podendo contribuir para o trabalho dos profissionais da Educação Básica não só na região do Pará, mas também para o trabalho daqueles e daquelas envolvidos no sistema de Educação Básica pública de todo o país.

Diante das observações empíricas apresentadas, se formulou a seguinte questão de pesquisa: Como o sistema de avaliação em larga escala realizado pelo SAEB repercutiu na organização do Trabalho Pedagógico na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho no período de 2007 a 2021? Além da questão principal de investigação, foi possível inquirir mais três questões norteadoras: 1. Como se deu o desenvolvimento histórico das avaliações externas em larga escala no cenário educacional brasileiro?; 2. De que forma os indicadores da avaliação realizada pelo SAEB, influenciaram na organização do Trabalho Pedagógico nas escolas públicas do Estado do Pará no período de 2007 a 2021?; 3. Que direcionamentos pedagógicos a avaliação realizada pelo SAEB produz na organização e planejamento da escola Jarbas Passarinho?

O objetivo geral desta dissertação se constitui, em: Analisar as repercussões do sistema

de avaliação externa em larga escala realizado pelo SAEB na Organização do Trabalho Pedagógico na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho no período de 2007 a 2021. Ao passo que possui como objetivos específicos: 1. Compreender o desenvolvimento histórico das avaliações externas em larga escala no cenário educacional brasileiro; 2. Identificar como os indicadores da avaliação realizada pelo SAEB, influenciaram a organização do Trabalho Pedagógico nas escolas públicas do Estado do Pará no período de 2007 a 2021; 3. Apresentar os direcionamentos pedagógicos da avaliação realizada pelo SAEB na organização e planejamento da escola Jarbas Passarinho.

Esta dissertação se estrutura da seguinte forma: “1. Introdução”, em que são apresentados o tema, o objeto de estudo da pesquisa, assim como as relevâncias, problemáticas e objetivos. Na seção “2. Metodologia da Pesquisa” é apresentado o percurso teórico metodológico para a produção desta dissertação, em que se explica o passo a passo de como se deu este processo a partir da concepção teórica dos autores utilizados. Na seção “3. As avaliações no cenário educacional brasileiro”, discute-se o contexto histórico e político do processo das avaliações educacionais no Brasil, dando ênfase ao momento de sua ascensão e aos tipos de avaliações existentes na educação do país, como o conjunto de avaliações externas em larga escala do SAEB.

Na seção “4. Os indicadores das avaliações do SAEB” são apresentados os indicadores nacionais e do Estado do Pará aferidos pelo IDEB/SAEB entre 2007 a 2021. Na seção “5. SAEB e a Organização do Trabalho Pedagógico na escola Jarbas Passarinho”, se evidencia as repercussões do SAEB presentes nos documentos coletados na escola Jarbas Passarinho, principalmente no que diz respeito à organização e ao planejamento da escola para a realização das provas do sistema. Na conclusão, se retoma alguns pontos essenciais que foram discutidos e analisados na dissertação, ressaltando os resultados mais relevantes constatados com a pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Toda e qualquer pesquisa científica pressupõe uma trajetória a ser seguida em vista de se alcançar os objetivos propostos com ela. Tal trajetória se orienta levando em consideração o que se pretende investigar a partir da natureza do objeto de estudo e do fenômeno social a ser estudado. Assim, se configuram as abordagens e os procedimentos metodológicos dos trabalhos científicos, responsáveis por nortear e construir o processo de produção do conhecimento. Desse modo, a presente seção tem como objetivo apresentar o passo a passo do conjunto de métodos, técnicas e procedimentos utilizados para a produção desta dissertação.

O caminho metodológico deste estudo, foi percorrido dentro da abordagem qualitativa. Se optou por tal abordagem por ela possibilitar a análise reflexiva e crítica do contexto das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, em particular, das repercussões do processo avaliativo de larga escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, na Organização do Trabalho Pedagógico – OTP na Educação Básica da rede pública paraense.

Bogdan e Biklen (1994), explicam que a investigação de abordagem qualitativa em educação assume numerosas formas, sendo conduzida em múltiplos contextos. Ao passo que este objeto de estudo compreende um fenômeno educacional com características específicas, em vista do planejamento e da OTP nas escolas e na Educação Básica de modo geral, serem marcados por subjetividades socialmente construídas e vivenciadas por seus profissionais, se justifica a opção pela referida abordagem investigativa.

Oliveira (2016, p. 37) explica: “a abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa [...] [é] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo” (grifos do autor). Se configurando a educação como uma prática social, expressando-se por intermédio de inúmeros aspectos, dentre os quais estão aqueles que permeiam sua realidade, torna-se fundamental e necessário a produção do conhecimento científico sobre seus fenômenos dentro de tal realidade manifestada. Sobre este tipo de fenômeno investigativo, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância do pesquisador que realiza a pesquisa de abordagem qualitativa durante este processo. De acordo com os autores:

Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências pelo ponto de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos. (Bogdan e Biklen, 1994, p.51).

Por considerar as especificidades provenientes da relação e do diálogo entre o SAEB

e a Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas, permitindo obter conhecimentos mais aprofundados e a discussão mais esclarecedora acerca das análises que se pretende realizar, constatou-se a abordagem qualitativa como a que melhor contempla a produção e explicação das questões de investigação e dos objetivos a serem alcançados com esse estudo.

Triviños (1987) realiza reflexões bastante interessantes sobre os elementos orientadores das investigações qualitativas, nos apresentando características de pesquisas que compreendem a referida abordagem, estabelecendo denominações fundamentais e norteadoras desse processo e que também serão trabalhadas nas etapas posteriores desta seção metodológica. Conforme o autor, as pesquisas de abordagem qualitativa podem ser conhecidas como,

[...] estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", dentre outras [...]. Triviños (1987, p.124).

Em vista disso, ao adotar-se a concepção de Triviños (1987), esta pesquisa se iniciou com o levantamento sistemático da bibliografia em busca de obras e autores que discutem teoricamente o seu objeto de estudo. Se estabeleceu algumas categorias de análise durante este processo inicial de investigação, para posteriormente, realizar a fundamentação do referencial teórico do estudo. Entre as categorias determinadas estão:

Quadro 1 - Categorias de discussão da pesquisa

CATEGORIAS DE DISCUSSÕES	EIXOS TEMÁTICOS
Avaliação Externa em larga escala	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexões e discussões sobre os conceitos de avaliação externa. - Abordagem teórica-metodológica das avaliações externas. - Repercussões das avaliações externas na Educação Básica brasileira e paraense.
Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB	<ul style="list-style-type: none"> - Concepção de avaliação do SAEB - Aspectos teóricos-metodológicos do SAEB - Ações do SAEB na Escola Básica
Organização do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> - Repercussões das avaliações do SAEB na escola pesquisada. - Organização e Planejamento pedagógico mediante os resultados obtidos com as avaliações do SAEB. - Direcionamentos Pedagógicos a partir das avaliações do SAEB.

Fonte: Quadro formulado pela autora a partir da revisão bibliográfica realizada (2023).

Com base nas categorias elaboradas, se realizou a etapa da revisão bibliográfica desta dissertação, as discussões e contextualização mediante o referencial teórico estabelecido, assim como as principais análises críticas e reflexivas sobre os dados e informações coletadas nos documentos da escola participante da pesquisa.

2.1 Etapas da pesquisa

No que concerne às etapas de produção desta dissertação, em princípio, como foi mencionado anteriormente, se realizou a revisão da literatura buscando por estudos acerca dos conceitos e definições sobre as avaliações externas em pesquisas produzidas por teóricos e especialistas do tema, assim como suas repercussões nas escolas públicas do país, haja vista que tal avaliação se traduz como instrumento diagnóstico utilizado para a elaboração e implementação de políticas públicas nos sistemas de ensino da Educação Básica brasileira hoje. Se investigou ainda, produções científicas que evidenciam o SAEB no contexto da escola básica do Pará, procurando compreender a dinâmica de implementação desse sistema, bem como suas respectivas repercussões na Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas.

Alves-Mazotti (1992), acentua que a revisão de literatura não se constitui isoladamente, e tem por objetivo iluminar os caminhos percorridos pelos pesquisadores durante o processo de pesquisa. A autora explica que a revisão de literatura deve apresentar pelo menos dois aspectos básicos, são eles: 1. Contextualização do problema dentro da área que está sendo estudada; 2. Análise do referencial teórico; para que assim, ocorra a ampliação do conhecimento sobre o que se deseja pesquisar.

Por esse motivo, se realizou pesquisas no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (<https://bdtd.ibict.br/vufind/>), no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES (<https://www-periodicos-capes-gov-br.ezl.periodicos.capes.gov.br/index.php>), no banco de dados de bibliotecas eletrônicas científicas *online*, como a *Scielo* (<https://www.scielo.br/>), no catálogo *online* de bibliotecas das universidades federais brasileiras e nos *sites* oficiais do SAEB (<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>) e da Secretária de Educação do Estado do Pará (<https://www.seduc.pa.gov.br/sitenovo/seduc/>) em busca da literatura científica e de documentos sobre avaliação externa em larga escala, sobre as influências dos sistemas

avaliativos na Organização do Trabalho Pedagógico, e principalmente, de produções que discutem o SAEB enquanto política pública no contexto da educação paraense.

Para o aprofundamento da discussão acerca dos sistemas de avaliação e avaliação educacional no Brasil, dialoga-se com a literatura de: Afonso (2014), Gatti (2003), Sobrinho (1995; 2008), Luckesi (2014), Vianna (2003), Coelho (2008), Saul (2010). No que se refere à contextualização teórica e conceitual sobre a avaliação externa e o SAEB, podem ser destacados os estudos de: Almeida (2009), Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), Blasis (2013), Bonamino (2016), Bonamino e Sousa (2012), Esquinsani (2019), Machado e Alavarse (2015) e Moreira (2005). No que concerne aos estudos que têm como foco a Gestão e a Organização do Trabalho Pedagógico, temos as pesquisas de: Ferreira (2008), Libâneo (2013), Nazar, Ferreira e Pooli (2020), Oliveira (2017), Silva, Silva e Santos (2016).

Analisou-se rigorosamente tal levantamento bibliográfico, para assim, formar a fundamentação teórica de escrita dessa dissertação, cujas informações coletadas permitiram observar e descrever o referencial teórico com foco no objeto de estudo da pesquisa, relacionando-a com a teoria e a análise documental, podendo então, discutir os problemas levantados, em vista de alcançar os objetivos propostos com este estudo.

Ainda sobre o processo de busca investigativa, ao realizar uma pesquisa avançada na BDTD, por exemplo, utilizando apenas como descritor a sigla “SAEB”, foram encontradas 407 dissertações, em princípio, no qual 50 delas trazem o SAEB como seu objeto de estudo principal ou realizam discussões relacionadas a algum elemento que faz parte do sistema, como a Prova Brasil, a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, Matriz de Referência e Níveis de Proficiência. Se destaca ainda, as dissertações que realizam um comparativo do SAEB com os sistemas de avaliações externas estaduais e municipais pelo país.

Ao delimitar a busca na referenciada biblioteca, agora utilizando os descritores “SAEB e Organização do Trabalho Pedagógico”, se teve um total de 24 dissertações como resultado, em que apenas 4 apresentam dados que abordam direta ou indiretamente o SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico. Há trabalhos ainda, que discutem algum elemento do SAEB, como a Prova Brasil e o IDEB, vinculando-os ao Trabalho Pedagógico. No quadro abaixo, podemos verificar quais as dissertações realizam tal discussão.

Quadro 2 - Dissertações que discutem o SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	PROGRAMA
1	Análise comparativa de práticas pedagógicas em relação ao rendimento escolar a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil: o IDEB em quatro municípios da Região Oeste do Paraná	Daniele Franchini Lemos	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste do Paraná - UNIOESTE
2	A participação de escolas da rede escolar pública municipal de Santa Maria (RS) no Sistema de Avaliação da Educação Básica	Adriene Bolzan Duarte	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
3	A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna-SC	Glauce da Silva Costa	2014	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL
4	Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil	Roberto Jefferson Thomé	2020	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na BDTD (2023).

Se optou também, por realizar uma investigação somente com os descritores “SAEB e Trabalho Pedagógico”, excluindo o termo “Organização”, em vista das plataformas *online* apresentarem inconstância na divulgação das pesquisas quando se utiliza determinados descritores, o que ficou evidente quando a partir dessa investigação se teve um total de 99 resultados, número bem maior quando pesquisado com o termo “Organização” inserido como descritor, como pode ser verificado anteriormente.

Dos 99 resultados encontrados com base na investigação na BDTD, se teve o total de 4 novos trabalhos que discutem diretamente ou traçam aproximações da relação do SAEB ou de algum elemento do sistema, com o desenvolvimento do Trabalho Pedagógico nas escolas. No quadro 3, podemos observar as dissertações que realizam tal discussão científica acerca do tema.

Quadro 3 - Dissertações que discutem o SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico

Nº	TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	PROGRAMA
1	O uso dos resultados da avaliação em larga escala no trabalho pedagógico com o 3º ciclo do EF das escolas do Distrito Federal	Adna Oliveira da Silva	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília – UNB
2	O sistema de avaliação da educação básica dos anos iniciais do ensino fundamental e indicadores de qualidade na gestão educacional/escolar em escolas municipais de Santa Maria – RS	Marília Henn Dutra	2022	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
3	Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)	Renata Salmito Andrade	2020	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF
4	Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM)	Marcia Cristina da Mota Sales	2015	Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da pesquisa realizada na BDTD (2024).

Como pode ser verificado, tanto no quadro 2 como no quadro 3, grande parte dos títulos das dissertações que abordam o SAEB ou algum elemento de suas avaliações, trazem os resultados/rendimentos como influência ou direcionamento para a Organização do Trabalho Pedagógico nas unidades escolares. Alguns estudos possuem como foco específico, a gestão e coordenação, já outros se direcionam para a prática pedagógica do professor, evidenciando assim, discussões sobre ambas as categorias.

Mediante tais resultados, temos nas pesquisas investigadas, o debate teórico focado nos resultados das avaliações externas e suas influências na organização e planejamento das escolas, bem como na formação do profissional da educação, sendo tal debate, discutido a partir da metodologia correspondente às avaliações externas e como esta deve ser aplicada nas escolas, como a Prova Brasil, por exemplo.

Ao ler os 8 trabalhos apresentados nos respectivos quadros, constatou-se que há pelo menos 6 produções que trazem de forma direta as repercussões do SAEB ou de algum componente do sistema, na Organização do Trabalho Pedagógico, são elas: 1. “Análise

comparativa de práticas pedagógicas em relação ao rendimento escolar a partir dos questionários contextuais da Prova Brasil: o IDEB em quatro municípios da região Oeste do Paraná” de Daniele Franchini Lemos; 2. “A utilização dos resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino em Laguna – SC” de Glauce da Silva Costa; 3. “Práticas declaradas por professores e gestores sobre o ensino de matemática: estudo de uma escola com alto índice na Prova Brasil” de Roberto Jefferson Thomé; 4. “O uso dos resultados da avaliação em larga escala no Trabalho Pedagógico com o 3º ciclo do EF das escolas do Distrito Federal” de Adna Oliveira da Silva; 5. “Estudo de caso sobre a gestão pedagógica dos resultados educacionais de quatro escolas municipais de Teresina (Piauí)” de Renata Salmito de Andrade; 6. “Gestão de resultados escolares: um estudo das escolas estaduais no município de Barcelos (AM)” de Marcia Cristina da Mota Sales.

As pesquisas científicas de mestrado citadas acima, revelam que grande parte dos estudos sobre o SAEB se concentram em realizar discussões acerca dos resultados obtidos com suas provas, principalmente aqueles que podem ser mensurados e são exclusivamente de cunho quantitativo. As dissertações manifestam reflexões, ainda, sobre as influências das avaliações do SAEB na Organização do Trabalho Pedagógico, destacando como as avaliações do sistema interferem na organização e planejamento das escolas, bem como na atuação de seus profissionais dentro das unidades de ensino.

Apesar de se encontrar 1 dissertação na BDTD com foco na Região Norte, verifica-se que sua produção se deu em um programa de pós-graduação localizado fora da nossa região. Logo, em se tratando de produções científicas, os programas de pós-graduação da Região Norte não aparecem nos resultados da investigação realizada na BDTD com pesquisas sobre o tema. A maioria das dissertações que relacionam o SAEB ou algum elemento deste, com a Organização do Trabalho Pedagógico, são oriundas das regiões Sul e Sudeste, com destaque para o Estado de Minas Gerais, dispondo o maior número de dissertações sobre a temática.

Entretanto, ao direcionar o foco para o objeto de estudo dessa pesquisa, que trata das repercussões do SAEB na Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica pública paraense, se efetuou uma breve investigação nos sites dos programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Básica da Universidade Federal do Pará – UFPA, buscando por dissertações que abordassem o tema. Durante este movimento, foram identificadas a produção de pelo menos 2 dissertações apresentando discussões sobre a temática. A primeira refere-se à Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, uma das avaliações que integrava o SAEB até o ano de 2019.

A referida dissertação é de autoria de Nilcinete da Silva Corrêa e foi defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, e tem por título: “Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador no município de Abaetetuba – PA”. A dissertação tem como objeto de estudo as implicações dos resultados da Avaliação Nacional de alfabetização (ANA) na Organização do Trabalho Pedagógico no ciclo alfabetizador, em que procura desvelar as concepções e práticas dos sujeitos que o organizam, ou seja, gestores, coordenadores pedagógicos e professores alfabetizadores do município de Abaetetuba/PA.

A segunda dissertação é de autoria de Luziane Said Cometti Lélis e foi defendida em 2017 também no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA, tendo por título: “Saberes e fazeres da gestão pedagógica e sua relação com a apropriação dos resultados do IDEB”. A referida dissertação tem como objeto de estudo os saberes e fazeres da gestão pedagógica na escola básica e sua relação com a apropriação dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), buscando analisar a relação entre os saberes e fazeres da gestão pedagógica e a apropriação do IDEB para a organização do processo educativo em uma escola municipal de Belém/PA.

No que se refere ao objeto de estudo desta pesquisa, o nosso foco é o SAEB enquanto sistema nacional de avaliação da Educação Básica como um todo, e suas repercussões na Organização do Trabalho Pedagógico no Estado do Pará. Consideramos que para além do debate acerca de elementos que compõem o SAEB, como ANA e o próprio IDEB apresentados nas dissertações citadas, se faz importante também a produção de estudos científicos que trazem para este cenário, a realidade das escolas da nossa região e as interferências do sistema no trabalho pedagógico desenvolvido nelas.

Dessa forma, se faz relevante entender como o planejamento e a organização das escolas paraenses estão sendo direcionados a partir da avaliação nacional, assim como os documentos norteadores dessas instituições, como o Projeto Político Pedagógico – PPP, estão tendo sua elaboração orientada e influenciada, sendo estes, alguns dos fatores principais que depõem a favor da relevância da pesquisa.

Ao explicar o movimento metodológico detalhado de pesquisa e análise acerca da revisão de literatura, Souza (2001) afirma que ele é essencial em todo e qualquer tipo de trabalho acadêmico e científico, pois este processo requer conhecimento sobre os artigos, livros, periódicos, etc, sendo imprescindível para o caminho que se deseja seguir de forma racional e econômica por parte de quem realiza a pesquisa, se configurando em uma etapa essencial para

se fundamentar teoricamente as produções científicas, assim como, pensar subsídios para ajudar o pesquisador durante este processo.

Após a etapa da revisão de literatura, se realizou a análise documental de legislações que asseguram a avaliação externa e seus princípios no sistema educacional do Brasil e das legislações do SAEB, e que também garantem a vigência deste, nas políticas públicas educacionais da Educação Básica brasileira. Um extenso quantitativo das informações geradas pela referida avaliação, se encontra presente em seus documentos oficiais, bem como no *site* oficial de domínio do sistema na *internet*.

Em consequência deste fato, a análise de tais documentos oficiais se constitui como parte importante do que se pretendeu alcançar com a produção desta dissertação. Ludke e André (1986), concebem a análise documental como técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, sobretudo porque, segundo os autores, tal análise pode complementar as informações obtidas por outras técnicas, desvelando aspectos novos do tema ou problema investigado. Para Ludke e André (1986, p.38), são documentos, “[...] desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”

A partir da concepção apresentada, se realizou reflexões acerca de como as legislações correspondentes à educação pública do Pará determinam o processo de avaliação em larga escala em suas políticas educacionais. Além disso, se buscou analisar como tais documentos legais e suas demais informações norteadoras fundamentam a filosofia de avaliação externa do SAEB, implicando na dinâmica escolar da região, no processo do ensino e aprendizagem de nossos estudantes, e principalmente, na Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Básica da rede pública paraense. Dentre os documentos analisados nas discussões teóricas desta pesquisa, estão:

Quadro 4 - As avaliações em larga escala na legislação da Educação Básica brasileira

DOCUMENTOS LEGAIS SOBRE A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	FINALIDADES ANALISADAS
Constituição da República Federativa do Brasil (1988)	No capítulo pertencente à Educação (Art. 206) ressalta a “garantia de padrão de qualidade” em seus princípios.
	Artigo 9º, inciso VI a LDB (1996) assegura

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996)	o dever da União que é: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração, objetivando a definição de prioridades e a melhoria do ensino.
Lei Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024)	Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
Lei Nº 8.186/2015 - Plano Estadual de Educação do Pará – PEE/2015	Estratégias: 7.8) aplicar os instrumentos nacionais de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, na vigência deste PEE; 7.10) utilizar os resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução deste PEE;
Portaria MEC nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994	Regulamentação do SAEB
Portaria Nº 267 de 21 de junho de 2023	Estabelece a realização do SAEB para o ano de 2023

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da revisão de literatura (2024).

Tomando como base os documentos elegidos acima, se estabeleceu eixos temáticos para se realizar suas análises, dentre os quais, podem ser destacados: 1. Concepção de Avaliação educacional presente nos documentos; 2. Conceitos teóricos-metodológicos da Avaliação externa circundantes em tais documentos; 3. A concepção de educação de qualidade defendida nos referidos documentos; 4. Ações, planos e estratégias promovidas pelo SAEB; 5. As influências do SAEB na Organização do Trabalho Pedagógico.

Ludke e André (1986), explicam que a escolha dos documentos a serem analisados não ocorre de forma aleatória e sempre haverá propósitos, ideias ou hipóteses para guiar a sua seleção. Neste caso, os documentos selecionados são as legislações vigentes nos sistemas e políticas educacionais nacionais e do Pará, apresentando em seus artigos e incisos, princípios básicos da avaliação educacional, bem como da avaliação externa em larga escala, ao passo que propõem a criação de ações a serem materializadas em seu processo. Em se tratando dos documentos do SAEB, estes fazem parte integralmente de sua política de origem e de sua implementação nas escolas.

Para a análise documental das fontes apresentadas no quadro 4, buscou-se aproximações com os pressupostos do método “Materialista Histórico-Dialético”, criado e desenvolvido pelo filósofo alemão Karl Marx (1818 – 1883), em virtude deste método propiciar análises que consideram toda a natureza das informações e dos dados coletados. Os documentos destacados possuem contexto histórico, político e social desde o momento de sua construção, a forma como, porque e por quem foi redigido, pensado e criado, até o momento da dinâmica de sua aprovação e implementação. Tozoni-Reis (2020), elucida que o método Materialista Histórico-Dialético,

[...] é uma teoria, um conjunto de conhecimentos que se constituem numa rica e vigorosa orientação na interpretação da realidade que vivemos, seja a realidade educacional, social, histórica, econômica, ambiental, mas também todas as demais dimensões que nos exigem mais do que compreensão imediata, empírica, da realidade, que nos exige uma compreensão mais profunda, uma compreensão concreta da realidade”. (Tozoni-Reis, 2020, p. 67-68).

Perante o exposto, procurou-se produzir nesta dissertação, reflexões e análises tecidas por meio de movimentos que consideram o objeto de estudo inserido em sua realidade histórica, dialética e social, abrangendo suas características, especificidades, conflitos e contradições, procurando entendê-lo a partir de sua concretude mediante a forma como ele se manifesta e se desenvolve.

Revelar dados e informações sobre a Organização do Trabalho Pedagógico nas unidades de ensino e as práticas realizadas pelos profissionais da educação que vivenciam e são afetados diretamente pelo conjunto de ações do SAEB, desde a forma como compreendem tal processo avaliativo na educação nacional e paraense, até as influências do respectivo sistema em seu trabalho pedagógico, reverbera na obrigação de construir e pensar abordagens teórico-metodológicas específicas, promovendo a garantia de captar o fenômeno em seu contexto histórico e holístico. Gil (2008), afirma que o método Materialista Histórico-Dialético promove tal garantia porque fornece bases concisas para a interpretação da dinâmica totalizante da realidade, estabelecendo e defendendo que os fatos sociais não podem ser entendidos e considerados de forma isolada, abstraídos das influências políticas, econômicas e culturais pertencentes ao campo social.

Ao questionar o objeto de estudo desta dissertação, problematizando como o sistema de avaliação em larga escala realizada pelo SAEB repercute na Organização do Trabalho Pedagógico na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho no período de 2007 a 2021, fez surgir a necessidade de investigar este fenômeno no seu espaço próprio, em contato com os princípios norteadores da organização e do planejamento da respectiva escola participante da pesquisa. A realidade

que corresponde a este objeto, assim como as escolas de modo geral, é heterogênea, particular e atravessada por interpretações de mundo próprias e subjetivas.

Dessa maneira, adotou-se como tipo de pesquisa neste estudo, a pesquisa documental centrada na análise das versões dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho. No momento da investigação acerca do PPP, foram encontradas duas versões do documento na escola, a versão de 2011, e a mais recente de 2023 que se faz vigente no funcionamento atual da instituição. Assim, as análises realizadas centraram-se fundamentalmente nestes dois documentos oficiais.

Todavia, como o SAEB trata-se de uma política pública de natureza sistêmica e externa à escola, diversas fontes documentais são disponibilizadas tanto pelo INEP, como pelas secretarias de educação de estados e municípios para as escolas participantes das avaliações. Estas fontes visam desde a formação específica dos profissionais da educação para o processo avaliativo, a preparação dos estudantes para realização das provas.

Desse modo, documentos que foram disponibilizados para a E.E.E.F.M Jarbas Passarinho ou desenvolvidos/elaborados por seus profissionais, também fazem parte do tratamento dos dados nesta pesquisa, sendo estes: Plano de Ação da escola, Plano de Ação do SAEB, Memorando de reuniões e material didático entregue à escola pela SEDUC/PA e que possuem como foco o sistema nacional de avaliação.

Oliveira (2016), explica que os documentos se caracterizam por buscas de informações, e podem ser relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, dentre outras matérias de divulgação. Dessarte, além dos PPPs, os documentos que apresentaram princípios relacionados à organização e planejamento do Trabalho Pedagógico, estando diretamente envolvidos com o processo de avaliação em larga escala do SAEB, integram as discussões, reflexões e análises tecidas nesta dissertação.

Ao discorrerem pela ideia de como a pesquisa documental se caracteriza, Kripka, Scheller e Bonotto (*apud*. Flick, 2015, p.59), explicitam que nesse tipo de pesquisa, o pesquisador necessita entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito ou finalidade, sendo destinados para que se tenha acesso a eles. De acordo com os autores, isso indica,

[...] que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”. (Kripka, Scheller e Bonotto *apud*. Flick, 2015, p.59).

Com base na concepção dos autores, justifica-se a escolha da pesquisa documental para produção deste estudo, pois esta oferece subsídios essenciais para alcançar os objetivos propostos, possibilitando analisar os fatos, identificar informações, concepções, avanços, problemáticas, e nesse caso, as repercussões do SAEB mediante as fontes documentais coletadas, na organização e no planejamento do Trabalho Pedagógico na escola Jarbas Passarinho. Sá-Silva, Almeida e Guindani (*apud* Cellard 2009) justificam que a análise dos documentos favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, de conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros, e no que se refere a este estudo, da escola pesquisada.

A respeito do critério para a escolha do marco temporal desta pesquisa, este se define pelo fato do ano de 2007 marcar a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, índice este, que passou a compor o SAEB reunindo os resultados obtidos com suas avaliações, caracterizando a identidade do sistema atualmente. Outro fator importante a ser mencionado, foi que a partir da criação do IDEB, os resultados alcançados pelas escolas passaram a ser organizados mediante criação e aprimoramento de plataformas específicas, como o *site* oficial do SAEB, tendo acesso exclusivo para visualizar tais resultados. Já o ano 2021 se caracteriza como a edição mais recente realizada pela respectiva avaliação nacional, correspondendo ao período de produção desta pesquisa.

Em relação à escola participante deste estudo, optou-se pela escolha de uma instituição inserida na rede estadual pública de educação do Estado do Pará. O critério adotado para a escolha da escola, pauta-se no histórico de participação efetiva por parte da mesma, nas edições do SAEB entre 2007 a 2021, tendo participado de todas as edições do sistema neste período, para assim, haver dados e informações suficientes para realizar as análises e tratamentos dos dados.

Adotou-se este critério com o objetivo de buscar nos documentos e indicadores da respectiva instituição, as repercussões que o sistema de avaliação na figura do SAEB provoca na organização e no planejamento do espaço escolar, no seu funcionamento e fundamentalmente, no Trabalho Pedagógico desenvolvido na instituição.

Embora várias escolas tenham apresentado tais critérios, o processo para adentrar o *locus* de coleta de dados e alcançar as fontes documentais foi complexo, em vista do tema da avaliação externa, assim como o objeto de estudo dessa dissertação, causar certa desconfiança e em alguns casos, até pânico por parte dos profissionais da educação. Esta problemática ocorre pelo fato deste tema possuir uma trajetória na educação brasileira associada à responsabilização destes profissionais, principalmente em relação aos índices bem abaixo das metas projetadas

apresentados por muitas escolas. Na literatura científica sobre avaliação externa, este conceito de responsabilização é denominado de *accountability*³.

Após tentativas iniciais sem sucesso na definição da escola participante da pesquisa, continuou-se persistindo na busca de escolas inseridas nos critérios de escolha estabelecidos nesta dissertação. Até que durante conversa com uma amiga professora, foi sugerido por ela, que esta pesquisadora visitasse a escola em que um colega dela professor trabalha. Em princípio, buscou-se investigar nos dados oficiais da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA, se a respectiva escola se adequava aos referidos critérios de escolha desta investigação.

A instituição de ensino trata-se da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho, pertencente à rede estadual pública de ensino e localizada no bairro do Marco no município de Belém/PA. De acordo com as informações oficiais do *site* da SEDUC/PA, atualmente a escola possui um total de 1.064 matrículas, se dividindo entre turmas do Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio regular, Educação de Jovens e Adultos – EJA e turmas de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Verificou-se ainda, que a instituição participou de todas as edições do SAEB entre o período de 2007 a 2021, conseguindo atingir a meta projetada para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental na edição mais recente, o que pode ser considerado fator diferencial em vista de grande parte das escolas da região não alcançarem tais indicadores, demonstrando que a escola organiza e planeja práticas para a realização das avaliações promovidas pela avaliação nacional, influenciando diretamente no alcance das metas projetadas.

Por estar dentro dos critérios estabelecidos, a escola Jarbas Passarinho se apresentou como possibilidade para o cumprimento da etapa de coleta de dados. Dessa forma, foi agendada uma visita na escola, em que fui recebida gentilmente por sua Coordenadora Pedagógica do turno da tarde. Inicialmente, a coordenadora explicou o funcionamento da instituição, bem como as complexidades vivenciadas dentro do espaço escolar.

Posteriormente, a profissional relatou que a escola realmente possui formação específica para o período de realização das provas do SAEB, dispondo de materiais didáticos enviados pela SEDUC/PA, assim como de processos formativos promovidos pela própria

³ *Accountability* é um termo inglês que significa: responsabilidade. É utilizado em estudos sobre educação para se referir a prestação de contas por parte de seus profissionais. Na avaliação externa, este termo ganha significado de responsabilização, e se configura, de acordo com Bonamino e Franco (2012), como parte da terceira geração de avaliações no Brasil, se referindo às políticas de responsabilização, que contemplam desde a sanções aos profissionais da educação, bem como recompensas em decorrência dos resultados alcançados mediante essas avaliações.

instituição no período das edições do sistema.

Entretanto, a profissional explicou que nas edições mais antigas do SAEB, este processo quase não existia na escola, sendo acentuado nas últimas edições da avaliação. A coordenadora relatou ainda, que a unidade de ensino recebe muitos pesquisadores de nível Mestrado e Doutorado, estando sempre apta a atender essas pessoas, o que facilitou a definição de sua escolha como *locus* para realizar a etapa da pesquisa documental desta dissertação.

2.2 Organização da coleta e análise dos dados

Na etapa que concerne o tratamento e análise dos dados obtidos mediante os caminhos teóricos e metodológicos percorridos e explicados anteriormente, buscou-se realizar a organização e o tratamento dessas informações, de modo que as reflexões e discussões apresentem criticidade e clareza conforme o tema exige. Dessa maneira, adotou-se a técnica de análise do conteúdo para o desenvolver tal processo. Severino (2007, p.122) defende que no uso dessa técnica, para analisar e interpretar os objetos de investigação propostos nas pesquisas, o pesquisador “[...] descreve, analisa e interpreta as mensagens/enunciados de todas as formas de discursos, procurando ver o que está por detrás das palavras” para assim, apreender e empregar reflexões, análises e produzir conhecimento sobre.

Por meio da análise do conteúdo, os dados e informações obtidas com os documentos da escola Jarbas Passarinho, foram descritas, interpretadas e validadas a partir do que foi manifestado em relação ao objeto de investigação da pesquisa, resultando em reflexões, discussões e criação de significados acerca da temática e sobre os sujeitos inseridos neste contexto. Bardin (1977), explica que para organizar a análise do conteúdo devemos percorrer pelo menos três etapas, são elas: 1. Pré-análise; 2. A exploração do material; 3. Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A etapa da pré-análise, no caso desta pesquisa, se dá quando se organizou os dados coletados na escola, assim como informações que se apresentaram de forma relevante durante o processo de realização desta etapa. Segundo Bardin (1977, p.95), essa é a fase da organização “propriamente dita” correspondendo ao objetivo de sistematizar as ideias iniciais manifestadas nos documentos. Diante disso, a partir das versões dos Projetos Políticos Pedagógicos encontrados na escola, assim como mediante os demais documentos que fazem referência ao SAEB, investigou-se as informações mais relevantes acerca das repercussões do sistema, na Organização do Trabalho Pedagógico da escola.

Para, além disso, buscou-se compreender como a referida instituição de ensino se

organiza para as avaliações do sistema em vista de melhorar e aperfeiçoar seus resultados, assim como as atividades pedagógicas desenvolvidas em seu contexto escolar. Nessa etapa, conforme Bardin (1977), é onde os dados obtidos são lidos, escolhidos e demarcados, sendo levantadas hipóteses e referências sobre eles.

Na etapa que concerne a exploração do material, ocorreu a administração sistemática das decisões tomadas na etapa anterior. Como evidencia o método de Bardin (1977, p.101), “[...] essa fase consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. E no terceiro e último momento da análise do conteúdo a partir da concepção de Bardin, realizou-se o tratamento dos resultados obtidos e suas interpretações.

Na referida etapa, os resultados foram tratados aferindo significados e validade a eles, submetidos às provas rigorosas e testes de validação. Bardin (1977), clarifica que o pesquisador ao possuir os dados e resultados significativos e fiéis à sua disposição, poderá assim, propor inferências e interpretações a partir dos objetivos previstos em sua pesquisa, bem como atingir descobertas inesperadas.

3 O CONTEXTO HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS E SEUS SIGNIFICADOS

A avaliação educacional é um tema comumente entendido e associado à mera aplicação de provas e testes padronizados durante o processo de ensino e aprendizagem, buscando verificar a eficácia ou problemática que perpassa tal processo. Inclusive, por ter sido construída historicamente a partir dessa concepção, a prática de avaliar causa receio e até medo em muitos daqueles e daquelas inseridos neste contexto.

Não são poucos os alunos, por exemplo, a possuir pânico das avaliações, pois para estes, o fato de se alcançar ou não a nota/conceito nas provas e testes a qual são submetidos, determina se houve ou não aprendizagem dos conteúdos ensinados, bem como se estão aptos a avançar de determinada etapa de ensino para outra. Esta forma de avaliar se faz tão presente hoje em nossa realidade educacional, que a principal porta de entrada para os estudantes no Brasil terem acesso ao ensino superior público, ocorre mediante processo de seleção de notas obtidas com base na aplicação das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Gatti (2002), ao discutir as experiências de avaliação educacional, afirma que a modalidade de avaliação pautada no rendimento escolar é a mais presente no dia a dia dos indivíduos. Segundo a autora, as nossas escolas emergiram da preparação e qualificação das classes elitizadas, acabando por firmar durante muitos anos no cotidiano escolar, as avaliações seletivas. Um grande exemplo de avaliação seletiva a ser destacado na atualidade, trata-se das avaliações externas em larga escala. Tais avaliações possuem este nome porque são organizadas e aplicadas por agentes/órgãos externos às instituições ou sistemas a qual se deseja avaliar. Uma característica a ser evidenciada sobre este tipo de avaliação, é o fato de sua aplicação ocorrer em larga escala, isto é, sendo aplicada a uma rede de ensino toda, seja no âmbito municipal, estadual ou federal.

Dentre os tipos de avaliações externas em larga escala vigentes hoje na educação brasileira, temos: o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, entre outras. Estas avaliações, têm por finalidade, buscar medir o desempenho escolar de nossos estudantes e aferir qualidade a educação do país mediante os resultados obtidos com suas provas. Todavia, apesar da cultura de seleção de resultados e rendimento escolar estarem postas e sedimentadas no cenário da educação do país, sabe-se que a avaliação é um campo de conhecimento bem mais complexo e abrangente de como muitas vezes é concebida.

São muitos os estudos e pesquisadores (Afonso, 2017; Freitas, 2017; Luckesi, 2011;

Saul, 2010; Sobrinho, 2008; Vianna, 2003) que nos últimos anos vem se debruçando a realizar reflexões e discussões de maneira crítica acerca do real sentido da avaliação educacional, seja ela externa em larga escala ou interna a escola (quando aplicada por um segmento escolar ou pelo professor), nos apresentando abordagens teóricas que lançam mão de compreender o processo de avaliar e da avaliação para além do papel da mensuração de dados, seleção de notas/resultados que lhe fora relegado como única função na história.

Sobrinho (2008), defende que a avaliação educativa necessita ser entendida como produção de sentidos, devendo construir campos de discussão a respeito do processo por ela realizado. Tais processos referem-se, em especial, às dimensões abrangentes do contexto, dos produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, e fundamentalmente, do sentido e do impacto que as avaliações podem produzir na formação do cidadão e na construção de uma sociedade democrática.

Entende-se que a avaliação educacional não possui fim em si mesma, e muito menos se limita a uma única prática, como é concebida na contemporaneidade da sociedade capitalista, que a utiliza somente como coleta de resultados, atribuindo a ela o papel exclusivo de mensurar os indicadores apresentados a partir de sua aplicação. Como defende o referenciado autor em seus estudos, a avaliação dispõe de caráter formativo humano, sendo necessário construir espaços de debates reflexivos acerca dos procedimentos a serem desenvolvidos com ela. Dessa forma, a avaliação tem por obrigação aferir sentido aos dados e informações adquiridas por meio de seus processos.

A avaliação educacional além de ser complexa, se constitui como campo amplo e abrangente de conhecimento, contemplando um conjunto de avaliações que fazem parte desse fenômeno. São numerosos os tipos de avaliações existentes, cada uma com sua característica e especificidade, com seus aspectos teórico-metodológicos, assim como, com seus princípios próprios. Conforme Bonamino e Sousa (2012), o debate sobre a avaliação na Educação Básica no Brasil, etapa de ensino foco desta dissertação, atravessa pelo menos três gerações, são elas:

1. A geração que enfatiza a avaliação como caráter diagnóstico da qualidade da educação ofertada no Brasil, com a finalidade de acompanhar a evolução da qualidade da educação;
2. Geração que divulga publicamente os resultados obtidos com as avaliações realizadas, buscando devolvê-los às escolas, sem estabelecer consequências materiais. O conhecimento dos resultados tem por objetivo favorecer a mobilização das equipes escolares para a melhoria da educação;
3. Geração a referenciar políticas de responsabilização rigorosa, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados alcançados por alunos e escolas nos processos avaliativos.

Ao passo que dispõem de elementos bem distintos, essas três gerações de avaliação contemplam essencialmente modelos particulares no seu desenvolvimento na prática, sejam eles externos ou internos à escola. Como já mencionado anteriormente, são várias as representações de avaliação presentes no sistema educacional do país, cada uma com segmento próprio e específico. Afonso (2014), salienta que:

A avaliação educacional é um campo complexo que inclui, entre outras modalidades, a avaliação dos alunos, a avaliação dos profissionais (educadores e professores), a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas ou subsistemas educativos, a avaliação de projetos e programas, e a própria avaliação de políticas. (Afonso, 2014, p.488-489).

Em vista desta complexidade referente ao campo da avaliação educacional, antes de iniciar a discussão acerca da avaliação externa, em particular da avaliação promovida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, consideramos relevante compreender como se configuram alguns modelos importantes de avaliação inseridos na dinâmica avaliativa dos espaços escolares da Educação Básica brasileira. Nas subseções seguintes, será apresentado de forma breve e sucinta, um recorte contextual teórico acerca da discussão que envolve tais avaliações na realidade da escola básica, assim como na Organização do Trabalho Pedagógico de nossos profissionais.

3.1 Avaliação da aprendizagem escolar

Quando se realiza estudos sobre o contexto histórico e social em que as avaliações surgiram em nosso cenário educacional, verificamos que o conceito de avaliação tem origem por meio da Avaliação da Aprendizagem, a qual em princípio, buscava verificar se os estudantes aprendiam determinados conteúdos ensinados em nossas instituições de ensino, tendo como foco corrigir os resultados considerados ruins ou desfavoráveis para o seu processo formativo. Em países como nos Estados Unidos já se realizavam avaliações em seu sistema educacional bem antes que em países como o Brasil, que somente por volta de 1930 inseriu e começou a difundir a Avaliação da Aprendizagem em suas propostas educacionais.

Saul (2010), aponta que na década de 1930 já existia a ideia de mensuração através dos testes padronizados, e posteriormente, essa ideia foi ampliada para estudos sobre a avaliação focalizando o desempenho dos alunos, incluindo assim, outros instrumentos para se avaliar a aprendizagem. Esta ideia foi veementemente influenciada pelo educador americano Ralph Tyler (1902 – 1994), que já realizava processos avaliativos propagando tal concepção de avaliação da

educação na sociedade americana.

Segundo Saul (2010, p.28), os procedimentos avaliativos de Tyler incluíam: “[...] testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento (*check lists*) e outras medidas para colher evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal [...]”. De acordo com a autora, foi essa noção de avaliação que influenciou a trajetória histórica da Avaliação da Aprendizagem no Brasil durante muito tempo.

Desse modo, a Avaliação da Aprendizagem se caracteriza por ser uma avaliação interna as unidades de ensino, isto é, aplicada e promovida por aqueles e aquelas inseridos no sistema juntamente com ela. Em se tratando da sala de aula, por exemplo, o professor é o avaliador principal, sendo responsável por organizar e elaborar a metodologia sobre como irá ocorrer tal processo avaliativo. Tal tipo de avaliação pode ser contínua e incluída junto às atividades trabalhadas com a turma durante as aulas, assim como pode ser realizada mediante provas padrão aplicadas igualmente aos estudantes. Gatti (2003), explica que para ter sentido, esse modelo de avaliação,

[...] em sala de aula deve ser bem fundamentada quanto a uma filosofia de ensino que o professor espouse. A partir dessa premissa, o professor pode acumular dados sobre alguns tipos de atividades, provas, questões ou itens ao longo do seu trabalho, criando um acervo de referência para suas atividades de avaliação dentro de seu processo de ensino. É de todo importante que o professor possa criar, e verificar no uso, atividades diversas que ensejem avaliação de processos de aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de atitudes, de formas de estudo e trabalho, individual ou coletivamente, para utilizar no decorrer de suas aulas. (Gatti, 2003, p.99).

O ato de avaliar compreende a reflexão profunda que excede o panorama quantitativo daquilo que se deseja conhecer, verificar, diagnosticar, controlar, obter informações, entre várias outras dimensões correspondentes à prática de avaliar. Em se tratando da Avaliação da Aprendizagem, essas dimensões fazem parte do espaço escolar, bem como do cotidiano dos profissionais da educação e dos estudantes.

Cipriano Luckesi (2014), um dos estudiosos mais influentes sobre o tema no Brasil, defende em sua concepção de Avaliação da Aprendizagem, que esta deve ser entendida como a nossa parceira, visto que ela possibilita a chegar aos melhores resultados e verificar também aqueles que não são favoráveis a partir do que se objetiva e almeja. Considerando esta ideia, Luckesi (2014, p.192-193) evidencia que a avaliação: “Atua como o “grilo no ouvido de Pinóquio”, indicando o que está satisfatório e o que não está satisfatório, sinalizando cuidados necessários se desejamos chegar ao resultado desejado”.

Tomando como exemplo de que o grilo na história do desenho Pinóquio representa a consciência do personagem principal, orientando-o sobre as coisas consideradas certas ou

erradas, ruins ou boas, em que procura lhe direcionar pelos caminhos mais plenos e prósperos, a avaliação também pode cumprir o papel de consciência no processo de aprendizagem escolar, uma vez que por meio dela, podemos investigar o que está sendo aprendido, como está se aprendendo e quem aprende. É por isso que para Luckesi (2014, p.193), “Avaliar é o ato de investigar a qualidade da realidade, o que subsidia, se necessário, a decisão de uma intervenção tendo em vista obter um resultado mais satisfatório da nossa ação [...]”

Assim, a avaliação se constitui como parte imprescindível e inerente ao Trabalho Pedagógico, e o ato de avaliar a aprendizagem dispõe analisar o que se manifesta diante da realidade vivida, refletindo criticamente sobre o que se apresenta como fatos, informações, dados ou resultados oriundos desse processo. Logo, a função da Avaliação da Aprendizagem revela o que se deseja compreender sobre o que foi planejado, sobre o padrão estabelecido a determinado desempenho ou qualidade, sobre a prática e a didática adotada por profissionais em atividades de ensino, assim como em atividades pedagógicas pensadas exclusivamente para currículos escolares específicos, dentre tantos outros princípios norteadores da aprendizagem nos sistemas de ensino.

Como pode ser compreendido, a Avaliação da Aprendizagem envolve inúmeras complexidades, e os estudos produzidos sobre o tema até aqui, apresentam que não resta nenhuma dúvida acerca da importância dessa avaliação na Organização do Trabalho Pedagógico. Desse modo, é relevante que se tenha clareza acerca do seu desenvolvimento dentro das escolas, bem como nas ações promovidas por seus profissionais.

3.2 Avaliação institucional

Assim como a qualidade da realidade é um dos pilares que sustentam a Avaliação da Aprendizagem, ela aparece associada aos elementos básicos norteadores da Avaliação Institucional, que se configura como um compromisso daqueles e daquelas participantes de determinado sistema ou unidade de ensino, seja ele de ensino superior ou de ensino básico, com a qualidade do que vem sendo ofertado no interior de cada instituição.

Em virtude disso, as avaliações institucionais são realizadas em coletivo, abrangendo todo o espaço que se deseja avaliar e todos os agentes participantes dele. Sobre a Avaliação Institucional no espaço escolar, Blasis (2013) explica que esta avaliação:

Envolve a participação dos diferentes atores presentes no cotidiano da escola (funcionários, professores, comunidades, pais, alunos) e ajuda a diagnosticar

necessidades, a definir metas, a priorizar intervenções, além de reunir informações que possibilitam contextualizar os resultados das avaliações externas, expandindo a compreensão sobre estes. (Blasis, 2013, p.259).

Dessa maneira, as avaliações institucionais são responsáveis por centralizar a organização das instituições de ensino, possibilitando o controle e maior regulação das ações produzidas ou que se deseja produzir e desenvolver em tais espaços. As avaliações institucionais não se limitam em avaliar somente os aspectos relacionados à aprendizagem dos estudantes ou ações que buscam apenas aferir padrões de desempenho escolar. Muito pelo contrário, elas consideram também as mediações constituintes no processo do Trabalho Pedagógico desenvolvido e efetivado nesse contexto.

Durante a década de 1980, já se discutia acerca da necessidade da Avaliação Institucional. Este movimento se iniciou, sobretudo, nos sistemas de Ensino Superior e se justifica pelo discurso que era preciso prestar contas à sociedade civil de tudo que era produzido dentro de tais instituições. A partir deste movimento, ao longo dos anos foi ganhando destaque também as questões referentes à qualidade acadêmica e a importância das universidades públicas como espaços significativos e necessários para o desenvolvimento social do país.

Na atualidade, o conceito de Avaliação Institucional se revela muito mais amplo em relação a décadas atrás, tanto do ponto de vista da Educação Básica, como do Ensino Superior. Sobrinho (1995), quando discute a concepção de Avaliação Institucional no contexto das universidades, afirma que:

A avaliação institucional interfere em todas as instâncias e dimensões de uma universidade. Envolve em ações intersubjetivas os docentes, os estudantes e os servidores, indaga sobre a qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão, examina os acertos e os erros burocráticos e administrativos, verifica a vitalidade e o exercício democrático das instâncias institucionais, questiona os delineamentos políticos, as propostas pedagógicas e os compromissos sociais, tematiza as relações de trabalho e a qualidade de vida, enfim, tenta compreender para transformar toda a instituição. É, portanto, uma empreitada que a todos concerne e que produz efeitos em toda a estrutura social da universidade. (Sobrinho, 1995, p.71-72).

Como podemos entender, o autor destaca a relevância de se atribuir significados ao contexto avaliado, de modo que não seja considerado apenas os princípios que podem vir a ser mensurados, assim como os resultados medidos somente pelo ponto de vista quantificável. Ao contrário desta perspectiva, a Avaliação Institucional necessita fundamentalmente privilegiar a dinâmica de funcionamento de cada instituição a ser avaliada, incluindo os indivíduos que ali estão inseridos, buscando contextualizar os dados e informações obtidas a partir do emprego de suas metodologias, e principalmente, avaliar o serviço que vem sendo prestado mediante a concepção de avaliação da educação que se constitui socialmente e historicamente, prezando

por sua qualidade.

Moreira (2005), justifica tal ideia quando salienta que a Avaliação Institucional perpassa e interfere em todas as dimensões das instituições educacionais, tendo como objetivo central a qualidade. Esta qualidade se apresenta como diagnóstica e como processo de melhorias, possibilitando o autoconhecimento institucional, correções e aperfeiçoamentos das ações implementadas durante a realização desse procedimento avaliativo.

3.3 Avaliação externa em larga escala

Devido a matriz operante da estrutura da sociedade capitalista em que vivemos, em relação à educação, por exemplo, tem-se conhecimento que em muitas situações vivenciadas nas instituições educacionais, ela é compreendida mediante concepções e ideologias que privilegiam a lógica do capital e do mercado, entendendo os sistemas de ensino e sua organização como empresas, priorizando e valorizando os princípios da eficiência e a busca por resultados rápidos e práticos, sem qualquer poder de reflexão e análise crítica sobre o que se ensina e o que se aprende. Desse modo, a avaliação educacional como partícipe da referida estrutura, é por muitas vezes pensada e materializada na prática levando em consideração somente tal perspectiva capitalista, sendo descaracterizada da função de “nossa parceira” como defende Luckesi (2014).

Partindo deste pressuposto, uma das grandes exemplificações no cenário da educação brasileira atualmente e que se constitui sob a lógica apresentada, são as avaliações externas em larga escala. As avaliações em larga escala ou avaliações externas, são aquelas que ocorrem de forma externa às instituições e sistemas de ensino. Isto é, são realizadas por órgãos ou agentes de fora do contexto a ser avaliado. Tais avaliações estão vinculadas, principalmente, a programas políticos e de governos, as redes de ensino e políticas educacionais, dentre outros segmentos sociais.

No cenário das escolas, um dos objetivos centrais deste tipo de avaliação é o diagnóstico do desempenho e dos resultados alcançados pelos estudantes na realização de provas padronizadas, buscando medir o seu rendimento escolar a partir de uma concepção quantitativa. Como discute Esquinsani (2019, p.625), a avaliação de larga escala “caracteriza-se por ser externa a rede de ensino, sistema educacional ou unidade educativa a qual se destina, pautando-se em testes padronizados/uniformizados, aplicados a uma população de grande porte (séries/anos escolares ou etapas de conclusão de escolarização) [...]”.

A década de 1970 representou o período em que emergiram fortes preocupações com o desempenho escolar no país, todavia, tal preocupação não estava voltada para os sistemas escolares de forma geral, mas sim para os estudantes capazes ou não de alcançar a formação de nível superior. Já nos finais dos anos de 1980, Gatti (2014) pontua que o debate público se concentrou em determinados indicadores que revelaram altos índices de fracasso e de evasão escolar na época, e uma das questões apresentada diante dessa problemática, era que não se possuía dados e informações suficientes para se realizar investigações rigorosas a este respeito. Ou seja, não havia informações quantitativas ou que poderiam ser mensuradas sobre o desempenho escolar dos indivíduos nesse cenário. Segundo a autora,

[...] isto sinalizava a necessidade de uma mudança na atuação do Ministério da Educação em relação ao ensino fundamental e médio, levando-o a ter um papel orientador e um papel avaliador como referência para políticas e avanços na área da educação básica. (Gatti, 2014, p.17).

É neste cenário histórico de construção do estado avaliador designado ao Ministério da Educação – MEC, em princípio, que se iniciou a criação de exames padronizados, sendo valorizado essencialmente o desempenho escolar. Foram realizadas avaliações empregando elementos da avaliação em larga escala em vários estados do país. E foi neste contexto que se pensou no final dos anos 1980 na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, mais conhecido como SAEB e que atualmente é o principal sistema de avaliação da Educação Básica brasileira.

Na atualidade, além do SAEB, os sistemas educacionais brasileiros englobam uma diversidade de sistemas de avaliação em larga escala, estando estes, distribuídos em sua maioria, na esfera de estados e municípios. Aqui no Estado do Pará temos o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE, que se configura como o principal sistema de avaliação da educação do Estado. Tal como o SAEB, o SisPAE ocorre por intermédio de provas padronizadas em redes estaduais e municipais de ensino, com o objetivo pautado em medir a qualidade da Educação Básica da região paraense, sendo aplicado a cada dois anos.

Como já enfatizado ao longo desta dissertação, as avaliações em larga escala disponibilizam indicadores e informações importantes para se pensar práticas e políticas públicas, em vista de melhorar a qualidade do ensino ofertada. Entretanto, sabemos que essas avaliações, ao passo que podem subsidiar ações significativas ao processo educacional e a educação de modo geral, também podem se constituir em um campo perigoso, porque tem difundido discursos com viés neoliberais, atendendo as prioridades da sociedade capitalista. Sobre essa concepção, Gatti (2014, p.20) aponta que nessas avaliações “Consuma-se a ideia do

“estado avaliador” e controlador, na medida em que as avaliações passam na frente de cuidados com os currículos, com as formações de professores, entre outras questões”.

A partir da perspectiva abordada pela autora, tais princípios de avaliação externa têm se fortalecido ao longo dos anos e mais acentuadamente na contemporaneidade como fenômeno de responsabilização de gestores, professores e estudantes, devido aos resultados não alcançados nas metas estabelecidas e projetadas por elas. Outro ponto a revelar este fortalecimento, é como vem sendo implementadas políticas que concebem a aplicação de provas padronizadas como o único meio de avaliar a qualidade da educação, contribuindo assim, para a cultura do ranqueamento de notas, para a política de valorização do desempenho, e principalmente, para fortalecer e promover concepções que consideram a educação única e exclusivamente como qualificação técnica dos estudantes para o mercado de trabalho.

Desse modo, se faz importante e necessário tecer discussões e análises críticas acerca da concepção de avaliação externa sedimentada em bases essencialmente mensuráveis e quantificáveis na forma de avaliar a qualidade da educação do país. Apresenta-se para nós nesse cenário, o desafio de buscar compreender as realidades dos espaços avaliados, bem como as realidades dos profissionais e demais indivíduos inseridos neste contexto.

Tal qual defende Luckesi (2014, p.196), “A avaliação somente revela a qualidade dos resultados; quem toma a decisão é o gestor; no caso, o educador em sala de aula ou na escola em geral”, logo, a postura adotada por aqueles e aquelas que fazem parte dessa dinâmica avaliativa, pode vir a contribuir significativamente, ou dependendo da postura, ter efeito contrário na melhoria da qualidade da educação. Por isso, torna-se imprescindível lançar mão da avaliação levando em consideração a diversidade que se apresenta nesse processo.

4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação enquanto prática social é atravessada por numerosas dimensões que integram seus processos. Tais dimensões são diversas e específicas, variando desde os métodos de ensino, até as práticas administrativas, sendo necessário estar diretamente relacionada com a realidade de nossa sociedade. O conjunto de ações norteadoras do funcionamento das instituições educacionais depreende ser planejadas e organizadas, exigindo do trabalho da gestão, de professores e demais inseridos em tal processo, o pleno esforço para sua materialização na prática.

Dessa maneira, as práticas que envolvem os aspectos administrativos, de direção, coordenação, docência, entre outras, se configuram como essenciais na condução deste processo, pois articulam, tomam decisões, organizam e planejam demandas acerca do tempo, do espaço e do trabalho a ser desenvolvido. Este fato indica que toda unidade de ensino dispõe de uma Organização do Trabalho Pedagógico – OTP para a realização efetiva de suas atividades e funcionamento.

Assim, esta seção tem como objetivo apresentar reflexões teóricas acerca das concepções e dos princípios basilares circundantes a Organização do Trabalho Pedagógico na educação. Inicialmente, se discorre sobre os conceitos da OTP no cenário educacional brasileiro à luz da literatura científica que discute o tema. Posteriormente, aborda-se como a OTP aparece no âmbito da legislação educacional em âmbito nacional e paraense.

4.1 Conceitos teórico-científicos da Organização do Trabalho Pedagógico na educação

A Organização do Trabalho Pedagógico – OTP se constitui em uma categoria educacional complexa e abrangente, compreendendo numerosos aspectos dentro de determinado contexto, e no caso dessa dissertação, o escolar. Quando se trata da questão teórico-científica, este debate amplia-se significativamente devido à multiplicidade de conceitos que integram tal tema a partir das concepções de seus especialistas e estudiosos.

Na esfera educacional, toda escola, independentemente se pública ou privada, possui determinações a serem cumpridas. As atribuições presentes em seu contexto variam desde as demandas relacionadas à estrutura física das unidades educacionais, a questões pedagógicas mais complexas. Para executar as demandas, o trabalho realizado pela gestão escolar se

configura como de fundamental importância, haja vista que este processo é permeado por inúmeras especificidades, com cada escola sendo única e necessitando ser compreendida a partir de sua realidade própria. Libâneo (2013) explica:

Toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola. Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma, um tipo de gráfico que mostra as interações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Evidentemente a forma do organograma reflete a concepção de organização e gestão. (Libâneo, 2013, p.107).

A organização pedagógica tem entre suas proposições principais, oferecer suporte para o funcionamento das unidades escolares de forma integral, a fim de atingir seus objetivos maiores, ou seja, o desenvolvimento pleno do processo educativo, que dentre as diversas demandas, tem na aprendizagem dos estudantes sua finalidade central.

Logo, a OTP está relacionada a estrutura de organização das escolas, devido estas, serem detentoras de pelo menos duas dimensões fundamentais: a pedagógica, que trata do processo de ensino e aprendizagem dos discentes; a administrativa, referente aos processos de infraestrutura, financiamento, do trabalho docente, entre outras atribuições. As referidas dimensões necessitam ser trabalhadas de forma articulada para que o ensino e a aprendizagem ocorram com a qualidade exigida.

No que diz respeito ao organograma mencionado por Libâneo, este detém princípios elementares que norteiam a organização e o planejamento das finalidades dos segmentos escolares. Assim, são atribuídas funções a serem exercidas para cada categoria educacional, especialmente no que concerne ao Trabalho Pedagógico desenvolvido tanto pelos profissionais da educação nas escolas, bem como pelos sistemas de ensino de modo geral. No quadro 5, desenvolvido a partir da concepção de Libâneo (2013), é possível visualizar na íntegra como se estrutura ou pelo deveria se estruturar o organograma básico de organização das escolas.

Quadro 5 - Organograma básico das escolas

SEGMENTOS	FUNÇÕES
Conselho de escola	Possui atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no Regimento Escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vários Estados o Conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem uma certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos pais e alunos, observando-se, em princípio, a paridade dos integrantes da escola (50%) e usuários (50%).

Direção	Coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, auxiliada pelos demais componentes do corpo de especialistas e de técnicos-administrativos, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola e da comunidade.
Setor técnico-administrativo	Responde pelas atividades-meio que asseguram o atendimento dos objetivos e funções da escola. A Secretaria Escolar cuida da documentação, escrituração e correspondência da escola, dos docentes, demais funcionários e dos alunos. Responde também pelo atendimento ao público. Há ainda, os serviços auxiliares (Zeladoria, Vigilância e Atendimento ao público) e Múltiplos (biblioteca, laboratórios, videoteca etc.).
Setor Pedagógico	<p>O setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Fazem parte desse segmento:</p> <p>Coordenador pedagógico ou professor coordenador supervisiona, acompanha, assessora, avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas respectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.</p> <p>Orientador educacional, onde essa função existe, cuida do atendimento e do acompanhamento escolar dos alunos e do relacionamento escola-pais-comunidade.</p> <p>Conselho de Classe ou Série é um órgão de natureza deliberativa quanto à avaliação escolar dos alunos, decidindo sobre ações preventivas e corretivas em relação ao rendimento dos alunos, ao comportamento discente, às promoções e reprovações e a outras medidas concernentes à melhoria da qualidade da oferta dos serviços educacionais e ao melhor desempenho escolar dos alunos.</p>
Corpo Docente	Constituído pelo conjunto dos professores em exercício na escola, que tem como função básica realizar o objetivo prioritário da escola, o ensino. Os professores de todas as disciplinas formam, junto com a direção e os especialistas, a equipe escolar. Além do seu papel específico de docência das disciplinas, os professores também têm responsabilidades de participar na elaboração do plano escolar ou projeto pedagógico-curricular, na realização das atividades da escola e nas decisões dos Conselhos de Escola e demais atividades cívicas, culturais e recreativas da comunidade.
Instituições Auxiliares	Paralelamente à estrutura organizacional, muitas escolas mantêm Instituições Auxiliares tais como: a APM (Associação de Pais e Mestres), o Grêmios Estudantil e outras como Caixa Escolar, vinculadas ao Conselho de Escola (onde este exista) ou ao Diretor.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da concepção de Libâneo (2013).

Como podemos verificar no quadro acima, a organização escolar é complexa e estruturada por segmentos específicos, sendo responsáveis por exercer funções indispensáveis para o seu funcionamento. Este processo organizacional se relaciona diretamente com a

Organização do Trabalho Pedagógico na educação, tornando-se imprescindível ser composta efetivamente por cada um dos segmentos descritos por Libâneo. Podemos compreender a partir da concepção do autor, que a participação na organização e planejamento das ações pedagógicas nas escolas necessita transcorrer no coletivo, por intermédio da articulação entre todos os indivíduos inseridos neste contexto.

A materialização do referido organograma recai sobre as instituições de ensino em geral enquanto espaços que viabilizam as aprendizagens. Logo, a responsabilidade de organizar e planejar práticas pedagógicas que dê suporte aos seus profissionais, bem como aos estudantes a fim de que o aprendizado ocorra, se constitui como essencial. Na maioria das vezes, tal responsabilidade é atribuída exclusivamente ao trabalho da gestão escolar, entretanto, se faz importante pontuar que o papel do professor não se limita somente ao espaço da sala de aula.

Ferreira (2008), salienta que a gestão do pedagógico ocorre em todos os níveis da escola, mas cabe em primeira instância aos professores realizá-la, pois o objetivo central da gestão do pedagógico é a produção do conhecimento, e esta acontece essencialmente durante as aulas. A autora explica que é preciso eliminar as centralidades hierárquicas e a concentração de decisões neste processo, lançando mão de uma linguagem circular.

A compreensão clara acerca da estrutura organizacional a qual estamos inseridos socialmente, que envolve nossa realidade a partir de um movimento dialético encharcado de contradições, produz em nós, a visão crítica e abrangente das problemáticas e dos fenômenos que nos circunscrevem. Se tomamos como base tal perspectiva, nossas ações diante da realidade vivida serão produzidas de maneira consciente e crítica. No espaço da escola, este movimento não se difere, em vista da educação representar uma instituição social que cumpre papel estratégico na formação integral e social dos sujeitos.

Desse modo, os segmentos inseridos na dinâmica das instituições de ensino, necessitam ter clareza e consciência de seu papel diante de cada ação a ser realizada. A coletividade na organização, no planejamento e na tomada de decisões são primordiais para o funcionamento pleno do espaço escolar, tendo na figura de seus profissionais, agentes essenciais para a efetivação deste processo. Nazar, Ferreira e Pooli (2020, p.2), afirmam que a Organização do Trabalho Pedagógico é “entendida como uma ação que ocorre no contexto escolar, realizada por diferentes profissionais da educação que objetiva discutir, planejar e realizar demandas que na escola são voltadas ao processo de ensino e aprendizagem”.

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola se configuram a partir das relações e das interações estabelecidas em seu interior, definindo premissas e prioridades que constituem a atuação de seus profissionais. Desse modo, surge a necessidade de cada indivíduo responsável

pelo funcionamento do espaço escolar, tomar consciência das condições objetivas de sua ação. Nazar, Ferreira e Pooli (2020 *apud* Placco 2010, p.5), evidenciam que o cotidiano do gestor/coordenador pedagógico é marcado por experiências e eventos que o levam com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética. A autora ressalta a necessidade de se refletir sobre este cotidiano, questioná-lo e equacioná-lo a fim de que esses movimentos façam avançar sua ação e a dos demais educadores.

Naturalmente, compete ao professor o papel de elaborar seu Plano de Trabalho Docente com foco nas expectativas de aprendizagem dos alunos. Todavia, sua função não está relegada somente a esta atividade. Muito pelo contrário, a prática pedagógica do professor pressupõe a participação atuante deste, na organização pedagógica das escolas, principalmente a partir do momento que ele elabora seu Plano de Ensino, prepara seu material didático, acompanha o desempenho de seus estudantes, procura alternativas para superar problemáticas e dificuldades, dentre outras questões.

Libâneo (2013), explica que a organização e a gestão educacional referem-se aos meios de como o trabalho escolar se materializa, isto é, a racionalização do trabalho e a coordenação de um esforço que deve ocorrer coletivamente por parte das pessoas atuantes nas escolas, envolvendo aspectos tanto do ponto de vista físico, dos conhecimentos e qualificações práticas do educador, bem como das relações humanas. O autor pontua ainda, que o processo organizacional da educação dispõe de elementos constitutivos, instrumentos mobilizados para se alcançar os objetivos escolares. No quadro 6, pode ser observado tais elementos a partir da concepção do referido autor.

Quadro 6 - Instrumentos de ação do processo organizacional da educação

INSTRUMENTOS DE AÇÃO	SIGNIFICADO
Planejamento	Processo de explicitação de objetivos e antecipação de decisões para orientar a instituição, prevendo-se o que se deve fazer para atingi-los.
Organização	Atividade através da qual se dá a racionalização dos recursos, criando e viabilizando as condições e modos para se realizar o que foi planejado.
Direção/Coordenação	Atividade de coordenação do esforço coletivo do pessoal da escola.
Formação continuada	Ações de capacitação e aperfeiçoamento dos profissionais da escola para que realizem com competência suas tarefas e se desenvolvam pessoal e profissionalmente.

Avaliação	Comprovação e avaliação do funcionamento da escola.
------------------	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir da concepção de Libâneo (2013).

Observa-se que os instrumentos de ação se articulam entre si, perpassando por significados que se relacionam com o campo da gestão escolar juntamente com a organização pedagógica das escolas na figura do gestor, assim como no trabalho do professor. A relação que dispõe este processo, necessita ser harmônica entre os envolvidos e alinhada à perspectiva de valorização e primazia do ensino e aprendizagem, bem como: ao planejamento do cotidiano escolar, a elaboração de documentos, como o Projeto Político Pedagógico – PPP, o planejamento curricular e das atividades de ensino, evidenciando ainda, a importância da avaliação educacional não somente no que concerne o desempenho dos estudantes, mas também ao funcionamento com qualidade das escolas.

Libâneo (2013), defende que a concepção democrática-participativa, baseada na relação orgânica entre a direção e a participação dos demais agentes que fazem parte da escola, é imprescindível para a concretização da gestão escolar coletiva. Desse modo, se faz relevante a articulação entre todos os envolvidos, na busca por objetivos comuns, de forma que tais objetivos sejam assumidos por cada membro inserido na realidade apresentada.

4.2 Fundamentos legais da Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da educação nacional e paraense

A literatura científica sobre o tema, considera a terminologia acerca da Organização do Trabalho Pedagógico – OTP, como presente no discurso e na prática diária do profissional da Pedagogia, fazendo parte da legislação educacional do Brasil, bem como nos documentos norteadores das instituições e sistemas de ensino de Estados e Municípios. A Lei nº 9.394 de 1996 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Artigo 64, determina:

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (Brasil, 1996, p.43).

Entende-se que na LDB/1996 há supressão na passagem textual “ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino” indicando dubiedade neste dispositivo. A ideia estabelecida no documento pressupõe que o profissional de qualquer área do conhecimento com título ou certificação de pós-graduação, pode exercer funções no campo das áreas mencionadas. Tal definição se relaciona com as inúmeras concepções teóricas que buscam definir a OTP, não havendo definição absoluta acerca deste do tema. Todavia, os pressupostos teóricos científicos que conduzem as pesquisas em educação sobre a organização e o planejamento, são unânicos em constatar que as ações realizadas nas escolas estão diretamente fundamentadas no “fazer pedagógico”.

Ferreira (2008), explica que o pedagógico é todo o pensar-agir da escola com o objetivo de produzir conhecimento. Dessa maneira, não há como dissociar o pedagógico, do espaço, tempo e do trabalho a ser realizado. A articulação dos fatores citados pela autora é fundamental, em vista de garantir a aprendizagem dos sujeitos. Assim, o trabalho desenvolvido se configura como atribuição do profissional pedagogo, em virtude de a finalidade da pedagogia ser justamente a construção da prática pedagógica.

A respeito da concepção de gestão a ser garantida em nossas instituições de ensino, a LDB/1996 determina em seu Artigo 14, que os sistemas devem definir as normas da Gestão Democrática na oferta do ensino público, de acordo com suas particularidades e em conformidade com dois princípios básicos: “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.” (Brasil, 1996, p.15). Levando em consideração os parâmetros legais da LDB, as questões inerentes a OTP e a gestão das escolas, prevê que a organização do espaço escolar e de seus processos, necessita perpassar pela participação social de todos inseridos nesta dinâmica, viabilizando as devidas condições de trabalho para cada função a ser exercida.

No que se refere a legislação específica para a Educação Básica, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, ao estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica - DCNs, passando a vigorar no ano de 2013, em seu capítulo III, artigo 54, dispõe de uma orientação bem ampla sobre o significado da organização das escolas e a OTP na educação. Conforme o documento:

Art. 54. É pressuposto da organização do trabalho pedagógico e da gestão da escola conceber a organização e a gestão das pessoas, do espaço, dos processos e procedimentos que viabilizam o trabalho expresso no projeto político-pedagógico e em planos da escola, em que se conformam as condições de trabalho definidas pelas instâncias colegiadas. § 1º As instituições, respeitadas as normas legais e as do seu

sistema de ensino, têm incumbências complexas e abrangentes, que exigem outra concepção de organização do trabalho pedagógico, como distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas, incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida. (Brasil, 2013, p. 77).

Nota-se que os princípios presentes na DCNs/2013, fundamenta a OTP de forma bem abrangente, relacionando-a principalmente ao trabalho da gestão. Como já foi explicado nesta dissertação, a organização do trabalho nas escolas não se limita apenas aos gestores de ensino, mas também aos professores e demais agentes que fazem parte deste processo. Pode ser constatado ainda, que a legislação descreve quais seriam as incumbências atribuídas a OTP, destacando atividades variadas, desde a distribuição de carga horária, perpassando pela remuneração e pela produção de recursos didáticos.

Um ponto que também aparece em destaque nas respectivas DCNs, se configurando como um dos documentos mais importantes no processo da organização do trabalho pedagógico, é o Projeto Político Pedagógico – PPP. Este documento é responsável por traduzir a organização e o funcionamento das escolas. Entre a diversidade de elementos que constitui o PPP, por exemplo, estão os relacionados às necessidades educativas dos estudantes, em que se apresenta o mapeamento sobre suas realidades sociais e econômicas, sobre o perfil do público atendido pelas escolas, os possíveis potenciais e as dificuldades no que concerne ao ensino e a aprendizagem, entre outras questões.

Dessarte, é papel da gestão/coordenação/professores e demais participantes dos sistemas educacionais, articularem o planejamento, a construção de estratégias e metas, a avaliação, a implementação e a validação de seu respectivo Projeto Político Pedagógico. Veiga (2002), salienta que o PPP é essencialmente político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico e aos interesses reais e coletivos da população, com o fim de formar cidadãos. E é pedagógico por intencionalmente indicar as ações educativas e as características que a escola deve apresentar para o alcance de objetivos intencionalmente sistematizados.

A respeito da legislação educacional paraense, quando se analisa o Plano Estadual de Educação do Pará – PEE/PA de 2015, verifica-se a carência em relação à presença de concepções teóricas que discutem a Organização do Trabalho Pedagógico na educação do Estado. Entre as diversas determinações e princípios básicos norteadores do documento, podemos perceber que a categoria científica acerca da OTP, aparece como adendo de tópicos maiores e que são organizados com maior destaque.

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, é o principal referencial do Plano Estadual paraense para

atribuir significados e garantias acerca da OTP nas escolas, estando inserido no tópico referente a análise situacional paraense. O parecer mencionado, compreende a gestão da escola como instituição dotada de função social, e aqueles e aquelas que compõem este segmento, estão entre os atores a materializar o PPP na prática mediante ação compartilhada.

O trabalho do profissional da gestão, conforme dispõe o PEE/PA (2015), se associa à formação continuada no sentido de obter clareza da concepção de gestão escolar. O documento afirma ainda, que entre as atribuições para a gestão das escolas estão a,

[...] distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica, tido de acordo com o que dispõe o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010. (Pará, 2015, p.116).

É interessante observar que tanto as DCNs (2013), como o PEE/PA (2015) conferem ao trabalho desenvolvido pela gestão escolar, a responsabilidade pela OTP, em que as atividades de organização e planejamento se configuram como ações a serem produzidas quase que exclusivamente pelos profissionais que exercem tal função. Todavia, como já evidenciado nesta pesquisa, a estrutura organizacional das escolas pressupõe o envolvimento de todos os participantes inseridos neste contexto, a partir do movimento que envolve articulações coletivas.

Outro documento que merece destaque no âmbito educacional paraense, trata-se do Regimento Interno das Escolas Públicas de 2018, se constituindo como instrumento orientador das ações e dos direcionamentos sobre a gerência educacional das unidades escolares da rede pública do Estado. Em seu Artigo 112, o regimento dispõe que a organização pedagógica, técnica e administrativa das escolas, engloba:

- I - órgãos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Ciclo e Conselho de Classe);
- II - Direção;
- III - Vice – direção;
- IV - Coordenação Pedagógica;
- V - Atividades de apoio pedagógico;
- VI - Corpo docente;
- VII - Corpo discente;
- VIII - Serviço de secretaria escolar (Pará, 2018b).

Podemos observar, que a concepção presente no regimento em destaque, é a que mais se aproxima entre os documentos verificados, dos elementos fundamentados na ideia de organograma básico a dispor as unidades escolares acerca da OTP e que foi evidenciado por

Libâneo (2013) neste estudo. O regimento traz cada segmento constituinte desse processo, como agentes responsáveis para o seu pleno funcionamento, presumindo sua garantia como instrumento da OTP na Escola Básica pública do Estado.

Ainda sobre o documento em destaque, no tocante aos artigos 127 e 128, sobre a função da coordenação pedagógica, a esta é conferida a responsabilidade de desenvolver ações referentes ao planejamento, a organização, assim como o acompanhamento das atividades que envolvem os processos de avaliação educacional. A respeito das avaliações externas em larga escala, o regimento determina que o papel do coordenador pedagógico se consiste, em:

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

Como podemos observar, as determinações do regimento paraense para as escolas públicas apresentam elementos relacionados ao processo avaliativo, determinando a busca por alternativas e propostas de intervenção para o ensino e aprendizagem por intermédio dos indicadores educacionais revelados. Percebe-se ainda, certa limitação quando o documento estabelece a “primazia pelos resultados escolares”, uma vez que não define de maneira sólida o que representa tais resultados na sua concepção. Entendendo que no campo da avaliação externa, a lógica dos resultados imputada significa apenas aferir qualidade a educação mediante as metas alcançadas no IDEB, faz-se necessário estabelecer parâmetros mais consistentes a esse respeito no respectivo documento.

Quando se trata de conceber e colocar em prática o processo avaliativo da educação, como o desenvolvido pela avaliação externa, este não pode e nem deve se configurar apenas como prática simbólica, buscando atender somente determinadas exigências ou cumprir com as normas empregadas ou compromissos firmados com seus órgãos financiadores. Ao contrário, segundo Greaney e Kellaghan (2011),

[...] quando uma avaliação nacional obtém informações sobre o aproveitamento dos estudantes em todas as escolas, ou na maior parte delas, alguns formuladores de políticas podem ver aí a oportunidade de usar esses dados para avaliar a qualidade dos professores e das escolas. Obviamente, os professores e estudantes devem assumir alguma responsabilidade pelo aprendizado, mas o papel das instituições, dos órgãos e das pessoas que exercem controle sobre os recursos e as atividades das escolas também deve estar refletido em um sistema de responsabilização. Repartir equitativamente as responsabilidades de todas as partes interessadas é importante, seja em caso de avaliação baseada em amostra ou em censo. (Greaney e Kellaghan, 2011, p.22).

Os termos de compromissos, os programas e os sistemas de avaliação detêm a intencionalidade de orientar políticas para a educação de forma geral. Essas políticas são construídas por intermédio dos resultados e informações obtidas com o processo avaliativo, devendo intervir efetivamente nas problemáticas apresentadas pelas escolas, sistemas de ensino, pelos estudantes no que se refere a sua aprendizagem, tal como no trabalho da gestão, do professor e dos demais envolvidos nesta realidade. Os direcionamentos pedagógicos oriundos dos programas e sistemas de avaliação, necessitam circular em torno de construir e realizar práticas que resultem no êxito do funcionamento das unidades escolares.

A gestão escolar, na figura do conjunto de profissionais que a compõe, cumpre papel estratégico neste exercício, devendo entender a avaliação não apenas com foco nos estudantes, mas principalmente, como processo contínuo de reflexão sobre a escola diante das problemáticas apresentadas, dos avanços, dificuldades, e essencialmente, sobre a forma como serão utilizados seus resultados e informações, uma vez que a avaliação não se constitui isoladamente. Nesse sentido, Araújo (2021, p. 586-587), explica que “[...] a escola precisa refletir sobre a utilização dos indicadores educacionais integradamente ao contexto escolar: currículo, potencialidades dos professores, projeto político e pedagógico, e regimento escolar”.

Apesar do esforço de determinados órgãos/segmentos da sociedade civil, buscando conceber as avaliações externas lançando mão de uma concepção formativa, transformadora, crítica e democrática, na atualidade, a concepção que ainda impera nesse processo, é a lógica da racionalidade exacerbada diante dos indicadores educacionais manifestados, assim como a lógica gerencial da nova gestão pública no que se refere a intervir por meio da OTP, nos resultados e informações oriundas dos processos avaliativos em larga escala.

Exemplo concreto desta problemática, trata-se do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Por se pautar fundamentalmente nos princípios da política de resultados e práticas de *rankings*, as avaliações do SAEB corroboram com ideias difundidas pelo sistema capitalista, concebendo a educação e a avaliação educacional a partir da lógica mercadológica, entendendo a escola e sua função como meras empresas. Logo, a forma de gestão e organização também irá se fundamentar por meio de tal concepção, trazendo para este contexto, o gerencialismo⁴ como o maior princípio norteador deste processo.

⁴ Sobre a concepção de Gerencialismo, Oliveira (2017, p.59) afirma: “[...] temos aprendido que o gerencialismo é uma das dimensões que consideramos emblemáticas das políticas educacionais contemporâneas, com destaque para aquelas que mais se articulam com os processos em curso de transformação da gestão das escolas públicas, de erosão da gestão democrática e de imposição de lideranças unipessoais, de avaliação como instrumento de controle, de recentralização de poderes sobre as escolas e de uma vigilância sistemática e detalhada do trabalho dos professores”.

Oliveira (2017), explica que o gerencialismo quando relacionado a avaliação, se assenta na competitividade entre as escolas, assumindo o papel de regulação e meta-regulação essencialmente do tipo mercantil, sendo assim, tornam-se instrumentos privilegiados nesse processo. Logo, o trabalho da gestão também passará a criar ações de controle e regulação organizacional e administrativa, buscando garantias para que tais objetivos sejam cumpridos e as metas alcançadas nas avaliações.

O período pós-segunda guerra mundial fez emergir no cenário global, a expansão do mercado e da organização do trabalho como produção, criando ambientes de concepções políticas neoliberais e privatistas. Hypolito (2011), salienta que a lógica das narrativas passou a ser pensada em favor do mercado, devido a suposta e eficiente capacidade de melhor administrar e gerenciar a partir dessa perspectiva, fazendo com que houvesse a abrangência do neoliberalismo em todas as esferas sociais, inclusive na educação.

O modelo gerencial de organização compreende a educação, e em particular, a gestão e a administração educacional, enquanto modelos burocráticos, orientados pela produtividade, eficiência dos serviços prestados, empreendedorismo e técnicas mercadológicas. Segundo Oliveira (2017, p.62-63), dentre as dimensões do gerencialismo, estão a,

[...] hiperburocratização escolar, a centralização e concentração de poderes de decisão em instâncias do Sistema de Ensino; o regresso à organização padronizada por pautas externas à escola (como os exames nacionais, por exemplo) à maior hierarquização e à divisão do trabalho entre gestores e professores; a crescente relevância do poder da tecnoestruturadas, instâncias especializadas na prestação de serviços técnicos; a obsessão pela eficácia e eficiência e pela performance competitiva; a centralidade dos processos de gestão da qualidade, de avaliação e de mensuração, sob inspiração neopositivista (*rankings*, escolas de excelência, avaliação externa, testes internacionais estandardizados, padrões, etc.); os processos de centralização informática e de um taylorismo *online*, com a difusão de um controle *full time* e conhecimentos reproduzidos sem disputa e de conceitos mais ou menos naturalizados. (Oliveira, 2017, p.62-63).

Tal cenário advém do modelo de gestão internacional, influenciando significativamente nas reformas educacionais no Brasil na década de 1990, fazendo com que se criassem políticas educacionais a partir da perspectiva da centralização e padronização da educação. No campo da avaliação, por exemplo, o SAEB emerge para avaliar a educação fundamentado em tais princípios, em que se procurou criar um sistema de avaliação das habilidades e competências dos estudantes brasileiros mediante exames em larga escala, buscando ter alcance e abrangência nacional. Este modelo de sistema avaliativo é exportado essencialmente de países como os Estados Unidos, que desde a década de 1930 já desenvolvia

práticas avaliativas com foco exclusivo no rendimento dos alunos, principalmente a partir dos resultados que poderiam ser mensurados quantitativamente.

Na sociedade capitalista, a educação é subordinada a categorias históricas e políticas específicas, como: a lógica empresarial da produtividade e competitividade, as práticas mercadológicas e tecnicistas, e fundamentalmente, pela eficiência e busca por resultados práticos e rápidos. Conforme Oliveira (2017), esse referencial educacional defende a privatização, o empreendedorismo, a eficácia e a eficiência definidas segundo a racionalidade econômica, fazendo com que suas definições e objetivos sejam passíveis de mensuração, sendo averiguados através de complexos e rigorosos processos de avaliação.

Tais categorias culminam com as noções básicas defendidas e promovidas pelo Banco Mundial – BM e que convergiram no processo de desenvolvimento e criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Conforme destaca Torres (1998), dentre as reformas educacionais presentes na agenda do Banco Mundial na década de 1990, estão: a melhoria da qualidade e eficácia da educação; Prioridades no setor financeiro e administrativo; Impulso para organismos privados; dentre outras.

É por isso que autores como, Barros, Kunz e Vitoriano (2016), afirmam que ao tomar consciência de tal monitoramento nos sistemas educacionais, o Brasil acabou por adotar conexões com as políticas públicas e os modelos de avaliação e gestão internacional de educação, contribuindo para acentuar a criação e concretização das avaliações externas em larga escala, como o SAEB, no cenário educacional do país, e obviamente, no contexto da Escola Básica brasileira e no trabalho da gestão.

O modelo de gestão internacional se apresentou tão fortemente no trabalho do gestor em nossos sistemas educativos, pelo fato de que em muitos países, houve várias exigências de cunho produtivista e de mercado por parte de organismos internacionais, como o BM. Tais exigências focalizaram principalmente em objetivos econômicos, na eficiência dos resultados educacionais, assim como no controle administrativo. Conforme Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p. 725, *apud*. Dale, 2009),

[...] as premissas da produtividade e da competitividade têm embasado as tendências internacionais de *accountability* ou *benchmarking*, que constroem os sistemas educativos ao empreendimento de ações no sentido de buscar, por meio de instrumentos de avaliação, a melhoria dos resultados escolares. Tais políticas chegam ao cotidiano escolar e influenciam diretamente a ação das suas direções. (Oliveira, Duarte e Clementino, 2017, p. 725 *apud*. Dale, 2009).

Desse modo, a política de avaliação em larga escala no molde internacional implantada a partir da criação do SAEB, teve e ainda tem implicações diretas na Educação Básica brasileira,

e em particular, na Organização do Trabalho Pedagógico, pois é considerada por muitos estudiosos (Pereira, 2007; Santiago, 2012; Esquinsani, 2019) como uma política de avaliação de cunho neoliberal e mecanicista, em que o princípio educativo da escola se submete a lógica economicista de mercado, qualificando os indivíduos unicamente para o mercado de trabalho, negligenciando o foco na formação integral humana.

Quando se trata especificamente da gestão, esta lógica parte do princípio gerencialista de que o trabalho do gestor se limita ao profissionalismo extremamente burocrático, centralizador e hierárquico, em vistas de alcançar os índices pautados nas avaliações do SAEB e nos indicadores do IDEB. Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p.713), explicam que essa nova concepção do papel da gestão,

[...] alterou de maneira drástica a forma como se concebe a governança das instituições educativas, já que princípios como a autonomia escolar, a prestação de contas, a gestão baseada em resultados e a liberdade de escolha escolar têm penetrado profundamente em como se regulam, proveem e financiam os serviços educativos. (Oliveira, Duarte e Clementino, 2017, p.713).

Desse modo, a gestão assume a racionalidade técnica e administrativa na forma de compreender e atuar diante das complexidades dos sistemas de ensino e das escolas, corroborando para um princípio de gestão cada vez menos democrático e participativo, e mais monopolizador e autoritário. Os dirigentes escolares, por exemplo, passam a atuar de forma muito mais individualizada do que coletiva, promovendo práticas cada vez mais pragmáticas e utilitárias em suas tomadas de decisões, ampliando as normas tradicionais no modo de se organizar e administrar o espaço escolar.

No que se refere à relação dos gestores com o SAEB/IDEB, este processo fica muito mais evidente, pois o Trabalho Pedagógico exercido se limita em cumprir as metas e as demandas projetadas pelos respectivos agentes externos. Sendo assim, ao invés das políticas de avaliação nacional se adequar às especificidades das escolas, de seus alunos, dos gestores e professores, o que ocorre é o contrário, é a escola e sua organização que acaba por se planejar em consonância com o sistema, gerando limitações das pedagogias integrantes do ambiente escolar, assim como do trabalho da gestão.

Na lógica gerencial, as avaliações externas como as do SAEB direcionam a OTP no sentido que as atividades desenvolvidas por esta, se dão com o objetivo exclusivo de criar estratégias, em vista de superar indicadores educacionais considerados baixos, buscando melhorar o desempenho de sua escola nos *rankings* nacionais de avaliação. A concepção gerencialista estabelece a ideia que Oliveira (2017, p.63), define como: “padrão de gestão de

tipo tecnocrático e racionalista, que concebe as organizações escolares como instrumentos técnico-rationais em busca de objetivos certos e consensuais”.

Outro elemento importante acerca da concepção gerencial de avaliação e gestão, trata-se da autonomia restrita relegada à organização e ao planejamento da administração da educação nesse processo. Ao passo que o SAEB e o IDEB se tornaram exigências para medir a qualidade da Educação Básica do Brasil, as ações pedagógicas são pensadas e construídas visando atender exclusivamente a lógica de resultados que permeia o sistema. Sobre este cenário, Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p.718), explicam que “Essa autonomia limitada guarda relação com a responsabilização e autorresponsabilização dos (as) diretores (as), que se sentem cobrados tanto pela gestão dos recursos, quanto pelos resultados acadêmicos dos alunos”.

A nova concepção de gestão pautada no gerencialismo e no modelo de educação neoliberal, tem nas avaliações externas do SAEB, uma ferramenta que se consolida cada vez mais na Educação Básica do país. Ao dispor de princípios teórico-metodológicos que representam muito mais os anseios do Estado e da forma de governo a qual ele corresponde, o SAEB, quando pensado somente desse ponto de vista, contribui significativamente no fortalecimento desse novo modelo gerencial de gestão e organização da educação. De acordo com Silva, Silva e Santos (2016, p.538), “A ênfase desse modelo de gestão pública é a descentralização das responsabilidades e a busca de mecanismos de eficiência e eficácia, tendo como pressuposto o controle do Estado”.

Todavia, se faz importante destacar que a avaliação, assim como a gestão, representa grande diversidade de conceitos, e autores como Vianna (2003) defendem que a avaliação, por exemplo, deve estar associada ao funcionamento e a realidade das instituições educativas, servindo como política de transformação.

O autor salienta ainda, que os resultados das avaliações não podem ser usados somente para traduzir certos desempenhos escolares. O seu uso implica servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada dos docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que venham provocar um impacto favorável.

Logo, a Organização do Trabalho Pedagógico fazendo parte desse processo, também deve conceber tais princípios em sua relação com a avaliação, de modo que assuma o papel democrático e participativo na maneira de organizar, planejar e administrar os sistemas e os espaços educacionais, exercendo a autonomia e as condições devidas no desenvolvimento do Trabalho Pedagógico nos espaços em que se faz presente.

5 O PRINCÍPIO HISTÓRICO DE CRIAÇÃO DO SAEB E SEUS INDICADORES EDUCACIONAIS

As reformas educacionais entre 1980 e 1990 contribuíram na construção de dispositivos legais, impulsionando significativamente a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB em nível nacional, por meio de ações políticas e elaboração de programas educacionais que se apresentaram em sintonia com a orientação interpeladas por organismos internacionais. Além disso, o SAEB fez com que Estados e Municípios de todo território nacional adotassem os princípios pautados nas avaliações externas, em suas legislações e em políticas de avaliação educacional.

Em vista disso, o sistema passou a orientar e influenciar significativamente na dinâmica e organização das instituições de ensino de todo Brasil, fazendo com que estas, seus estudantes e profissionais, se adequassem aos seus métodos e técnicas avaliativas. Entretanto, apesar de se fazer vigente nacionalmente na educação, o SAEB ainda esbarra nas complexidades que norteiam a realidade das escolas públicas, e mesmo após várias edições já realizadas, os índices obtidos com as provas do sistema ainda não apresentam ações efetivas em muitas unidades escolares.

Encontramos em grande parte de nossas instituições educacionais, inúmeros desafios e problemáticas diante dos objetivos a serem cumpridos e das metas projetadas pelo conjunto de avaliações do SAEB, seja no âmbito nacional ou em regiões específicas do país, como é o caso do Estado do Pará na região norte.

Assim, esta seção tem por objetivo discutir o princípio histórico e as influências que culminaram na criação do SAEB, e como o sistema se configura na atualidade. Foram apresentados também, os indicadores educacionais nacionais oriundos das avaliações do sistema referente ao período entre 2007 a 2021. Evidencia-se ainda, os indicadores do Estado do Pará, buscando tecer reflexões acerca dos resultados alcançados no SAEB e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico.

5.1 As ações promovidas pelo Banco Mundial na criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica

Como já salientado ao longo desta dissertação, entre as inúmeras questões a contribuir para a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, estão as

demandas específicas impostas pelo Banco Mundial – BM, alinhadas com interesses do Ministério da Educação – MEC, que buscava mapear a época, de maneira em larga escala, informações acerca do desempenho da educação do Brasil. As noções defendidas tanto pelo BM, como pelo próprio MEC no momento de elaboração do sistema, envolviam a valorização de práticas mercadológicas, visando resultados práticos e rápidos. Foi a partir de tal relação estabelecida, que se deu a criação do SAEB.

Atualmente, o sistema se configura como um dos meios mais utilizados e considerado entre os mais importantes mecanismos de análise e de avaliação do sistema educacional básico brasileiro. Para, além disso, a natureza que compreende o SAEB, pautada na avaliação externa, reflete diretamente na criação de políticas públicas e na organização e planejamento das instituições de ensino, sendo relevante entender e realizar reflexões críticas acerca de suas implicações nas escolas e no trabalho dos profissionais da Educação Básica nacional.

Anterior a década de 1980, ocorria no Brasil o debate sobre a limitação existente acerca dos dados quantitativos dos resultados e indicadores de nossa educação. Este debate foi fomentado, sobretudo, por esferas governamentais do país, que a partir da lógica de educação tecnicista oriunda do período da Ditadura Militar, visava mensurar a qualidade da educação. Arelado a isto, no âmbito internacional, em países como nos Estados Unidos já se aplicavam testes padronizados com enfoque no desempenho e nos resultados alcançados pelos alunos, pretendendo medir a qualidade da aprendizagem e do ensino, fazendo com que organismos internacionais, como o BM, desenvolvessem propostas desse gênero para financiar os países que já vivenciavam os resultados de suas ações em outros segmentos até aquele momento.

O Banco Mundial é uma das maiores e mais conhecidas instituições financeiras do mundo. Criado em 1944 na conferência de *Bretton Woods*⁵ após a segunda guerra mundial, foi pensado inicialmente com o intuito de financiar a reconstrução dos países atingidos e devastados pela guerra.

No início de sua criação, somente o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, fazia parte da composição e organização do BM, posteriormente, outras agências financeiras se associaram ao banco, formando sua estrutura atual que é composta por outras cinco grandes instituições. Ao longo dos anos, o banco foi atravessado por inúmeras mudanças e iniciou um processo de expansão de suas ações e objetivos, passando a realizar empréstimos aos países em desenvolvimento, principalmente aos mais afetados pela

⁵ Conferência realizada pela Organização das Nações Unidas – ONU na localidade de *Bretton Woods* nos Estados Unidos, e que teve como objetivo principal debater e planejar a economia mundial pós-segunda guerra, buscando garantir estabilidade monetária e financeira das nações capitalistas.

pobreza e desigualdade extrema. Conforme Pereira (2007), a partir do final da década de 1960, o banco direcionou sua atenção para o setor social, efetuando seu primeiro empréstimo para a educação brasileira em 1971.

Desde então, o BM se desenvolveu significativamente, tornando-se um dos principais órgãos internacionais do mundo, influenciando e participando das relações de diversos países, em vários segmentos sociais, intensificando cada vez mais seu financiamento na educação, campo este, que se converteu em uma das áreas que mais receberam e recebem seu empréstimo financeiro nos últimos anos. Como discute Santiago (2012),

[...] o processo das reformas educacionais têm recebido atenção prioritária do Banco. Mudanças do organismo e da administração dos serviços educacionais também se tornaram prioridade ante a necessidade de garantir custos sociais do ajuste econômico em uma realidade marcada por restrições orçamentárias na maioria dos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil. (Santiago, 2012, p.6-7).

Em se tratando do Brasil, entre 1980 e 1990, foram pelo menos três os projetos educacionais a receberem financiamento do referido banco, são eles: o Fundescola, o Projeto Nordeste e o Programa de Educação Básica para o Nordeste – EDURURAL (inserido dentro do Projeto Nordeste), com destaque para os dois últimos, que serviram como modelos para a criação do SAEB.

Desse modo, foi realizado na década de 1980, o IV Acordo entre o Ministério da Educação – MEC e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD (um dos órgãos que integram o Banco Mundial), já indicando ações para a criação de um sistema de avaliação da educação nacional. Tais ações faziam parte do Programa de Educação Básica para o Nordeste, já atuante no país por meio do Projeto Nordeste, como explicado anteriormente. O Projeto Nordeste foi criado pelo BM nos anos 80 e passou por transformações nos anos seguintes, tendo como objetivo central: superar “atrasos” no setor agrícola, combater a pobreza e promover o desenvolvimento da região nordeste.

O EDURURAL foi projetado para integrar o setor educacional do Projeto Nordeste, e suas atividades funcionavam com o propósito de cumprir com demandas específicas orientadas pelo banco, tais como: o aumento da aprendizagem dos estudantes, o aumento dos índices educacionais da região, a diminuição da evasão e da repetência escolar, para assim, obter a melhoria da qualidade da educação nos estados e municípios nordestinos.

A concepção de qualidade levada em consideração pelo BM no desenvolvimento de suas ações na educação brasileira, se enquadra no princípio da eficiência. O banco sempre deixou muito claro na elaboração de suas propostas, o anseio de estabelecer padrões de

desempenhos e de valorização dos índices educacionais, contribuindo substancialmente para o modelo avaliativo do SAEB no momento de sua criação.

Além disso, outros temas referentes à educação brasileira também faziam parte da agenda e da estrutura do EDURURAL, como os relacionados à gestão e o trabalho docente. De acordo com Pereira (2007, p.38), no segmento educação dentro do Projeto Nordeste “foram traçados os seguintes objetivos: universalizar a educação básica e lhe dar qualidade; valorizar o professor; implantar uma gestão democrática [...]”.

Com base em tais princípios, foram desenvolvidos estudos, concepções e ideias de avaliação por parte do BM junto ao MEC, buscando alcançar tais proposições. Todavia, a maneira que ocorreu tal movimento se deu de forma exclusivamente objetiva, sobretudo, por meio de ações de cunho essencialmente quantitativo e de mensuração. Neto (2007), realiza uma discussão bastante interessante sobre este assunto, explicando que:

No Brasil, os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL. O programa foi lançado em 1980 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, sendo que 35% do total eram oriundos de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987. (Neto 2007, p.6, *apud* Gomes Neto *et alii*. 1994, Brasil, 1986).

Apesar de se fazer vigente somente na década de 1980, o EDURURAL começou a ser sistematizado ainda na década de 1970, sendo coordenado pelo MEC, assim como planejado por sua equipe. Entretanto, a partir de 1977 o Banco Mundial entra em ação nesse processo, assumindo determinadas funções dentro do projeto, atribuindo a sua equipe o suporte técnico na execução de atividades específicas. Tem-se conhecimento que o MEC já possuía interesses na criação de um sistema de avaliação da educação brasileira na época, e a parceria com o BM impulsionou ainda mais tal pretensão.

Em consequência deste acordo, o EDURURAL sofreu mudanças, sendo uma das principais, a implementação de um processo de avaliação que buscava medir e avaliar o impacto do programa nas localidades influenciadas por suas ações. Neto (2007), salienta que ficou definido que a avaliação do impacto do programa seria medida por meio da realização de pesquisas de campo, focalizadas em avaliar precisamente o rendimento escolar dos alunos.

Para materializar tal processo, a Fundação Carlos Chagas foi incumbida na época de produzir estudos e aplicar as avaliações nos municípios dos estados de Pernambuco, Ceará e Piauí. Foram realizadas provas para avaliar as habilidades dos estudantes nas disciplinas de

Língua Portuguesa e Matemática. Mediante os resultados oriundos deste processo, o desempenho obtido passou a nortear as dimensões do que se compreendia por qualidade de ensino, tanto por parte do Banco Mundial, bem como do MEC. Como já explicitado, o EDURURAL se encontrava dentro do Projeto Nordeste, e nos anos que se sucederam após sua criação, este foi reformulado inúmeras vezes, assim como outros projetos foram pensados para o segmento da educação.

No final da década de 1980, o Projeto Nordeste criou programas educacionais no âmbito nacional e estadual, evidenciando ainda mais o protagonismo dos sistemas de avaliação em larga escala. Se elaborou instrumentos com o foco de sistematizar os resultados escolares já manifestados pelas instituições de ensino do país, estabelecendo assim, a prática de mensurar o desempenho dos estudantes por intermédio da aplicação de exames padronizados, trazendo para esse cenário, a avaliação do trabalho docente e das redes escolares. É permitido dizer que foi diante desse contexto histórico, que a avaliação externa se consolidou por completo no sistema da Educação Básica brasileira.

Dessarte, os processos avaliativos que antes se concentravam somente na região nordeste, se expandiram para outras regiões do Brasil. No ano de 1988, o governo do Estado do Paraná realizou um acordo com a Fundação Carlos Chagas para desenvolver estudos sobre a avaliação da educação no Estado. Este acordo gerou dados e informações sobre o rendimento escolar de mais de trinta mil estudantes. Ao passo que estados e municípios organizavam sistemas próprios de avaliação em suas localidades, o MEC também propunha mecanismos visando consolidar a dimensão dos processos avaliativos em todo território nacional. Neto (2007), nos lembra que o MEC ampliou a,

[...] abrangência da avaliação proposta pelo Projeto Nordeste. A equipe do MEC já havia adquirido alguma experiência durante o período de execução do EDURURAL e havia também a experiência do INEP adquirida na pesquisa realizada em 1987. Surge assim o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, que utilizou os recursos de um convênio firmado entre o Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura – IICA e o Ministério da Educação. (Neto, 2007, p.7).

A implantação do referido programa acentuou a necessidade de avaliar como estava ocorrendo o desenvolvimento dos sistemas de avaliação que vinham sendo executados desde o Projeto Nordeste. E como já salientado nesta pesquisa, relacionado a isso estava o interesse do MEC no ensejo de concretizar a criação de um sistema de avaliação em todo território nacional. Desse modo, o MEC realizou testes padronizados e provas pilotos em determinados municípios, para então, sistematizar a proposta de criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB juntamente com setores empresariais e o Banco Mundial. A criação do Sistema de

Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEP, foi o pontapé inicial para a concretização do SAEB. Bonamino e Franco (1999), explicam que a parceria entre BM e MEC,

[...] levou a iniciativas que redundaram na criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau SAEP. Já em 1988, houve uma aplicação piloto do SAEP nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, com o intuito de testar a pertinência e adequação de instrumentos e procedimentos. No entanto, dificuldades financeiras impediram o prosseguimento do projeto, que só pôde deslanchar em 1990, quando a Secretaria Nacional de Educação Básica alocou recursos necessários à viabilização do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico. (Bonamino e Franco, 1999, p.110).

Após a realização do ciclo do SAEP, o sistema passou por transformações significativas, dentre elas estavam a sua reorganização e adequação à Constituição Federal do Brasil, promulgada neste mesmo período em 1988. Dessa maneira, a nomenclatura do sistema foi modificada para “Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB”, permanecendo até os dias atuais. Ficou decidido ainda, que a nova configuração do sistema de avaliação fosse gerida e administrada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, que passou a desenvolver e a coordenar as ações do sistema desde então.

Como podemos compreender, o MEC em comum acordo com o BM iniciou a produção e o estímulo de estudos acerca da Avaliação Externa na Educação Básica brasileira. Nos acordos assinados entre essas agências desde os anos 80, componentes que norteiam os princípios básicos da avaliação aparecem nas ações e políticas pensadas sobre a qualidade dos sistemas de ensino, desempenho dos estudantes e controle da educação. Esquinsani (2019, p.631 *apud*. Santos, 2004, p. 1151), certifica que para “as avaliações externas restaram por apresentar (e representar) a via de regulação estatal da educação, consolidando o estado avaliador e perpetrando a ‘cultura do desempenho’ tão referenciada contemporaneamente”.

Dentre as consequências geradas pela consolidação do estado avaliador sendo relevante destacar neste estudo, ocorreu na gestão das instituições de ensino, que a partir desta consolidação, ganhou ainda mais espaço e se tornou força motriz neste cenário, mas não porque passou a ser valorizada pedagogicamente, e sim porque passou a ser relacionada aos assuntos associados exclusivamente a economia, ao mercado e ao financiamento de demandas educacionais. Pereira (2007, p.67), enfatiza que as movimentações do governo brasileiro e do Banco Mundial sempre se concentraram fundamentalmente na administração escolar. Segundo a autora, “A preocupação com eficiência e eficácia se sobrepõe aos aspectos educacionais. Assim, predomina a relação custo-benefício em lugar de prioridades pedagógicas.”

A consolidação do estado avaliador com influência do Banco Mundial e do Ministério da Educação, consolidou também a criação e implementação do Sistema de Avaliação da

Educação Básica – SAEB no cenário educacional brasileiro, em específico, na etapa da Educação Básica, se firmando ao longo dos anos como política pública e permanecendo até os dias atuais.

Desse modo, o SAEB se configura como avaliação obrigatória nas escolas públicas, sendo um dos mecanismos de análise mais utilizados por secretarias de educação, sistemas de ensino e profissionais da educação, servindo de fundamento para elaborar políticas e ações que se relacionam com a qualidade e o controle da educação, padrão de desempenho, eficiência das gestões e práticas pedagógicas, dentre tantas outras atividades circundantes ao âmbito educacional do país,

5.2 O SAEB como mecanismo de avaliação da Educação Básica

Ao se consolidar a partir da década de 1990 como mecanismo de análise com objetivos de subsidiar ações de Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, como política pública de estado de natureza sistêmica, se propondo fortalecer o processo e a qualidade do ensino e da aprendizagem no sistema da Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, se tornou o principal sistema de avaliação do Brasil.

O primeiro ciclo avaliativo do SAEB ocorreu em 1990, sendo composto por três eixos centrais: 1. Universalização com qualidade; 2. Valorização do professor; 3. Gestão educacional. Cada eixo estabelecido apresentava dimensões particulares nessa proposta de avaliação inicial do sistema. Na tabela 1, podemos visualizar cada uma das referidas dimensões.

Tabela 1 - Eixos, dimensões e indicadores do modelo de avaliação do SAEB - 1990

Eixo	Dimensão	Indicador
Universalização com qualidade	Escolarização	Matrícula Taxa de escolarização real
	Retenção	Taxas de evasão, aprovação e repetência
	Produtividade	Taxa de sobrevivência
	Qualidade	Rendimento do aluno Competência do professor Custo-aluno direto Condições de ensino
	Competência	Conteúdos e projeto pedagógico

Valorização do professor	Condições de trabalho	Níveis salariais Taxas de professores concursados Vigência de estatuto do Magistério
Gestão educacional	Integração Estado/Município	Diagnóstico de gestão Equalização custo-aluno
	Descentralização	Diagnóstico de gestão Grau de autonomia da escola Melhoria da gestão escolar
	Desburocratização	Diagnóstico de gestão Relação custo-docente/não docente
	Eficiência	Diagnóstico de gestão Racionalização de recursos
	Democratização	Diagnóstico de gestão Melhoria da gestão escolar

Fonte: INEP (2016)

Apesar das mudanças sucedidas na respectiva avaliação nacional desde a implementação do seu primeiro ciclo, algumas das dimensões apresentadas na tabela 1 se fazem vigentes na estrutura de seu sistema até as edições atuais, como por exemplo, as dimensões da produtividade, qualidade, competência e eficiência, evidenciando de forma clara, a identidade avaliativa desta, desde sua origem.

Em relação às dimensões acerca da valorização do professor, que em 1990 se concentravam na competência e condições do seu trabalho, na atualidade, estas ainda continuam vigorando nas legislações do SAEB, porém, houve mudanças em seus indicadores, que passaram a inserir nos seus eixos, garantias de condições mais objetivas de trabalhos.

As mudanças ocorreram, principalmente porque tais garantias foram estabelecidas em documentos posteriores à década de 1990, como no Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). No caso das condições de trabalho, atualmente há abrangência desta dimensão também nos aspectos de estrutura física em que ocorre o trabalho docente, como as condições do prédio das escolas, dos equipamentos necessários e do acesso a eles.

Após dois ciclos iniciais aplicados pelo SAEB, a sua regulamentação ocorreu de fato no ano de 1994, sendo editada a Portaria MEC nº 1.795 de 27 de dezembro de 1994 durante o governo do ex-presidente Itamar Franco (1930 – 2011). Uma das novidades que aparecem nesta edição, além da busca por articulações entre as esferas da administração educacional, é a divulgação em domínio público dos resultados e dados obtidos com as avaliações do sistema, sendo reforçado no texto oficial do documento. Foram estabelecidos pelo menos quatro objetivos para o SAEB naquele momento, entre os quais podem ser destacados:

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados.
2. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições de aprendizagem e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõe o sistema de educação básica.
3. Mobilizar recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das secretarias e universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional.
4. Proporcionar aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. (INEP, 2016, p.6).

Ao fazer um comparativo com a portaria mais recente lançada pela avaliação externa nacional, que se configura na Portaria N° 267 de 21 de junho de 2023, que estabelece a realização do SAEB para o ano de 2023, podemos perceber diversas mudanças nos objetivos deste, desde a década de 1990 até aqui. Em seu Art. 2º, o referido documento dispõe que o SAEB se constitui em um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos realizados periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Conforme a portaria destacada, dentre os objetivos do atual SAEB estão:

- I - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões e unidades da Federação e, quando possível, para os municípios e as instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento das séries históricas;
- II - Avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais;
- III - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil;
- IV - Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa. (Brasil, 2023, *online*).

Entretanto, mesmo diante das diversas mudanças realizadas no Sistema de Avaliação da Educação Básica desde sua criação e implementação, algo que fica evidente em todas as suas edições, são as concepções de avaliação e os fundamentos teórico-metodológicos defendidos e postos em prática pelo referido sistema. Tais concepções se concentram na compreensão de qualidade da educação pautada por meio da eficiência, do monitoramento, da melhoria dos padrões de qualidade, da competência exclusivamente técnica e da política do padrão do desempenho.

Cotta (2001), afirma que o SAEB foi delineado levando em consideração pelo menos dois pressupostos básicos: a) o rendimento dos alunos reflete a qualidade do ensino ministrado; e b) nenhum fator determina, de forma isolada, a qualidade do ensino. Estes pressupostos,

segundo a autora, norteiam o desenho metodológico da avaliação externa desde sua origem.

Nas primeiras edições do sistema já era possível identificar em seus objetivos, as reais preocupações em lançar mão de um processo que avaliasse a Educação Básica brasileira por intermédio de levantamento de dados de maneira periódica, pretendendo mensurar e captar o desenvolvimento do quadro educacional da nossa educação. Franco e Bonamino (1999), traçam em sua pesquisa sobre o processo de institucionalização do SAEB, como pode ser observado no quadro 7, uma descrição bastante interessante dos objetivos a que se propôs a respectiva avaliação externa durante suas primeiras edições.

Quadro 7 - Objetivos gerais do SAEB em seus primeiros ciclos

CICLO/ANO	OBJETIVOS GERAIS
1º Ciclo 1990	Desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional (MEC, secretarias estaduais e órgãos municipais); regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento de infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional; propor uma estratégia de articulação dos resultados das pesquisas e avaliações já realizadas ou em vias de implementação. (Brasil/MEC/INEP, s.d., p.3).
2º Ciclo 1993	Fornecer elementos para apoiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação (Brasil/MEC/INEP, 1995); promover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento institucional, organizacional e operacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica SAEB; incrementar, descentralizar e desconcentrar a capacidade técnico-metodológica na área de avaliação educacional no Brasil (Brasil/PNUD, 1992).
3º Ciclo 1995	Fornecer subsídios para as políticas voltadas para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência da educação no Brasil (Brasil/ MEC/INEP, s.d.; Brasil/MEC/INEP, 1995).
4º Ciclo 1997	Gerar e organizar informações sobre a qualidade, a equidade e a eficiência da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas brasileiras (Pestana, 1998).

Fonte: quadro elaborado pela autora a partir dos estudos de Franco e Bonamino (1999).

Observa-se, que nos primeiros ciclos a garantia da qualidade da educação e o monitoramento de políticas públicas se constituem como ideias centrais nos objetivos do SAEB, ao passo que se buscou ainda, assegurar a eficiência e o aperfeiçoamento institucional. Uma característica marcante no sistema desde sua criação, diz respeito às transformações sucedidas em sua metodologia e na aplicação de suas provas. Tal fato se justifica, porque este busca aperfeiçoar suas técnicas para aferir e avaliar o desempenho dos alunos. Na década de 1990,

por exemplo, foi elaborada a Matriz Curricular de Referência do SAEB, trazendo como novidade a técnica da Teoria da Resposta ao Item – TRI, que além de fazer parte do sistema na atualidade, faz parte também de diversos processos avaliativos de Estados e Municípios do Brasil.

Outro elemento importante em relação às modificações produzidas no SAEB ao longo dos anos, refere-se às limitações diagnosticadas no sistema de avaliação durante suas edições nas escolas, como: na metodologia aplicada durante a realização das provas, no conteúdo elaborado para os Níveis de Proficiências, que não compreendia as especificidades de determinadas regiões do país, no teor relacionado aos seus itens, na formação dos professores para a aplicação adequada das provas, que sinalizaram a falta de clareza acerca dos objetivos das avaliações, entre outras questões.

Em consequência de tais problemáticas, buscou-se o aperfeiçoamento de determinados fundamentos que operacionalizavam a referida avaliação externa em seu desenvolvimento, sendo criada no ano de 2005, a Prova Brasil, que por utilizar a mesma metodologia do SAEB passou a ser realizada em conjunto com o sistema, visando avaliar o desempenho da aprendizagem e do conhecimento dos alunos com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Como observa Coelho (2008, p. 231),

[...] esse sistema, além do exame por amostragem (Saeb), conta ainda com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola. (Coelho, 2008, p. 231).

Os resultados da Prova Brasil eram apresentados como parâmetro de avaliação para medir o desempenho das escolas, todavia, estes, ao longo do tempo, vinham sendo retratados de forma unicamente quantitativa, exclusivamente objetiva e prática, sem a devida reflexão e discussão qualitativa e crítica que deveria permear tal processo. Desse modo, os dados obtidos mediante essa combinação de avaliação, estavam servindo apenas para mensurar acentuadamente o que se entende por “qualidade do ensino” a partir da concepção da política de avaliação de resultados em muitas escolas brasileiras.

Silva e Souza (2022), ressaltam que os resultados das provas do SAEB manifestam dificuldades de gestores e professores acerca de sua compreensão, pois a natureza das informações repassadas nos relatórios do sistema não apresenta linguagem clara e objetiva, e suas análises pouco se fundamentam teórica e pedagogicamente como deveria ser.

Com as escolas sendo obrigadas a se reorganizar a partir da Base Nacional Comum

Curricular – BNCC em 2019, o SAEB também passou por mudanças neste período. A Prova Brasil juntamente com a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, tiveram suas nomenclaturas extintas, sendo fundidas ao sistema. Dessa maneira, o conjunto de avaliações que faziam parte deste, atualmente são todas reconhecidas pelo nome de SAEB.

Para além disso, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2007, principal indicador da qualidade da Educação Básica brasileira na atualidade, representa transformações importantes e significativas na estrutura do SAEB. O IDEB se caracteriza como indicador que busca reunir resultados acerca do Fluxo Escolar, representado pelas taxas de aprovação e pelas médias de desempenho nas avaliações aplicadas pelo sistema nacional de avaliação, aferindo o aprendizado dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática.

Na época de sua criação, o então presidente do INEP, Reynaldo Fernandes (2007), explicou que o IDEB foi criado para se ter “um indicador de qualidade educacional” possibilitando o “monitoramento permanente e mediação do progresso dos programas em relação às metas e resultados fixados” na educação do Brasil. De 2007 para cá, tal indicador atingiu enorme nível de importância, passando a conduzir de maneira colossal orientações e ações no contexto da escola pública de todo país.

Na página oficial *online* do SAEB na *internet*, tem-se informações relevantes explicando como se estrutura o IDEB e como atua seu *modus operandi*, sendo o referido indicador definido da seguinte forma:

O Ideb agrega ao enfoque pedagógico das avaliações em larga escala a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O índice varia de 0 a 10. A combinação entre fluxo e aprendizagem tem o mérito de equilibrar as duas dimensões: se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no Saeb, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema. (SAEB, 2023, *online*).

Ao ser criado como referência para traçar e fixar metas visando a qualidade da Educação Básica, o IDEB passou a influenciar o desenvolvimento de ações pedagógicas das escolas brasileiras e de seus profissionais. Logo, emergiu a necessidade de se adaptar a partir dos princípios do indicador, com as unidades escolares direcionando suas atividades, como a Organização do Trabalho Pedagógico, com vistas a cumprir as demandas e alcançar os resultados projetados tanto pelo IDEB, como pelo SAEB.

Dessa maneira, ao invés da avaliação externa nacional e os indicadores do IDEB se adequarem às especificidades das escolas, de seus alunos, dos gestores e professores, o que

ocorre é completamente o contrário, é a escola e sua organização que acaba por se planejar de acordo com as avaliações do sistema, gerando a limitação das pedagogias que permeiam este contexto, assim como o trabalho dos profissionais da educação. Machado e Alavarse (2015), alertam que há nas escolas a cultura classificatória acerca das avaliações, e a apropriação dos resultados divulgados pelo SAEB/IDEB impele as escolas e as redes a competição e não ao estudo minucioso que compreende a realidade educacional e suas dificuldades.

Este cenário faz se adotar na dinâmica do funcionamento escolar e de suas redes de ensino, a política organizacional que tem como pressuposto além dos fatores pedagógicos internos a escola, os fatores externos que constitui a gestão, o currículo, as práticas pedagógicas, dentre outros segmentos, lançando mão da cultura do desempenho atrelada a avaliação de resultados. Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p.720), afirmam que “Os sistemas de ensino, ao terem metas de qualidade atreladas ao Ideb, passaram a direcionar a gestão das escolas de modo a se ocuparem com o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos (português e matemática) mensurados pelas avaliações”.

Todavia, ao passo que se identificam inúmeras contradições em nosso sistema de avaliação nacional, especialistas no tema (Blasis, 2013; Machado e Alavarse, 2015; Vianna, 2003) apontam que os dados e informações reveladas pelo IDEB/SAEB podem oferecer subsídios para aperfeiçoar ou formular políticas públicas educacionais, desde que sejam incorporadas nesse processo, concepções de avaliação que não se limitam somente a mensurar os resultados quantitativos oriundos dos testes padronizados.

Entre os fundamentos do campo teórico das avaliações educacionais, está que sua utilização, e posteriormente, o uso de seus resultados, implica na transformação do que está sendo avaliado, devendo ocorrer mediante processo formativo daqueles e daquelas inseridos nesse contexto. Vianna (2003), explica que os resultados das avaliações não podem ser tratados como contabilidade educacional, muito pelo contrário, seus resultados devem evidenciar que podem fazer a diferença. A constatação proveniente desses resultados deve ser discutida com racionalidade, definindo caminhos para soluções sensatas diante dos problemas que as avaliações refletem.

Entender tal processo avaliativo requer a reflexão acerca dos fatores históricos, políticos, estruturais, sociais e a análise crítica das iniciativas a serem desenvolvidas a partir dos indicadores manifestados pelas escolas, pelas redes e sistemas de ensino, se tornando imprescindível para se ter boas práticas de gestão, de docência e organização escolar, possibilitando apontar e construir caminhos promissores para a resolução das complexidades e problemáticas educacionais existentes. Blasis (2013), certifica:

As informações produzidas pelos testes fornecem pistas para lançarmos o olhar avaliativo sobre os diversos âmbitos da organização educacional, uma vez que apontam problemas e/ou necessidades que incidem tanto na ação do professor em sala de aula como na gestão da escola e nas diretrizes e intervenções da secretaria de educação. Indicam, portanto, os âmbitos nos quais as ações e prioridades deverão ser repensadas e planejadas. (Blasis, 2013, p.256).

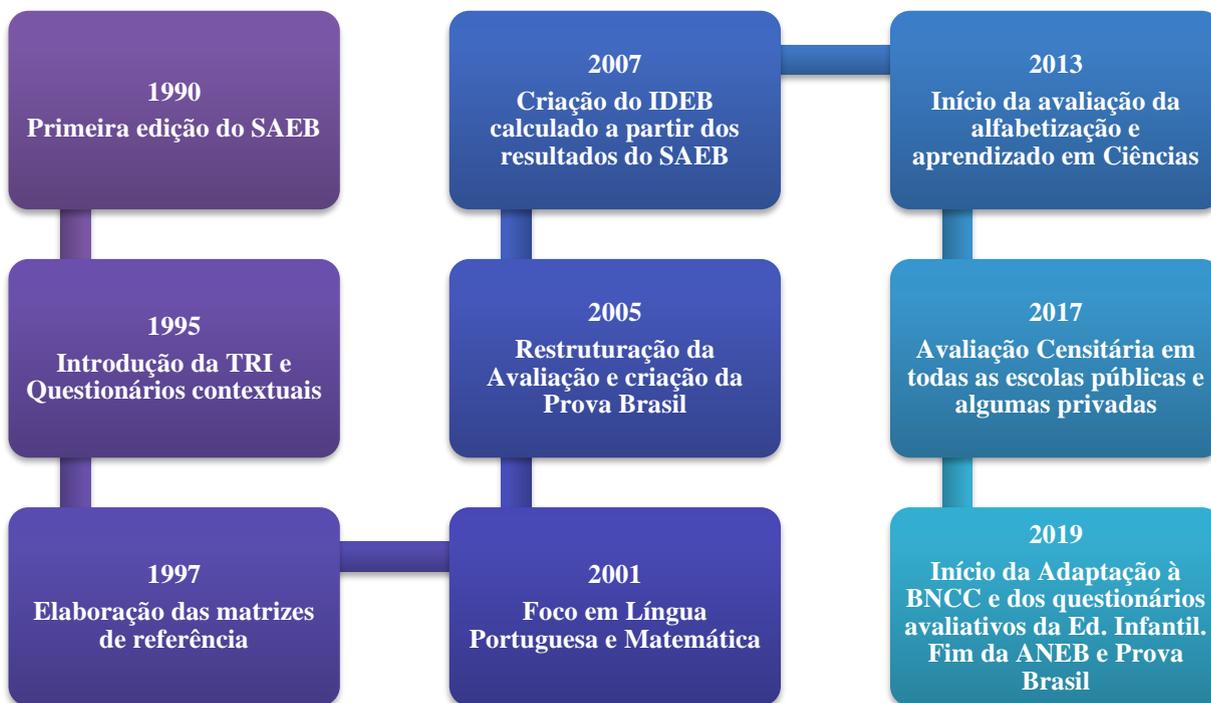
A autora destaca ainda, que para repensar as ações e prioridades diante dos resultados das avaliações externas, é necessário haver o diálogo das práticas avaliativas externas à escola, com aquelas que ocorrem internamente no seu cotidiano. Ou seja, necessita haver o diálogo entre as diferentes dimensões de avaliação (Avaliação Externa, Avaliação da Aprendizagem e Avaliação Institucional), em que o foco deve se concentrar na aprendizagem do estudante. Segundo Blasis (2013):

Para concretizar a possibilidade de diálogo entre essas três formas de avaliação, parte-se do entendimento de que as três, quando relacionadas, clarificam a tomada de decisões pertinentes a situações específicas. Nesse diálogo está presente um movimento de integração, que respeita o lugar de cada uma (com suas características e especificidades), colocando-as em igual patamar de importância para o avanço da aprendizagem dos alunos. (Blasis, 2013, p.257-258).

Com base em tal concepção, o SAEB/IDEB necessita estabelecer vínculos que se aproximem da conjuntura do que está sendo avaliado, neste caso, a realidade/qualidade da Escola Básica pública brasileira. A concepção reducionista de qualidade da educação associada tanto ao indicador, como ao sistema, contemplando exclusivamente valores/resultados a serem calculados e mensurados, carece engendrar o processo pedagógico e qualitativo da realidade/qualidade avaliada, sobretudo, buscando articular ações efetivas para superar as problemáticas reveladas durante tal dinâmica.

Como já salientado ao longo deste texto, a metodologia e estrutura do SAEB apresenta transformações significativas no decorrer de suas edições. Desde a aplicação do seu primeiro ciclo no ano de 1990, o sistema passou por numerosas reformulações e aprimoramentos no que diz respeito ao público-alvo, as matrizes de referência, níveis e escalas de proficiência, assim como foram criados procedimentos avaliativos para monitorar os resultados das avaliações realizadas, visando o seu aperfeiçoamento. Em mais de três décadas após sua primeira edição, o conjunto de avaliações do SAEB vem sendo representado historicamente da seguinte forma:

Figura 1 - Transformações do SAEB ao longo da história



Fonte: Figura elaborada pela autora a partir de informações do *Site QEdU.org.br* (2023).

Identifica-se na figura 1, dois momentos específicos que representam a estrutura do SAEB na atualidade, são estes: Em 1995, com a introdução de uma nova metodologia para construção dos testes e dos resultados de suas análises: a Teoria de Resposta ao Item – TRI, muito utilizada nos exames de larga escala como, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Essa metodologia possibilita comparar os resultados das avaliações ao longo de suas edições. Junto ao TRI, tem-se os questionários respondidos por estudantes e trabalhadores da educação com o objetivo de diagnosticar dados contextuais.

O segundo momento, refere-se aos testes padronizados em Língua Portuguesa, Matemática, e mais recentemente, no campo das ciências, como: Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Apesar da introdução de outras áreas do conhecimento, o foco principal do SAEB ainda consiste em aferir resultados nas disciplinas de Português e Matemática. Tais momentos destacados caracterizam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica hoje.

Outro segmento importante presente na figura 1, diz respeito à elaboração das Matrizes de Referência do SAEB, documentos produzidos pelo INEP para orientar a criação das questões elaboradas para as provas aplicadas nas escolas. As matrizes têm o papel de especificar quais habilidades e competências os estudantes devem demonstrar nos temas e conteúdos avaliados. Até o ano de 2019, o SAEB utilizava as matrizes elaboradas em 2011, todavia, após a

implantação da BNCC no currículo e na organização escolar, o INEP passou adequar as Matrizes de Referência aos princípios e competências previstas na base.

A novidade mais recente a fazer parte do sistema, trata-se da inserção da etapa da Educação Infantil em suas avaliações. Em 2019, em nível de caráter de estudo piloto, se aplicou questionários eletrônicos para secretarias estaduais e municipais de educação, bem como para professores e diretores. Na edição de 2021, tal dinâmica permaneceu para esta etapa, só que com características de implementação definitiva. A avaliação da Educação Infantil se configura em um debate histórico no qual gera numerosas controvérsias, principalmente em relação a como se avaliar mediante avaliação externa, a qualidade da aprendizagem de crianças em pleno desenvolvimento motor, emocional, cognitivo, entre outros.

Sousa (2014), explica que a demanda da avaliação da Educação Infantil não é nova e vem sendo requerida desde a década de 1970. A autora afirma que ao longo do tempo, tem-se a necessidade do reconhecimento da institucionalização da avaliação desse nível de ensino no sentido de melhorar sua qualidade. Por outro lado, não há acordos quanto aos caminhos a trilhar acerca da avaliação nesse processo e sobre os critérios a serem adotados para aferir a devida qualidade.

O conjunto de avaliações do SAEB sempre levantam debates e questionamentos considerados bem relevantes quando pensados no contexto da escola pública brasileira, dentre os quais podemos destacar: será que a dinâmica de organização e planejamento das avaliações do sistema, tem conseguido abranger as diversas realidades que norteiam o espaço escolar público de nossas regiões? Será que este propicia a formação adequada para os profissionais da educação no que diz respeito a compreensão da sua concepção de avaliação e a forma como deve ser aplicada?

Indaga-se ainda: os resultados das avaliações do SAEB têm sido discutidos com os gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar em geral? De que forma esses resultados influenciam para repensar a criação de políticas educacionais que buscam promover melhorias em nossas escolas? São indagações que precisamos fazer sobre o SAEB, havendo a necessidade de serem pensadas e discutidas criticamente a partir dos componentes que orientam este sistema de avaliação, assim como a literatura teórica científica sobre o tema.

Bonamino (2016), em estudo realizado sobre a evolução do SAEB e os desafios para o futuro, constata que o SAEB, assim como as avaliações estaduais, tem como tendência centralizadora a ênfase excessiva nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas. Tal fato se evidencia, quando verificamos que a criação do SAEB contribuiu para o crescimento no número de sistemas de avaliação próprios de Estados e

Municípios do Brasil, repercutindo na criação de uma série de avaliações em larga escala que consideram os mesmos princípios do sistema. A exemplo disso, temos no Estado do Pará, o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE, criado em 2013 pelo então governo da época, cuja constituição histórica evidencia sintonia total com o sistema de avaliação nacional.

Mesmo nossas regiões criando programas de avaliação externa próprios, vemos que o SAEB orienta a dinâmica destes, o que manifesta as interferências do sistema nos processos de avaliação educacional não só no Pará, mas por todo o Brasil. A influência do SAEB é tão acentuada e evidente, que os Planos Estaduais e Municipais, são obrigados a se organizar alinhavados junto às suas concepções e metodologia, mesmo havendo regiões como a nossa, que dispõe de características específicas e singulares, estando longe de serem consideradas em um processo padronizado de avaliação da realidade da escola pública.

5.3 Os indicadores educacionais nacionais no IDEB

Esta subseção, tem como objetivo principal, apresentar os resultados da Educação Básica brasileira nas provas do SAEB, bem como nos indicadores do IDEB entre o período de 2007 a 2021. Assim, se discorreu pelas metas nacionalmente estabelecidas ao longo das edições do sistema, e pelos resultados alcançados em suas avaliações, visando evidenciar o panorama histórico do desenvolvimento deste processo avaliativo, nas escolas públicas do país.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB se constitui como principal indicador para medir a qualidade da Educação Básica do Brasil, sendo responsável por reunir os resultados obtidos pelos estudantes da escola básica nas avaliações do SAEB. Dessa maneira, este indicador se configura como condutor para traçar e projetar as metas que necessitam ser alcançadas nas avaliações externas, e mediante essas metas, estabelece padrões de qualidade educacional a partir dos resultados manifestados pelas escolas.

Se relacionando aos princípios do IDEB, o SAEB atribui Níveis/Escalas de Proficiência para cada etapa de ensino participante de suas edições. Tal proficiência tem como objetivo aferir as habilidades, conhecimentos e competências dominadas ou não pelos alunos na etapa/ano de ensino em que se encontram no momento de realização das provas. Ou seja, são fixados níveis que permitem tecer compreensões se os estudantes possuem domínio pleno ou não dos conteúdos avaliados na etapa escolar em que se encontram. As nomenclaturas utilizadas pelo SAEB para definir seus Níveis Proficiência, são: Insuficiente, Básico, Proficiente e Avançado. Podemos observar o significado de cada nível na tabela 2 a seguir.

Tabela 2 - Níveis de Proficiência do SAEB

Níveis de Proficiência	Descrição
Insuficiente	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Básico	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Proficiente	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram.
Avançado	Os estudantes, neste nível, demonstram domínio dos conhecimentos, habilidades e competências acima para o requerido na série escolar em que se encontram.

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir das informações contidas no *site* do SAEB/INEP (2023).

Embora as áreas de conhecimento das ciências humanas e da natureza já aparecerem incluídas nas edições mais recentes do SAEB, suas avaliações se concentram fundamentalmente em avaliar e estabelecer padrões de desempenho com foco nas disciplinas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Para cada disciplina existem níveis de proficiência, como foi demonstrado na tabela 2.

Tais níveis devem ser alcançados pelos alunos na etapa de ensino que este se insere, determinando para o sistema, o nível de conhecimento, habilidade e competência que cada estudante se encontra em sua trajetória escolar. Desse modo, são definidos Níveis de Proficiência para as etapas de ensino que variam do 5º Ano do Ensino Fundamental ao 3º Ano do Ensino Médio.

Por conta das inúmeras transformações sofridas no decorrer de suas edições, a estrutura do SAEB veio se modificando ao longo dos anos, tanto que muitos de seus objetivos que faziam sentido no momento de sua origem, hoje não aparecem mais nos documentos oficiais de sua avaliação e foram reformulados após 2007 com a criação do IDEB. O novo formato, lançado na edição de 2007, permitiu ao INEP realizar combinações das médias de desempenho alcançadas pelos estudantes nas provas aplicadas. Assim, foram apuradas pelo SAEB com as taxas de aprovação, reprovação e abandono.

Para chegar em sua estrutura atual ao longo de seus mais de 30 anos de existência, o SAEB assumiu alterações nas seguintes dimensões: Público-alvo, abrangência, formulação dos

itens e áreas de conhecimento/disciplinas. Isto se deu principalmente a respeito do público-alvo do sistema e em relação às disciplinas avaliadas.

Inicialmente, eram avaliados uma parcela menor e específica de estudantes com foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Essa estrutura ainda se constitui na essência do sistema, porém, as avaliações se ampliaram e passaram a avaliar também outros níveis de ensino, assim como outras áreas de conhecimento, mesmo permanecendo com o foco principal em Português e Matemática. Na atualidade, um dos fatores que influenciaram em tais transformações, trata-se da promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC através da resolução CNE/CP Nº de 22 de dezembro de 2017, reverberando em uma nova configuração para educação do país, assim como para o próprio SAEB.

Este fato se evidencia quando verificamos o público-alvo das provas do SAEB em suas edições mais antigas, assim como as áreas de conhecimento avaliadas antes da BNCC e posterior a sua implantação nos sistemas de ensino da Educação Básica brasileira. No quadro 8, apresentamos a estrutura do público-alvo e das disciplinas e áreas de conhecimento avaliadas pelo SAEB após a criação do IDEB e anterior à implantação da BNCC.

Quadro 8 - Público-alvo do SAEB de 2007 a 2017

Ano da edição	Público-alvo	Abrangência	Áreas avaliadas
2007	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do EM	Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2009	4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2011	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2013	3º ano do EF	Escolas públicas (censitária)	Leitura, escrita e matemática
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)	Ciências humanas e ciências da natureza (sem resultados divulgados)

	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2015	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
2017	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral)	Língua portuguesa e matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) Escolas privadas (amostral + adesão)	Língua portuguesa e matemática

Fonte: *site* do SAEB (2023): <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

Verifica-se que de 2007 a 2017 aconteceram 6 edições de provas do SAEB, e a maioria do seu público-alvo foram estudantes do 5º e 9º Ano do Ensino Fundamental e estudantes do 3º Ano do Ensino Médio. Tal dado expressa o fato dos Níveis de Proficiência das avaliações do sistema se concentrarem essencialmente nesses ciclos escolares, haja vista que eles sempre apareceram como prioridade em seus processos avaliativos.

Na página do SAEB no *site* oficial do INEP, no tópico referente em como se deu o desenvolvimento histórico da respectiva avaliação externa nacional, mostra-se que houve novidades na edição de 2013 com a incorporação da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, e que passou a compor o SAEB a partir da divulgação da Portaria n.º 482, de 7 de junho de 2013. Além disso, teve-se ainda, a inclusão em caráter experimental de testes nas áreas das Ciências Humanas e Ciências da Natureza para os estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Já na edição de 2017, a avaliação do SAEB tornou-se censitária para o 3º Ano do Ensino Médio, introduzindo-se a possibilidade de adesão para as escolas privadas com oferta do último ano do Ensino Médio. Logo, além das escolas públicas do Ensino Fundamental, as escolas de Ensino Médio públicas e privadas também passaram a ter seus resultados avaliados pelo SAEB, e conseqüentemente, pelo IDEB.

As áreas de conhecimento valorizadas nas avaliações em larga escala como as do SAEB, recebem muitas críticas devido focalizar somente em duas disciplinas do currículo escolar, Língua Portuguesa e Matemática. Entre as críticas mais extremas, está a da contribuição que o sistema vem gerando para o afunilamento do currículo da Escola Básica, visto que as instituições acabam por organizar e planejar seu funcionamento priorizando as referidas disciplinas. Silva e Souza (2022), salientam que há nesta dinâmica, a formatação do processo

avaliativo, pressupondo a subordinação do currículo escolar aos conteúdos exigidos nas provas, fazendo o professor optar por trabalhar somente aquilo que está sendo cobrado nos testes.

Embora tenha inserido na atualidade a área das ciências em suas competências avaliadas, em sua originalidade, o SAEB foi criado com a proposta de aferir resultados somente em Português e Matemática, algo que inclusive, aparece ressaltado nos documentos norteadores do sistema enviados para as formações nas escolas no decorrer de suas edições. Como já explicado, o currículo está para além da avaliação em habilidades de conhecimento em duas disciplinas. Ao contrário, ele é diverso, dinâmico e necessita estar integrado de acordo com a realidade social, cultural e econômica dos indivíduos e das unidades escolares.

Bonamino e Sousa (2012), quando abordam a complexidade de se utilizar os testes padronizados para atribuir qualidade à educação, comunicam que as avaliações externas lidam com a visão estreita do currículo diante dos objetivos e das condições reais que as escolas dispõem para a formação dos estudantes e para a oferta do ensino. De acordo com as autoras:

O problema decorre do fato de os currículos escolares possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática. Essa não é exatamente uma limitação das avaliações, mas demanda atenção para riscos relativos ao estreitamento do currículo, os quais podem acontecer quando há uma interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados da avaliação. (Bonamino e Sousa, 2012, p.384).

Como já mencionado, ao longo de suas edições o SAEB passou por mudanças significativas, processo este, acentuado principalmente após a criação do IDEB em 2007, e posteriormente, a partir da implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em 2019. Dessarte, nas vésperas de completar três décadas de existência e de aplicação de testes nas escolas, o SAEB sofreu nova reestruturação para se adequar à BNCC.

A edição utilizada nesta inovação do sistema foi a de 2019, dando início às transições acerca das novas matrizes de referência de sua avaliação, que passaram a ser alinhadas à base. Por conta desse cenário legal, foram priorizadas a implementação das matrizes para a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática no 2º ano do Ensino Fundamental e de Ciências Humanas e Ciências da Natureza para o 9º ano do Ensino Fundamental, de forma a não impactar o cálculo do IDEB. No quadro 9 a seguir, podem ser verificadas as mudanças sucedidas nesta nova dinâmica avaliativa do SAEB.

Quadro 9 - Estrutura do SAEB após implantação da BNCC

Ano da edição	Público-alvo	Abrangência	Referências para elaboração de itens	Áreas avaliadas
2019	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	Sem informações no <i>site</i> do SAEB
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) / Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da natureza e ciências humanas
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) / Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática
2021	Creche e pré-escola da educação infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	Matrizes de Referência 2018	Sem informações no <i>site</i> do SAEB
	2º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Língua portuguesa e matemática
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas (censitária) / Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de Referência 2018 (em conformidade com a BNCC)	Ciências da natureza e ciências humanas
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas (censitária) / Escolas privadas (amostral)	Matrizes de Referência vigentes desde 2001	Língua portuguesa e matemática

Fonte: *site* do SAEB (2023): <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/historico>

Após a implantação da BNCC, foram realizadas duas edições de provas do sistema, com a terceira ocorrendo em 2023 durante o momento de produção desta dissertação. Diante disso, para falar acerca das mudanças pós BNCC no sistema, iremos deter nossas reflexões nas edições de 2019 e 2021 como aparecem apresentadas no quadro 9. Nota-se que mesmo já apresentando novas áreas avaliadas, como Ciências da Natureza e Ciências Humanas, o foco do

SAEB ainda permanece nas disciplinas de Português e Matemática como nas edições que se sucederam desde sua criação.

A novidade apresentada em ambas as edições de 2019 e 2021, diz respeito às siglas da Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, que deixaram de existir passando todas as avaliações integrantes do sistema a serem identificadas pelo nome de SAEB, processo que se deu também no acompanhamento das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos utilizados nas respectivas avaliações.

Outra novidade se refere a inserção da etapa da Educação Infantil nas avaliações do SAEB, sendo incorporada como nível de ensino a ser avaliado pelo sistema. Desse modo, inicia a avaliação educacional das crianças brasileiras, inicialmente, em caráter de estudo-piloto com aplicação de questionários eletrônicos para professores e diretores, assim como para secretários municipais e estaduais de educação.

Apesar de ser mencionada como novidade pelo SAEB, o debate acerca da avaliação externa para Educação Infantil não é tão novo assim, muito pelo contrário. Ao passo que o Plano Nacional de Educação – PNE vigente entre os anos de 2001 a 2010 trouxe menção sobre implementar as avaliações externas para avaliar a aprendizagem das crianças, iniciou-se um movimento de instituições educacionais e da sociedade civil para garantir este processo. Com o fim da vigência do PNE 2001/2010 e a aprovação do PNE Lei nº 13.005 de junho de 2014 em vigor até 2024, foi reiterado utilizar as avaliações externas como um dos instrumentos para se avaliar a etapa da creche e a pré-escola.

Dentre as 20 metas estabelecidas pelo respectivo Plano Nacional de Educação vigente para melhorar a qualidade da Educação Básica do Brasil, temos a meta 1, com o objetivo de universalizar a Educação Infantil e ampliar sua oferta, sendo apresentada como estratégia para a avaliação das crianças tomando os parâmetros nacionais de qualidade.

Estratégia 1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes. (Brasil, 2014, *online*).

Atualmente, os parâmetros nacionais de qualidade da Educação Básica brasileira são medidos pelos indicadores do IDEB a partir dos resultados das provas realizadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica. Desse modo, avaliar a qualidade da Educação Infantil por meio dos parâmetros teóricos-metodológicos do SAEB veio ganhando cada vez mais força nos

últimos anos, até que nas edições de 2019 e 2020 se teve a inserção da respectiva etapa de ensino em seu sistema avaliativo.

O processo e as dimensões educacionais que fundamentam a Educação Infantil possui inúmeras especificidades, a formação e o desenvolvimento das crianças se configuram para além de seus aspectos unicamente cognitivos. Nessa etapa de ensino, além da leitura e escrita, outras atividades como as interações, a comunicação, as brincadeiras, as linguagens artísticas, a afetividade, são imprescindíveis para as crianças se desenvolverem plenamente.

Por isso, uma das críticas mais acentuadas acerca da implementação das avaliações externas neste nível de ensino, é se tais avaliações atendem tamanha complexidade que permeia os espaços educacionais infantis, e principalmente, que qualidade de ensino se estabelece a partir dos resultados obtidos na avaliação das crianças e dos profissionais envolvidos neste contexto.

Louzada (2020), salienta ser difícil separar a questão que envolve as avaliações externas em larga escala na Educação Infantil, do debate acerca da alfabetização das crianças, sendo fundamental compreender os impactos do sistema avaliativo na dinâmica própria deste nível educacional. A questão da alfabetização das crianças é complexa e tem sido palco de numerosas discussões ao longo da história, e a inserção das avaliações externas nesta etapa, amplia ainda mais os desafios presentes neste contexto.

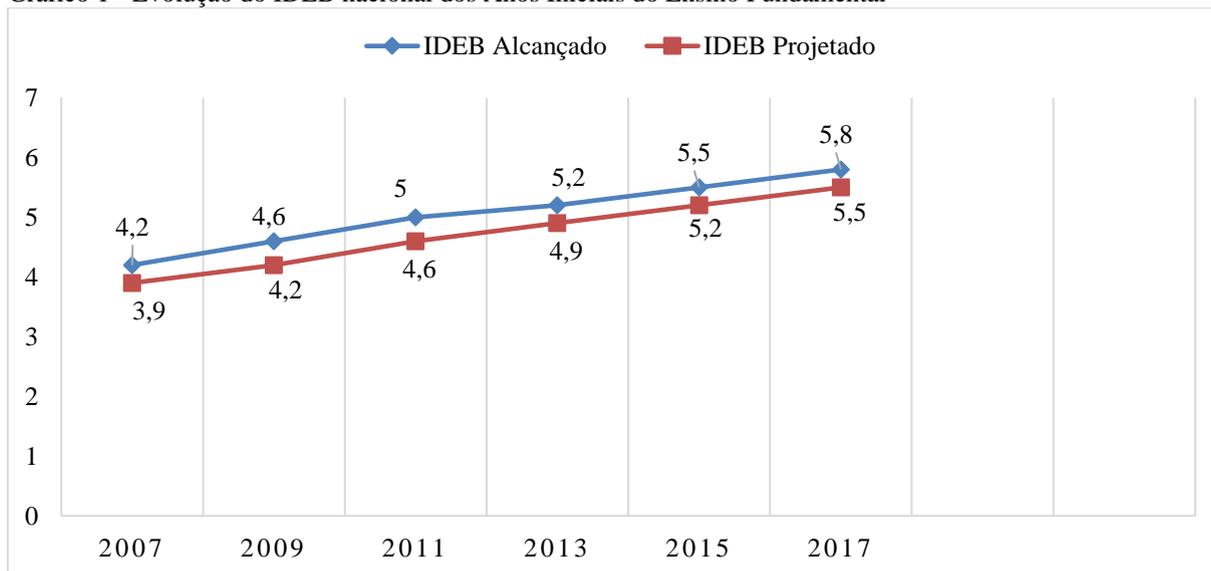
As mudanças no SAEB não se deram somente em seu aspecto teórico-metodológico, bem como acerca de seu público-alvo, mas também ocorreram nos indicadores oriundos de suas avaliações. Embora os índices da educação brasileira caminharem a passos lentos no alcance das metas fixadas, eles foram impactados no decorrer dos anos mediante as reformulações sofridas pelo sistema nacional de avaliação.

Assim, nos preocupamos em organizar os resultados e indicadores da Educação Básica do país no SAEB/IDEB, em edições anteriores e posteriores a implementação da BNCC, visando evidenciar as disparidades salientadas, bem como as mudanças destes, a partir das transformações sucedidas durante tal cenário. Procuramos ainda, organizar separadamente os indicadores apresentados por cada etapa de ensino avaliada entre 2007 a 2021 para o seu melhor detalhamento.

De 2007 e 2017, período anterior à BNCC, as metas projetadas pelo IDEB variaram bastante para cada nível de ensino avaliado. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, se constitui na etapa que mais obteve resultados satisfatórios, apresentando crescimento significativo quando comparada com os outros níveis de ensino. No gráfico 1

abaixo, observamos as variáveis dos anos iniciais entre os anos de 2005 a 2017 na etapa do Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 1 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental



Fonte: IDEB/INEP (2017).

Notamos que de 2007 a 2017, os estudantes da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental ultrapassaram todas as metas projetadas durante este período de edições de provas realizadas pelo SAEB, tendo o seu melhor desempenho nos anos de 2009 e 2011, em que a diferença da meta projetada para a meta atingida foi de 0,4 pontos. O único momento de disparidade nessa etapa de ensino ocorreu somente do ano de 2013 para 2015, em que não houve melhorias acentuadas e significantes no indicador de rendimento.

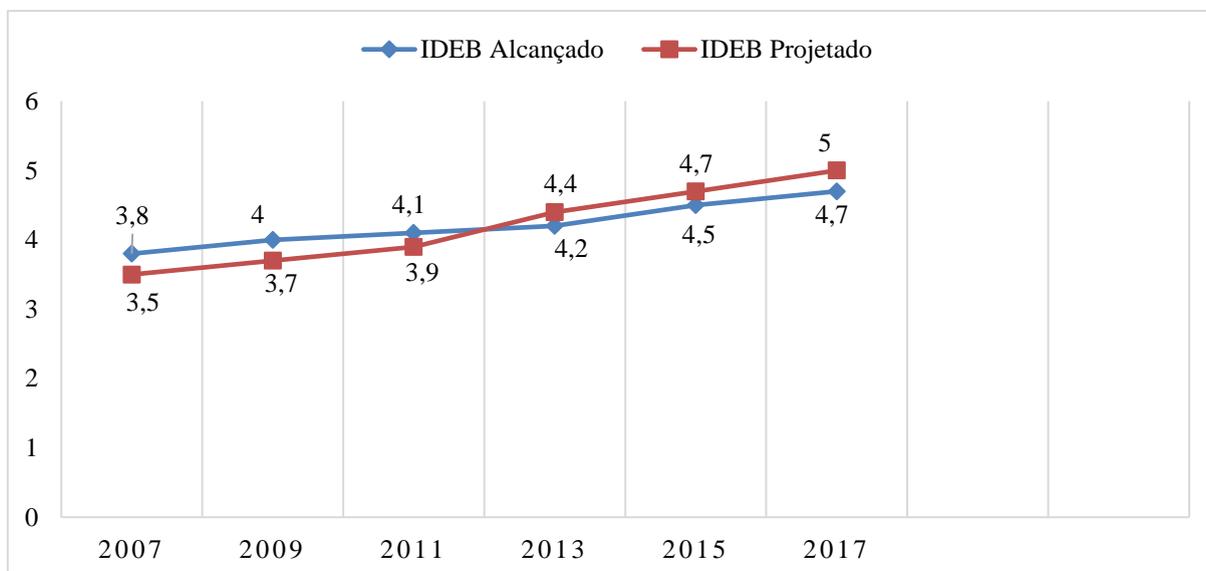
Entretanto, percebe-se que a referida etapa apresenta coerência nos dados apresentados, visto que a educação brasileira saiu da nota de 3,8 pontos para 5,8 pontos, tendo aumento significativo de 52,7% para este ciclo de ensino. Desse modo, observamos que historicamente, os indicadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental possuem aumento quase constante nos seus resultados entre 2007 a 2017. O resumo técnico do IDEB 2019, afirma que adotar ações simples podem direcionar o melhor desempenho por parte das escolas e dos alunos. Conforme o documento:

[...] Acreditar que o aluno pode aprender é uma delas; soma-se a isso a lógica da responsabilização introduzida no sistema educacional brasileiro, com a divulgação dos resultados por escola. Todos esses fatores podem gerar um sistema de incentivos e mobilizar os diferentes atores (gestores, diretores, professores, pais, alunos) para que ações articuladas (pedagógicas e de gestão) sejam implementadas para superação de deficiências e, assim, obtenção de resultados melhores. (Brasil, 2021, p.14).

Verifica-se como a responsabilidade pelos índices obtidos é atribuída inteiramente as escolas no referido resumo, em que a política de responsabilização é utilizada como incentivo para produzir ações que mobilizam o planejamento e a organização dos profissionais da educação para garantir o sucesso no processo avaliativo do SAEB, bem como no IDEB.

No que concerne os indicadores da etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, observa-se no gráfico 2 a seguir, que diferentemente dos anos iniciais, este nível de ensino não possui a mesma constância no sucesso em sua série histórica de resultados no SAEB, tendo ultrapassado a meta nos anos de 2007, 2009 e 2011, enquanto nos anos de 2013, 2015 e 2017 não obteve o mesmo êxito em seus indicadores.

Gráfico 2 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental



Fonte: IDEB/INEP (2017).

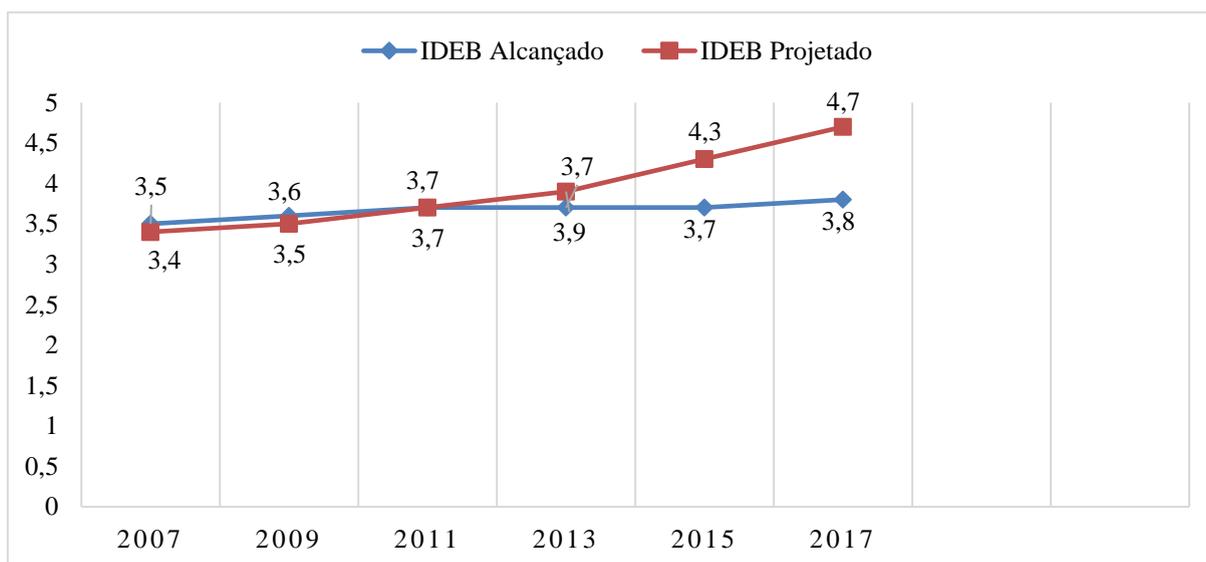
Podemos visualizar, que o melhor índice obtido pelos alunos dos anos finais ocorreu em 2007 e 2009, em que a diferença da meta alcançada para a meta projetada foi de 0,3 pontos. A evolução histórica entre estes anos se deu praticamente de forma contínua. A disparidade ocorre quando verificamos o ano de 2011 para 2013, em que o crescimento foi praticamente mínimo no indicador de nota da Prova do SAEB.

Já o ano de 2017, se configura como o pior resultado deste ciclo, em que a disparidade do IDEB projetado para o alcançado foi de 0,3 pontos. Todavia, podemos perceber que a Educação do Brasil saltou de 3,5 pontos para 4,7, pontos na série histórica dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que representa um aumento de 34,3% de seus índices educacionais.

Mesmo ocorrendo a queda de seus indicadores entre 2013 a 2017, tal qual a etapa dos anos iniciais, o ciclo dos anos finais também apresenta crescimento nas respectivas edições do SAEB. Entretanto, tal cenário já não se constitui da mesma forma quando verificamos a etapa do Ensino Médio brasileiro, se configurando como a etapa que apresenta o menor nível de crescimento nos índices nacionais do IDEB entre os níveis de ensino avaliados no respectivo período em análise.

Verificamos no gráfico 3, que a última etapa de ensino da Educação Básica brasileira, saiu de 3,4 pontos para 3,8 pontos, apresentando o aumento de apenas 11,8% em sua evolução histórica. Tal dado demonstra um agravante nos indicadores que correspondem a este nível de ensino, evidenciando que há pouco avanço ao longo das edições do SAEB e dos indicadores do IDEB.

Gráfico 3 - Evolução do IDEB nacional do Ensino Médio



Fonte: IDEB/INEP (2017).

Nota-se que o melhor desempenho dos estudantes do Ensino Médio ocorreu nos anos de 2007 e 2009, em que o IDEB alcançado apresentou a diferença de 0,1 pontos para o IDEB projetado. Apesar deste resultado, tal diferença é considerada mínima quando comparada as metas alcançadas dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

Quando olhamos para o cenário do IDEB no Ensino Médio, podemos constatar que os desafios nesse ciclo de ensino são bem mais acentuados e complexos, pois os indicadores evidenciam que houve pouquíssimo avanço entre 2007 a 2017. O aumento de 11,8% para o

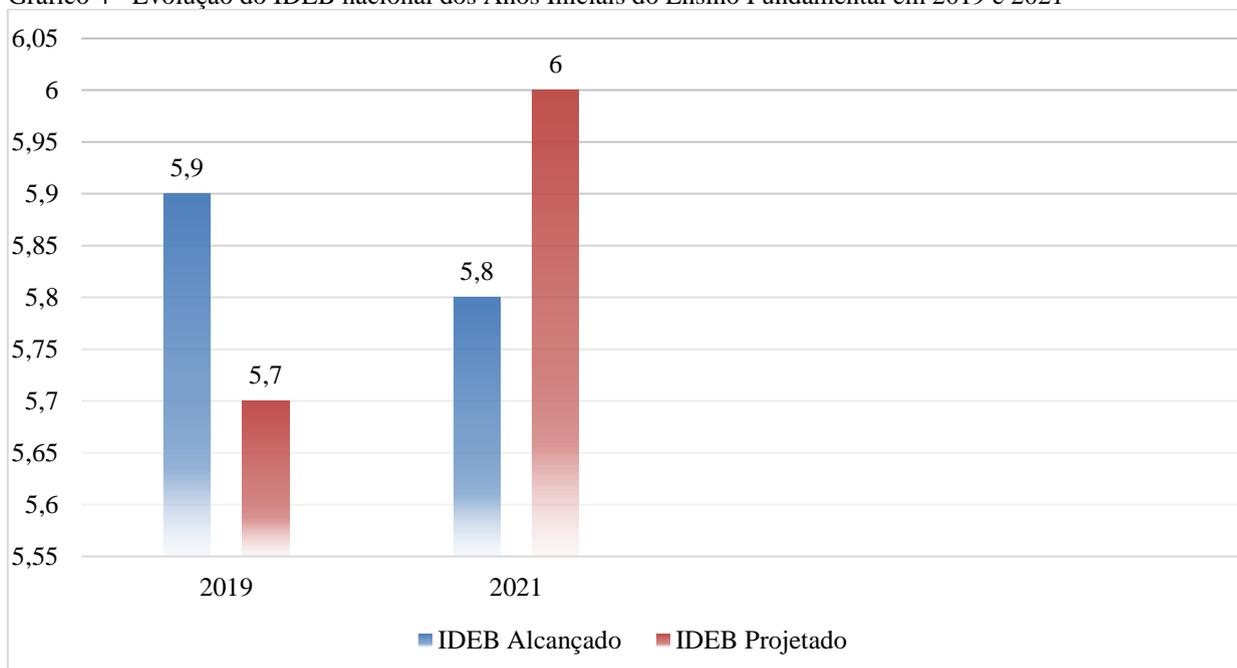
Ensino Médio se deu praticamente nos primeiros três ciclos de avaliação do SAEB/IDEB durante tal período.

Do ano de 2009 para 2013, os resultados alcançados ficaram praticamente estagnados, e nos anos que compreende de 2015 a 2017, os resultados ficaram bem abaixo das metas estabelecidas. Desse modo, verifica-se pouquíssimos avanços nos indicadores históricos da educação do Brasil no que se refere a etapa do Ensino Médio, fazendo com se busque repensar a oferta de ensino, assim como as políticas públicas para essa etapa, e principalmente, o processo avaliativo do SAEB em nossas escolas.

Já no que concerne às edições mais recentes do SAEB e IDEB, que representam os anos de 2019 e 2021 em um cenário avaliativo após a implantação da BNCC nas instituições escolares, podemos verificar movimentos interessantes acerca dos indicadores da Educação Básica brasileira.

No que diz respeito aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o gráfico 4 a seguir demonstra que até o ano de 2019, o avanço deste nível continua com avanços significativos, fato que veio mudar após a pandemia da Covid-19, que alterou toda a organização e dinâmica da educação do país, assim como os índices educacionais da referida etapa de ensino.

Gráfico 4 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2019 e 2021



Fonte: IDEB/INEP (2021).

Como podemos observar no gráfico em destaque acima em relação ao indicador de 2021, pela primeira vez em sua série histórica de avaliações e resultados, a etapa dos anos

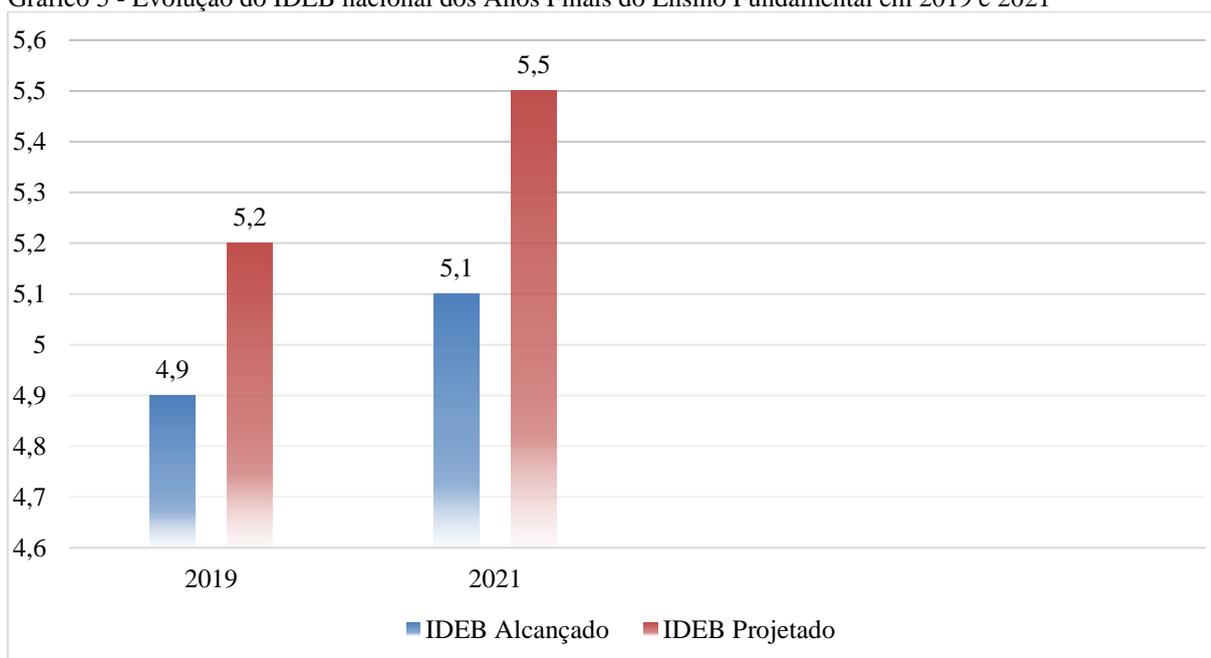
iniciais do Ensino Fundamental não consegue atingir a meta estabelecida para o seu nível. A diferença entre o IDEB projetado para o IDEB alcançado foi de 0,2 pontos, representando a queda nos índices educacionais desta etapa.

Dentre os inúmeros fatores que podem ter contribuído para tal resultado, está o momento vivenciado no mundo todo com a pandemia global da Covid-19, tendo início no Brasil em 2020. Além das problemáticas já existentes na educação de modo geral, a pandemia contribuiu significativamente para o agravante de diversas áreas educacionais, inclusive a área da avaliação e seus processos.

Tal contexto de pandemia escancarou as desigualdades sociais já existentes em nosso território, e o campo da educação brasileira esteve entre os mais atingidos. Em vista disso, os desafios apresentados acerca dos processos pedagógicos a serem desenvolvidos se tornaram bem mais acentuados. Logo, avaliar os estudantes durante este cenário também se tornou mais complexo do que já se apresentava.

A presente problemática também teve consequências na etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, que já vinha apresentando indicadores abaixo da média estabelecida ao longo dos anos, e assim como os anos iniciais, não conseguiu alcançar os resultados esperados no SAEB de 2021. Entretanto, como pode ser visualizado no gráfico 5, tal etapa sofreu uma pequena variação de 4,9 pontos em 2019 para 5,1 pontos em 2021.

Gráfico 5 - Evolução do IDEB nacional dos Anos Finais do Ensino Fundamental em 2019 e 2021



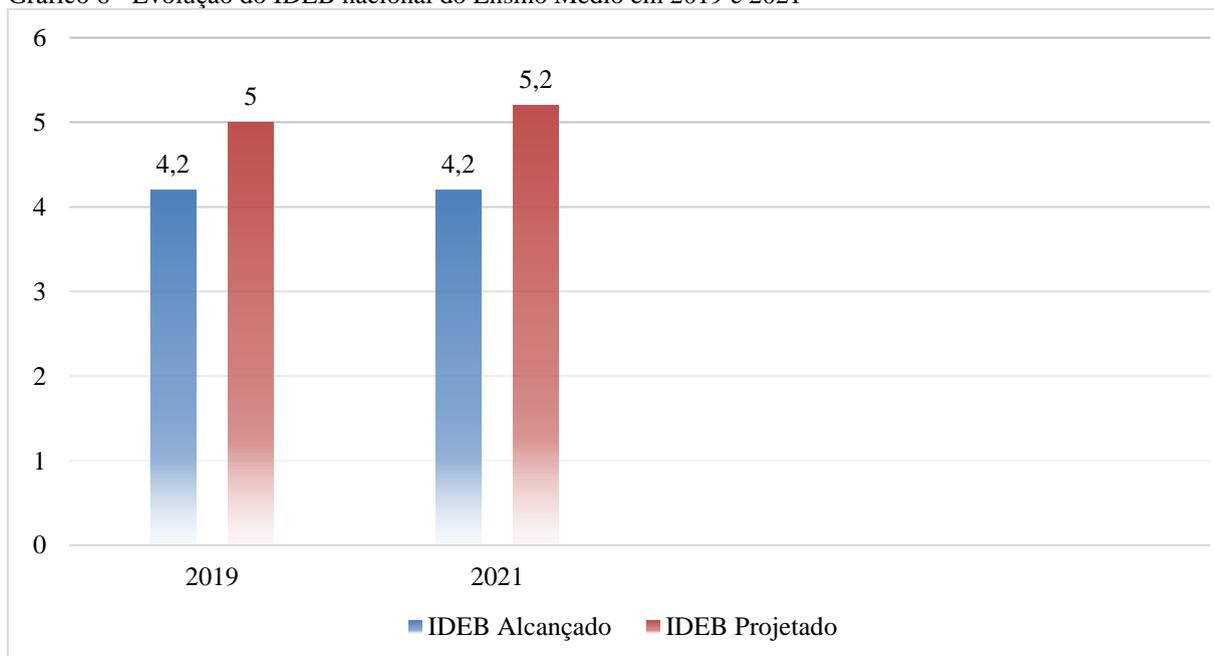
Fonte: IDEB/INEP (2021).

Nota-se que a diferença entre o IDEB projetado para o IDEB alcançado durante o período pandêmico foi de 0,4 pontos na etapa dos anos iniciais, evidenciando as adversidades apresentadas na referida etapa. Diferentemente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, os anos finais tal qual o nível do Ensino Médio possui indicadores extremamente complexos, em vista das respectivas etapas caminharem a passos bem lentos no que diz respeito ao processo para superar os índices abaixo do esperado pelos seus alunos, bem como pelas escolas.

No caso dos anos finais, como já observado na série histórica deste nível, suas últimas edições apresentaram resultados considerados bem abaixo do esperado no IDEB. Assim, os resultados obtidos durante a pandemia não se configuram de certa forma, como uma novidade no cenário deste nível de ensino.

No que se refere aos indicadores nacionais da etapa do Ensino Médio brasileiro nas edições de 2019 e 2021, as médias alcançadas permaneceram praticamente a mesma das edições anteriores, ficando de maneira estagnada. Em ambas as edições do SAEB, o Ensino Médio não alcançou as metas projetadas pelo sistema, como podemos constatar no gráfico 6.

Gráfico 6 - Evolução do IDEB nacional do Ensino Médio em 2019 e 2021



Fonte: IDEB/INEP (2021).

Historicamente, a média de resultados do Ensino Médio no IDEB, sempre fica abaixo da média projetada se comparado às outras etapas de ensino da Educação Básica, refletindo também, taxas maiores de abandono escolar na referida etapa, o que acaba direcionando tal problemática para os desempenhos abaixo do esperado nas provas aplicadas. No cenário da

pandemia, tal problemática se tornou muito mais exorbitante e não trouxe boas notícias nesse processo, uma vez que o Ensino Médio foi uma das etapas mais afetadas na questão da permanência de seus alunos durante as aulas *onlines*.

Desse modo, além das problemáticas históricas já citadas e que são enfrentadas pelas escolas em seu cotidiano, o fator pandemia teve impacto direto na queda dos resultados do SAEB/IDEB 2021. A pandemia global ocasionada pela Coronavírus assolou o mundo inteiro, causando a paralisação das atividades presenciais nas escolas, bem como distorções nos índices avaliativos educacionais. Conforme aponta estudo realizado por Oliveira e Correia (2022):

Após um ano do início da pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2) no Brasil, os números oficiais ultrapassam 600 mil vidas perdidas em outubro de 2021, número que no Pará já alcançou mais de 16 mil óbitos. Diante desse cenário, fomos forçados a paralisar imediatamente as atividades na educação, uma das áreas mais afetadas pelo isolamento social, que necessitou da redefinição de estratégias para dar conta da rotina de trabalho, do planejamento, da oferta do ensino, bem como da intensificação do uso das tecnologias diante das diversas situações que se apresentaram no ambiente escolar. (Oliveira e Correia, 2022, p.2).

Tendo em vista tal realidade, as escolas precisaram empreender ações rápidas e estratégicas diante do contexto de crise pandêmica, reorganizando currículos, aulas e demais atividades pedagógicas. Segundo pesquisa realizada pelo INEP à época, 99,3% das escolas brasileiras suspenderam seu funcionamento presencial durante o período da Coronavírus. Uma das saídas encontradas para dar continuidade a realização do trabalho de gestores e professores, foi o Ensino Remoto Emergencial⁶, com a realização de aulas e reuniões inteiramente no formato *online*.

A pandemia acarretou inúmeras problemáticas para a educação, e a transição do ambiente físico e presencial para o ambiente virtual não ocorreu de forma tão simples para estudantes e professores. Os desafios foram muitos durante este cenário, dentre eles, podem ser destacados: o pouco domínio por parte dos profissionais da educação sobre determinadas plataformas digitais que deveriam ser utilizadas durante as aulas, o acesso limitado e deficitário de *internet*, assim como a falta de aparelhos propícios, como, computador, celular, *tablet*, por parte dos estudantes. Dados levantados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação – CETIC, constatou a falta de aparelhos digitais

⁶ O Ensino Remoto Emergencial – ERE foi a principal opção adotada durante a pandemia da Covid-19 para prosseguir com as atividades desenvolvidas nas escolas. De acordo com Moreira, Henriques e Barros (2020), o ERE se constitui em uma realidade *online*, em que se transfere e transpõe-se metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, para aquilo que se tem designado por Ensino Remoto Emergencial.

e de acesso à *internet* para 86% dos estudantes de todo país, dificultando o processo de desenvolvimento do ERE.

A pesquisa realizada pelo CETIC entre setembro de 2020 a junho de 2021, aponta que entre as escolas públicas, 93% das escolas municipais relataram problemas com acesso à *internet* durante a pandemia no Brasil, assim como foi relatado também, a falta de aparelhos como, computador, celular ou *tablet*, enquanto nas estaduais, este número foi de 95%.

No que se refere às escolas privadas, 58% relataram tal problemática. Atrelado a esta situação, houve a dificuldade no processo de aprendizagem, em que muitos estudantes não assimilaram os conteúdos ensinados ou aprenderam acerca do assunto trabalhado durante este período. Moreira, Henriques e Barros (2020), explicam que na maioria dos casos, as tecnologias foram utilizadas em uma perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo.

Dessa maneira, a pandemia impactou profundamente inúmeros segmentos da educação, e entre estes segmentos, temos os índices educacionais oriundos das avaliações externas. Os resultados do IDEB e SAEB 2021 evidenciam a queda no desempenho dos estudantes nos indicadores nacionais de avaliação da Educação Básica, o que obviamente, teve influência massiva da Covid-19. Para evidenciar tal fato, nos quadros 10 e 11 a seguir, realizamos uma comparação entre os níveis de proficiência nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática nas edições do SAEB antes e durante a pandemia.

Quadro 10 - Níveis de Proficiência em Língua Portuguesa do SAEB antes e durante a pandemia da Covid-19

Brasil	5º Ano EF		9º Ano EF		3ª Série EM	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
	214.6	208.0	260.1	257.9	280.4	276.9

Quadro elaborado pela autora a partir dos resultados do SAEB 2019/2020. **Fonte:** IDEB/INEP (2019/2021).

Percebe-se no quadro acima, no que se refere a avaliação do SAEB na disciplina de Português, houve queda das médias tanto nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, bem como na etapa do Ensino Médio. O 5º Ano do Ensino Fundamental aparece como o nível de ensino mais atingido neste processo, em que se teve uma diminuição de 6,6 pontos no comparativo entre as edições do SAEB de 2019 e 2021. Já o 3º Ano do Ensino Médio aparece

logo em seguida, com decréscimo de 3,5 pontos, enquanto o 9º do Ensino Fundamental teve diminuição de 2,2 pontos.

Dentre as inúmeras problemáticas já salientadas acerca da oferta do ensino durante a pandemia, e claro, que contribuíram significativamente para tais resultados e desempenhos nas avaliações externas, sabe-se que os anos iniciais do Ensino Fundamental é composto por crianças de 6 a 10 anos de idade, na fase de desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social, necessitando do acompanhamento pedagógico específico e da atenção cuidadosa de seus professores. Bof, Basso e Santos (2022), em estudo realizado sobre os impactos da pandemia na alfabetização das crianças, afirmam:

As mudanças nas condições e formas de ensino durante a pandemia assumem contornos ainda mais contundentes quando se trata das crianças pequenas, que estavam prestes a vivenciar ou vivenciando o processo de alfabetização. As especificidades desse processo fazem com que o fechamento das escolas e a falta do contato presencial com o professor sejam muito mais sentidos pelas crianças, uma vez que elas ainda não possuem autonomia para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e necessitam da mediação de um adulto para as orientar, guiar e motivar. (Bof, Basso e Santos, 2022, p.243).

Desse modo, não é de se surpreender que este nível de ensino tenha sido o mais atingido durante o período pandêmico, haja vista que o único recurso das crianças durante as aulas era o ambiente virtual, com interação extremamente limitada com seus professores, dificultando seu processo de aprendizagem. Em se tratando das proficiências em Matemática, o quadro 11 abaixo nos mostra que há pouca mudança no que diz respeito aos indicadores dos níveis de ensino, em que os anos finais do Ensino Fundamental também se destaca como nível que obteve o maior declínio nesta proficiência.

Quadro 11 - Níveis de Proficiência em Matemática do SAEB antes e durante a pandemia da Covid-19

Brasil	5º Ano EF		9º Ano EF		3ª Série EM	
	2019	2021	2019	2021	2019	2021
	227.9	216.8	263.0	256.3	279.8	272.2

Quadro elaborado pela autora a partir dos resultados do SAEB 2019/2020. **Fonte:** IDEB/INEP (2019/2021).

Se verifica que de 2019 para o ano de 2020, o declínio dos resultados apresentados em Matemática é bem mais acentuado se comparado com a disciplina de Português. O 5º Ano do

Ensino Fundamental, por exemplo, apresentou queda colossal de 11,1 pontos, sendo o nível mais atingido no índice da avaliação do SAEB e nos indicadores do IDEB. Na sequência, tem-se o 3º Ano do Ensino Médio com a significativa diminuição de 7,6 pontos, e posteriormente, temos o 9º Ano do Ensino Fundamental, aparecendo com queda de 6,7 pontos.

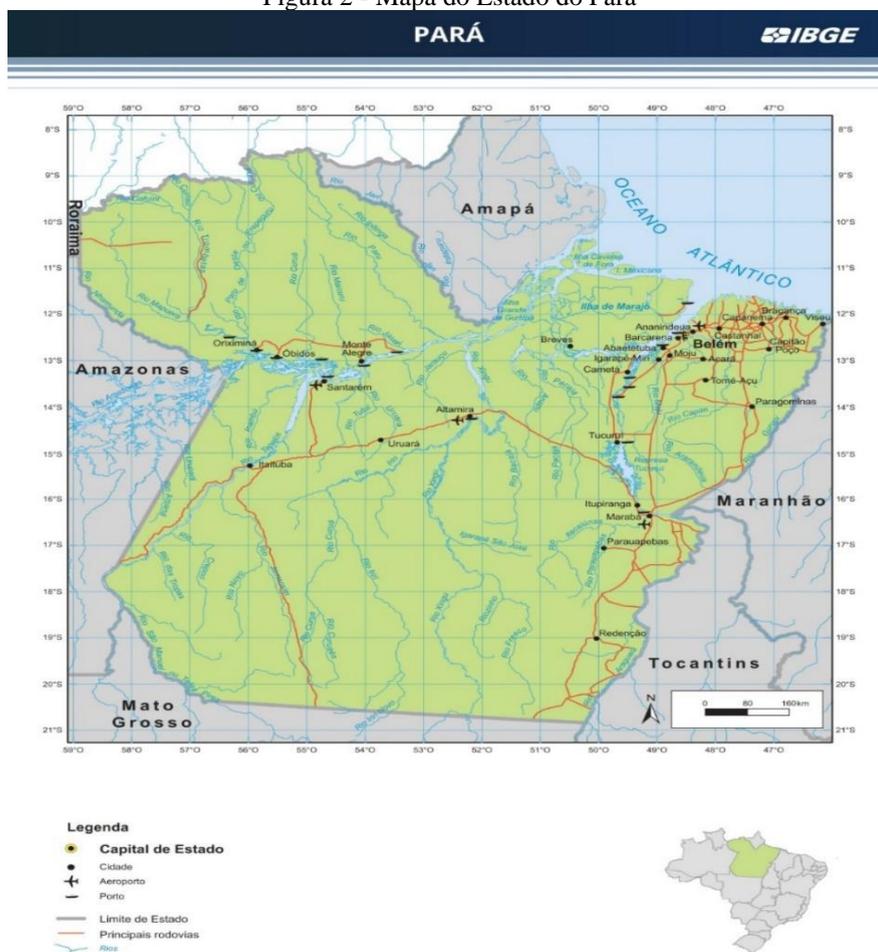
Historicamente, a disciplina de matemática apresenta resultados abaixo das metas projetadas nos *rankings* das avaliações externas nacionais e até mesmo nas avaliações específicas das regiões brasileiras. As escolas e seus estudantes ainda apresentam grandes dificuldades no alcance das metas projetadas no IDEB/SAEB no que se refere aos conteúdos de matemática, e este quadro não seria diferente no período pandêmico, no qual as desigualdades se escancararam profundamente em nossa sociedade. Tal fato, inclusive, faz com que haja o foco maior no ensino referente a área de conhecimentos matemáticos por parte das escolas.

Como podemos perceber, os indicadores da Educação Básica em âmbito nacional ainda apresentam disparidades significativas em relação ao alcance das metas estabelecidas tanto pelo SAEB, como pelo IDEB. A etapa do Ensino Médio se configura historicamente, como a pior entre os níveis de ensino avaliados, evidenciando as dificuldades e desafios a serem enfrentados e superados. Logo, pensar e elaborar as questões e estratégias acerca dos indicadores apresentados, buscando promover ações concretas e de transformação a partir deles, se apresenta como fundamental para a garantia da qualidade educacional nas escolas brasileiras.

5.4 Os indicadores educacionais do Estado do Pará no IDEB

O Estado do Pará se constitui como uma das 27 unidades federativas brasileiras, estando localizado na Região Norte do país, fazendo parte dos 9 estados que compõem a região da Amazônia Legal juntamente com os estados do Acre, Amazonas, Amapá, Maranhão, Mato Grosso, Rondônia, Roraima e Tocantins. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE de 2022, o Estado possui área territorial de 1.245.870,704 km² e uma população de 8.121.025 de pessoas. Atualmente seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,69, ocupando concomitantemente com o Estado do Piauí, o 23º lugar no *ranking* nacional do país.

Figura 2 - Mapa do Estado do Pará



Fonte: IBGE (2022).

No que tange a Educação Básica paraense, conforme resumo técnico do Censo Escolar, registrou-se em 2021 no Pará, 2,3 milhões de matrículas, sendo distribuídas nas etapas e modalidades de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Especial. Foram 58, 116 mil matrículas a menos do que o apresentado no Censo de 2017. Ou seja, uma redução de 2,3% no total de matrículas na Educação Básica do Estado. Com 64,4% de matrículas, a rede municipal figura como a detentora do maior número de estudantes matriculados em suas instituições de ensino. Já acerca do número de escolas, o Censo registra que em 2021 havia 10.565 escolas de Educação Básica no Estado, sendo a rede municipal responsável por 82,5% desse total.

Em se tratando dos indicadores educacionais do Estado, o índice do IDEB de 2021 revela que os anos iniciais do Ensino Fundamental se configura como o nível de ensino com a maior média apresentada, dispendo de 5,0 pontos. Os Anos Finais do Ensino Fundamental

aparecem logo em seguida, com média de 4,0 pontos, enquanto a etapa do Ensino Médio detém a média de 3,0 pontos. Os resultados manifestados representam grandes desafios a serem superados pelo Estado, haja vista que este ainda aparece com os piores índices nos *rankings* nacionais de avaliação da Educação Básica brasileira, cenário que será detalhado no decorrer desta subseção.

Acerca dos fundamentos e parâmetros legais, o Plano Estadual de Educação do Estado do Pará – PEE/PA, estabelecido pela Lei nº 8.186 de 23 de junho de 2015, dispõe em suas estratégias de efetivação de políticas públicas estaduais para a Educação Básica na região, meios que como descreve o referido plano, comprometidos com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população paraense, destacando a avaliação como parte integrante desse processo.

A respeito da avaliação nacional do SAEB, esta constitui-se em subsídio para avaliar a qualidade da educação paraense, com seus resultados servindo como mecanismo de análise e monitoramento para a melhoria da educação e do Trabalho Pedagógico nas escolas, como pode ser verificado nos tópicos 7.8 e 7.10 do presente documento.

- 7.8) aplicar os instrumentos nacionais de avaliação da qualidade do ensino fundamental e do ensino médio, na vigência deste PEE;
- 7.10) utilizar os resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução deste PEE. (Pará, 2015, p.69).

A cultura da avaliação externa, representada pela figura do SAEB como seu principal sistema operacional, se manifesta acentuadamente na forma como se pensam as políticas para a Educação Básica brasileira atualmente, e no Pará não seria diferente. Corresponder às orientações e metas fixadas pelo sistema e pelo IDEB, tornou-se parte integrante das legislações para a educação de estados e municípios, como é o caso do PEE/PA (2015).

Dessa forma, cumprir com as atribuições determinadas pelo sistema nacional de avaliação e por seu indicador, tem se consolidado como sinônimo de qualidade, tanto no que diz respeito ao ensino, como a sua oferta. Este cenário tem evidenciado cada vez mais a cultura que Esquinsani (2019) define como “Estado Avaliador”, responsável por perpetuar e consolidar a cultura do desempenho e da política de resultados na avaliação da educação.

O Estado Avaliador centra-se essencialmente na cultura do desempenho, e se consolidou fortemente em nossa educação quando o IDEB se transformou no indicador oficial da qualidade da Educação Básica, sendo adotado como referência para o desenvolvimento das ações pedagógicas nas escolas, principalmente acerca do processo de avaliação educacional.

No tópico sobre as estratégias a serem efetivadas para a educação do Pará no PEE/PA

(2015), há uma meta específica com o objetivo de elevar a qualidade da educação paraense por meio do IDEB. Tal meta se refere a Meta 7, que conforme o PEE/PA (2015, p.67), deve “Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para o IDEB”.

No quadro 12, pode ser observado as projeções fixadas da seguinte meta desde a vigência do Plano Estadual de Educação em destaque.

Quadro 12 - Médias nacionais e médias do Estado do Pará projetadas para o IDEB

IDEB	Projeção INEP – Brasil				Projeção INEP – Pará				Projeção Pará	
	2015	2017	2019	2021	2015	2017	2019	2021	2023	2025
Anos Iniciais do E.F.	5,2	5,5	5,7	6,0	4,1	4,4	4,7	5,0	5,3	5,6
Anos finais do E.F.	4,7	5,0	5,2	5,5	4,6	4,8	5,1	5,3	5,6	5,9
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2	3,7	4,2	4,4	4,7	5,0	5,3

Fonte: PEE/PA (2015).

Nota-se que a legislação educacional paraense projeta categoricamente os resultados a serem alcançados pelas escolas do Estado no IDEB. Tal determinação atribui às unidades escolares, assim como aos sistemas de ensino, a responsabilidade em considerar os indicadores projetados, no Trabalho Pedagógico desenvolvido por estes, fazendo do SAEB/IDEB constituinte de nosso processo educativo. As metas projetadas no presente plano, se constituem como a principal referência dos indicadores das avaliações externas para as escolas do Estado.

Na atualidade, o desempenho obtido nas avaliações em larga escala se tornou instrumento estratégico, no sentido que se avalia não somente o rendimento escolar dos estudantes, mas também o trabalho da gestão, do professor e até mesmo dos governantes de Estados e Municípios. Sousa (2021), afirma:

É perceptível que em 2013 o Governo Estadual intensificou a articulação política com a intenção de motivar um planejamento geral para a Educação Pública do Pará, na busca de melhorar os indicadores educacionais do Estado, que sempre ocuparam as últimas posições do *ranking* ao compararmos com os demais estados brasileiros, não conseguindo alcançar as metas projetadas pelo Ideb. (Sousa, 2021, p.83).

No quadro 12, por exemplo, podemos observar que há grande disparidade das médias nacionais, para as médias projetadas para a educação paraense. E como destacado por Sousa (2021), isto ocorre porque o Estado ainda não consegue atingir grande parte dos indicadores estabelecidos desde a implementação do SAEB, e até mesmo dentro do seu próprio contexto

avaliativo mediante aplicação do Sistema Paraense de Avaliação. Tal problemática coloca o Estado entre as últimas posições nos *rankings* avaliativos da educação brasileira, pressupondo que sua qualidade educacional se configura entre as piores avaliadas. Logo, este cenário faz com que o SAEB/IDEB se converta como prioridade fundamental na agenda educativa não somente das escolas, mas também dos sistemas de ensino e dos governos.

Afonso (2014), explica que a avaliação externa se tornou dominante não somente no contexto tradicional de interação pedagógica, como a sala de aula, mas também nos sistemas de ensino e na própria administração pública. O autor salienta que esta obsessão avaliativa começou por contaminar os governos nacionais, subnacionais e municipais, os quais, de forma crescente passaram agir a partir da ideologia avaliativa hegemônica.

Constata-se tal concepção, quando no PEE/PA (2015) o IDEB tem protagonismo absoluto no campo da avaliação da educação paraense, se constituindo como critério básico para definir o que se compreende por educação de qualidade na perspectiva apresentada. Segundo a legislação mencionada, este indicador “agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do INEP a possibilidade de resultados sintéticos, que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas”. (Pará, 2015, p.69).

A cultura do desempenho é tão real em nossa educação, que os sistemas de avaliações de Estados e Municípios, devendo ser pensados e organizados levando em consideração as respectivas especificidades de suas regiões e escolas, acabam por reproduzir mecanismos instrumentais idênticos aos do sistema de avaliação nacional. No Pará, o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE retrata bem tal lógica. O SisPAE foi criado em 2013 enquanto política de avaliação da educação paraense, estando inserida no programa político estadual “Pacto pela Educação do Pará”, sendo implementado pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, a SEDUC/PA.

Sua natureza não se difere em praticamente em nada dos princípios norteadores do SAEB, visto que os elementos incorporados nas avaliações nacionais, podem ser facilmente encontrados nas matrizes de referência e escalas de proficiência do SisPAE. Quando verificamos os documentos da secretaria de educação e do *site online* da instituição responsável por elaborar e organizar as avaliações do sistema paraense até o ano de 2018, a presença do SAEB se faz eminente, norteando inúmeros segmentos avaliativos. Desse modo, constata-se que a avaliação da educação do Estado mediante o sistema avaliativo paraense, não se caracteriza como tão própria como deveria ser.

A Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista – VUNESP era inicialmente a responsável por organizar as provas do sistema de avaliação paraense. Na página

online criada só para o SisPAE na *internet* (<https://sispae.vunesp.com.br/Padroes.aspx>), quando verificamos o item que discorre acerca do Padrão de Desempenho definido para categorizar o nível de conhecimento dos estudantes nas edições das avaliações, o Nível de Proficiência determinado é o mesmo presente na matriz de referência do SAEB. De acordo com o *site* oficial da VUNESP:

Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e Saeb foram agrupados no SisPAE em 4 Níveis de Proficiência – Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado – definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conhecimentos, habilidades e competências) definidos para cada ano/série e disciplina avaliada. (VUNESP, 2023, *online*).

Com base nesta perspectiva, o SisPAE dispõe em seus aspectos teórico-metodológicos pelo menos quatro níveis de proficiência, com pontos de escalas que fazem referência à Prova Brasil e ao SAEB. A influência do sistema avaliativo externo nacional na política de avaliação do SisPAE ocorre de maneira tão intensa, que o sistema paraense se utiliza dos mesmos níveis determinado pelo SAEB no que se refere às expectativas acerca da aprendizagem dos estudantes (conhecimentos, habilidades e competências), sendo definidas para cada ano e disciplina avaliada.

Os Níveis de Proficiência do SisPAE tal qual o do sistema nacional de avaliação, se agrupam em: Abaixo do Básico, nível em que os alunos demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos desejáveis para o ano escolar em que se encontram. O Nível Básico corresponde ao domínio mínimo dos conhecimentos. No Nível Adequado, os alunos apresentam domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis. E o Nível Avançado, em que os alunos demonstram domínio total dos conhecimentos para o ano escolar em que se encontram. (Pará, 2023).

De acordo com dados oficiais das revistas pedagógicas do SisPAE, em sua primeira edição, no ano de 2014, o sistema envolveu a participação de 4.074 mil escolas públicas paraenses, sendo desse total, 886 da rede estadual. Inicialmente, foi previsto a participação de 807.393 mil estudantes, participando efetivamente, 583.823 mil, ou seja, 72,3% do esperado entre Estados e Municípios.

As provas do sistema incorporaram uma série de procedimentos destinados a fortalecer a sintonia com a avaliação em larga escala, tendo como inspiração principal o conjunto de avaliações do SAEB, buscando estabelecer relações acerca das prioridades e objetivos educacionais do Estado do Pará, aferindo censitariamente o desempenho nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática de estudantes do 4º ano e 5º ano dos anos iniciais do Ensino

Fundamental, de 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental - Anos Finais, e de 1^a, 2^a e 3^a séries do Ensino Médio.

A primeira edição juntamente com as edições sucedidas até o ano de 2016, foram realizadas anualmente, até que *a posteriori*, na edição de 2018, as provas do sistema de avaliação paraense passaram a ser aplicadas em edições bianuais, configurando a identidade avaliativa do sistema na atualidade, seguindo igualmente as características do SAEB. Nota-se que este contexto impulsiona a implantação de propostas avaliativas em âmbito estadual que funcionam como complemento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Queiroz, Vale e Santos (2018), alertam que apesar de intencionar a sistematização de informações sobre o desempenho dos estudantes, buscando auxiliar no planejamento educacional:

A reflexão acerca da política de avaliação por meio do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE experimentado na rede pública estadual de ensino do Pará reproduz a metodologia descrita nas propostas de avaliação de larga escala, com foco na proficiência e no fluxo escolar, os quais são insuficientes para descrever a realidade concreta dos aspectos circundantes da aprendizagem dos sujeitos. (Queiroz, Vale e Santos, 2018, p.580).

Quando se investiga afincamente a política de avaliação do SisPAE, tem-se a impressão de que ela se converte em representar os mesmos modelos de outros programas de avaliação em larga escala existentes no país, se concentrando nos resultados obtidos por meio das matrizes de proficiência e padrões de desempenho presentes em suas metodologias, no qual pode ser considerada escassa para compreender com clareza a realidade do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes do Estado. Neste caso, o compromisso social da avaliação a qual defendemos, e que possui caráter transformador e de análise crítica da realidade revelada, acaba por ficar limitada nesse processo, em vista da abrangência singular que corresponde às escolas de nossa região.

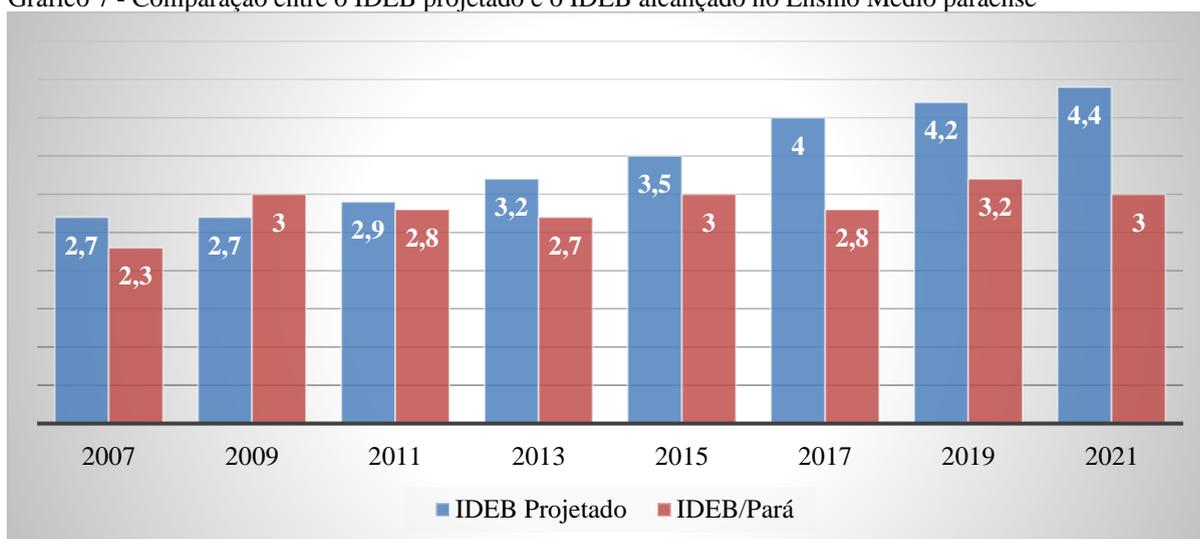
Dentre as motivações para a criação do SisPAE, estão os acordos internacionais mediados pelas empresas de educação na relação público privada estabelecida há décadas na educação paraense. Para, além disso, tem-se os baixos índices educacionais que o Estado do Pará apresenta historicamente em seu sistema de ensino. A etapa do Ensino Médio, por exemplo, ainda não conseguiu atingir os resultados previstos nas metas projetadas pelo Governo no programa “Pacto pela Educação no Pará”. Os dados evidenciam desempenhos bem inferiores em relação aos objetivos esperados mediante a implementação da política de avaliação da educação estadual.

A expectativa no ano de 2015 para o Ensino Médio paraense era de atingir a média de

3,5 pontos no IDEB, entretanto, os resultados mostraram que a média alcançada foi de 3,0 pontos. Da mesma forma, em 2017, a finalidade era alcançar a média de 4,0 pontos, todavia, o que se houve na verdade, foi a queda trágica das taxas dos indicadores na referida etapa, se concentrando em apenas 2,8 pontos. No que concerne aos dados de 2019, o Pará aparece com o segundo pior IDEB para o nível médio do país, não atingindo a meta projetada desde 2009.

O padrão a ser obtido pelas escolas em 2019 era de 4,2 pontos, entretanto, o Estado registrou 3,2 pontos, ocupando a 26ª posição no *ranking* nacional de avaliação, tendo pequeno crescimento se comparado a 2017. Apesar do leve crescimento, o Pará não atinge o índice educacional projetado para o IDEB do Ensino Médio a mais de dez anos, explicitando a vulnerabilidade educativa ofertada nas escolas públicas do Estado para esta etapa, mesmo após a implementação do SisPAE em seu sistema de ensino. No gráfico 7 abaixo, podemos verificar os indicadores educacionais do Ensino Médio paraense na íntegra.

Gráfico 7 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado no Ensino Médio paraense



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021).

O referido gráfico acima, nos revela que a meta nacional projetada para o IDEB do Ensino Médio em 2021 era alcançar a média 4,4 pontos, valor correspondente a um sistema educacional considerado de qualidade à época. Todavia, analisando os dados apresentados no gráfico 7 acerca deste processo, observa-se que tal meta não foi cumprida, tendo em vista que o Ensino Médio paraense apresentou indicador de 3,0 pontos para o respectivo ano.

Constata-se que mesmo após três décadas de funcionamento do SAEB, a única vez que o Ensino Médio paraense atingiu a média nacional projetada pelo IDEB foi no ano de 2009. Em

se tratando do SisPAE, criado em 2013, podemos observar que desde sua criação/implementação, até o ano 2021 a meta do IDEB para esse nível de ensino nunca foi alcançada, revelando a pouca eficácia em seu desenvolvimento e as dificuldades/desafios enfrentados por ambos os sistemas de avaliação no Estado. Sobre tal problemática, Queiroz, Vale e Santos (2018) enfatizam:

O desempenho escolar dos alunos na educação básica paraense reproduz a condição indigente da educação básica, considerando o percurso de aprendizagem descrito num exame delineado por uma matriz de referência reproduzida das avaliações de larga escala implantadas no sistema de ensino brasileiro. (Queiroz, Vale e Santos, 2018, p.576).

Percebe-se ainda, que o IDEB de 2021 no Ensino Médio da rede estadual de ensino no Pará diminuiu se comparado ao ano de 2019, não atingindo a meta do IDEB estipulada em 4,4 pontos, tendo ficado com a média 3,0 pontos. Apesar do Pará ter alcançado a meta para o Ensino Médio apenas uma única vez na história, a queda dos índices educacionais durante o período de 2019 para 2021 teve impacto relevante da pandemia da Covid-19. Como já explicado nesta dissertação, a educação foi uma das áreas mais impactadas no período pandêmico, afetando o processo do ensino, da aprendizagem, assim como dos indicadores oriundos das avaliações em larga escala.

Em pesquisa realizada acerca dos reflexos da pandemia da Covid-19 no cotidiano escolar paraense, Hora, Corrêa e Oliveira (2022), constataram que durante a pandemia, os sistemas educacionais do Pará impuseram adequações em relação a organização do tempo e espaço, rotinas familiares na realização das tarefas escolares, metodologia de trabalho para os profissionais da educação com uso de tecnologias, mas sem o aporte institucional básico. Segundo as autoras:

É importante ressaltar, ainda, que são inúmeros os desafios enfrentados diariamente nas escolas públicas do nosso Estado, pois a grande maioria delas não estava preparada para o atendimento e muito menos dispunha de infraestrutura física, financeira e de pessoas para o desenvolvimento de uma proposta que contemplasse tantas exigências [...]. (Hora, Corrêa e Oliveira, 2022, p.18).

Para além dos fatores citados do período pandêmico, a realidade apresentada acerca dos baixos índices educacionais deixa transparecer que embora determinada escola faça parte do sistema junto ao processo avaliativo, seus indicadores e resultados ainda não se transformaram em ações concretas nela, seja pela falta de clareza diante da filosofia e metodologia norteadoras do SAEB, ou pela falta das condições objetivas de trabalho que não se fazem propícias nas escolas, acarretando na impossibilidade de planejamentos e formações

pedagógicas adequadas para a aplicação efetiva das avaliações nas unidades educacionais brasileiras, bem como no Estado do Pará. Sobre este fato, Blasis (2013) explica que,

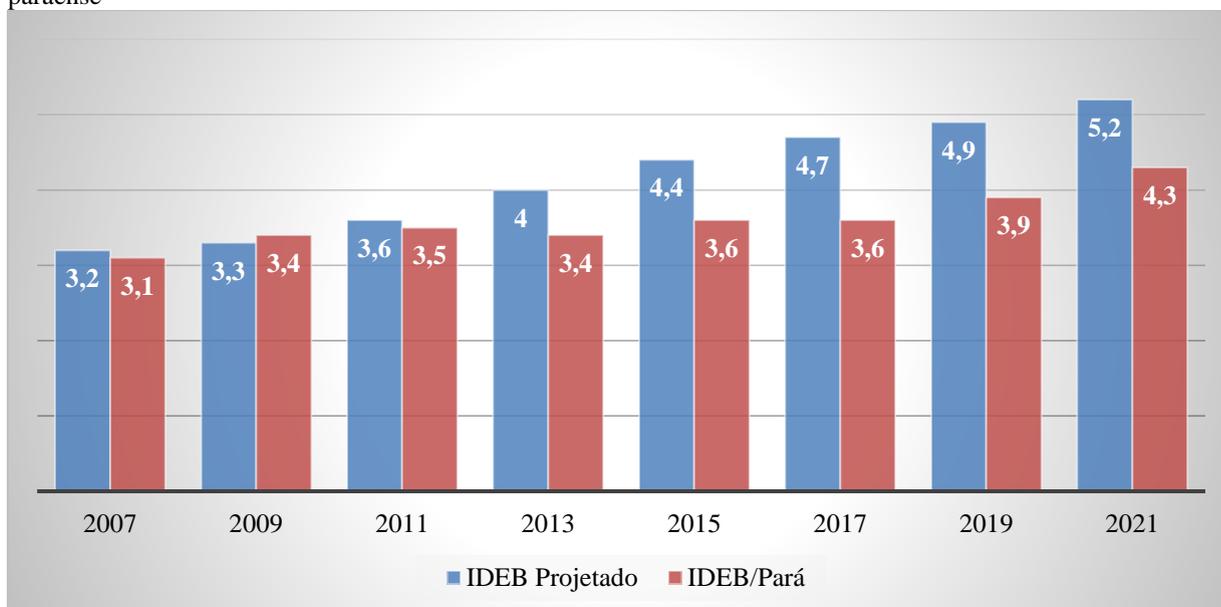
[...] embora ocupem espaço cada vez maior no desenho das políticas educacionais de estados e municípios, as informações produzidas pelas avaliações externas ainda não são suficientemente exploradas como subsídio para a gestão educacional e o trabalho pedagógico. Observam-se dificuldades para a compreensão e uso dos resultados dos testes padronizados nos profissionais da educação, o que indica a necessidade de trabalho direcionado para atender essa demanda, tanto por parte de escolas como de secretarias de educação. (Blasis, 2013, p. 253).

Os dados oficiais da educação do Estado do Pará revelam que, com exceção dos anos iniciais do Ensino Fundamental, cujo resultados de modo geral aparecem coerente com as metas intermediárias previstas, ou seja, com as metas nacionais projetadas, os demais níveis de ensino paraense encontram-se com resultados extremamente preocupantes e desalinhados das respectivas metas a serem alcançadas. Verificamos que o cenário do Ensino Médio é desafiador, necessitando de reformulações urgentes acerca da sua oferta, bem como da criação de políticas públicas efetivas considerando a realidade apresentada por este nível.

Ao realizarmos um comparativo com a etapa do Ensino Fundamental – Anos Finais, a conjuntura dos índices educacionais pouco se modifica. Para falar a verdade, a trajetória histórica dos resultados tanto do Ensino Médio, como dos anos finais do Ensino Fundamental público paraense são bem parecidas. O cenário a compreender ambas as etapas são bem similares, principalmente em relação ao quadro agravante do desempenho que vem sendo obtido ao longo dos anos, encontrando-se muito distante de corresponder às expectativas esperadas nos indicadores avaliativos.

Tal como o Ensino Médio, os anos finais do Ensino Fundamental público da educação do Pará obteve sucesso apenas uma única vez na conquista das médias determinadas pelo IDEB. No gráfico 8 a seguir, podemos verificar que no ano de 2009 foi projetado para os estudantes dos anos finais do fundamental, a meta de 3,3 pontos, tendo esta, sido ultrapassada com o resultado de 3,4 pontos. O resultado pode ser considerado tímido, mas a época foi importante para buscar melhorias mais efetivas nesse processo, em vista da trajetória desse nível de ensino ser marcada por pouquíssimos avanços nas avaliações do SAEB.

Gráfico 8 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado nos anos finais do Ensino Fundamental paraense



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021).

Os indicadores acima, demonstram que a evolução histórica dos resultados aferidos pelo IDEB nos anos finais do Ensino Fundamental, revelam que o rendimento escolar dos estudantes nesta etapa está muito abaixo das expectativas projetadas ao longo dos anos. Observa-se que a partir de 2013, o desempenho neste nível de ensino expressa extremos significativos, e a disparidade entre as metas fixadas e as metas alcançadas é preocupante.

No ano de 2017, os resultados dos anos finais do fundamental público paraense exprimem a maior desigualdade entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado. Para tal ano se fixou a média de 4,7 pontos, entretanto, se teve o rendimento de 3,6 pontos, uma diferença de 1,1 pontos. Este cenário indica que nem os resultados abaixo da média em 2021, impactados diretamente pelo período caótico da pandemia da Covid-19, em que se teve a diferença de 0,9 pontos entre as metas, conseguiu superar os graves índices de 2017, evidenciando a complexidade e as problemáticas dos indicadores para este nível de ensino.

A realidade da escola básica pública do Estado do Pará reflete diferenças e desigualdades que somente os resultados das avaliações do SAEB não dão conta de compreender holisticamente. A nossa região possui abundante diversidade geográfica, cultural, social e econômica, refletindo diretamente em nosso contexto educacional, na qual as problemáticas e especificidades são distintas. Ao discutir tal perspectiva, Guimarães (2018) explica:

[...] são os sérios problemas que o estado enfrenta, tais como: a falta de infraestrutura em muitas de nossas escolas; falta de políticas públicas que valorizem a ação docente em aspectos como salário, carreira, formação e condições de trabalho; além da disparidade social em relação às outras regiões do país, em decorrência de nossa diversidade regional, o que apresenta um considerável número de municípios empobrecidos, resultado da agudização das desigualdades sociais no estado. (Guimarães, 2018, p.88).

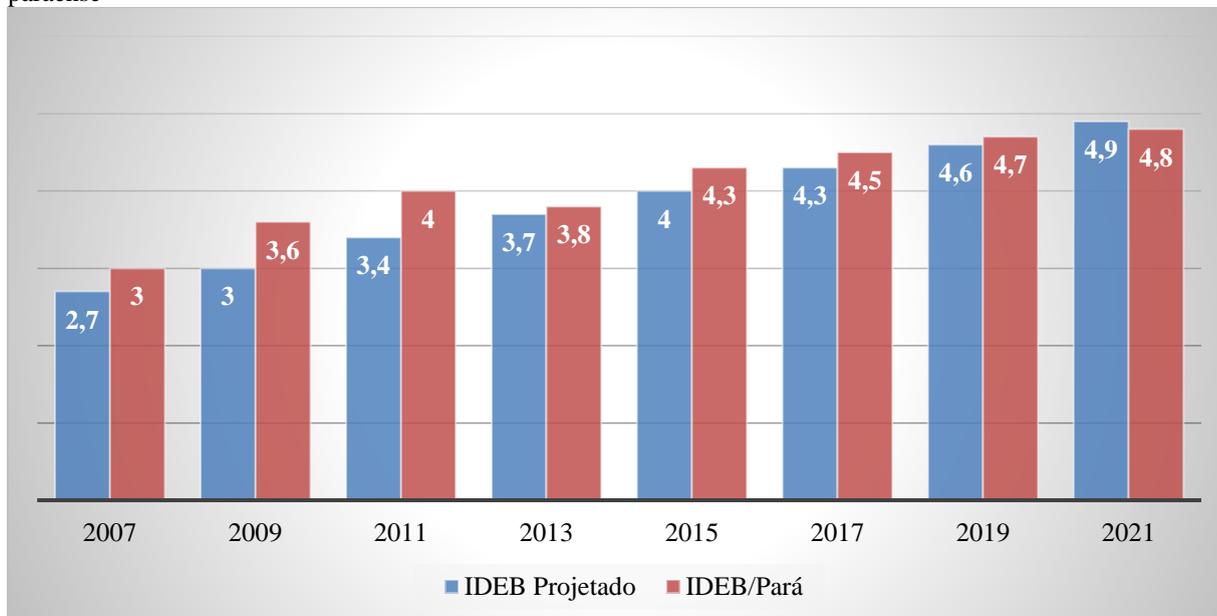
Desse modo, os resultados e informações manifestadas pelas avaliações nacionais necessitam servir de subsídios para a gestão e os sistemas de ensino promoverem ações qualitativamente pedagógicas, ultrapassando a concepção meramente quantitativa que este processo vem sofrendo ao longo dos anos, buscando relacioná-lo fundamentalmente com o contexto e as complexidades avaliadas. Os indicadores tanto para a etapa do Ensino Médio, como para os anos finais do Ensino Fundamental revelam que um número mínimo de alunos se insere no nível de proficiência avançado do SAEB. Todavia, a causa dessa problemática ainda não vem sendo discutida criticamente a partir dados revelados pelo sistema de avaliação.

Fica evidente no conjunto de avaliações realizadas pelo SAEB, assim como pelo SisPAE, que ambos os sistemas ainda sofrem com dificuldades em sua aplicação efetiva nas instituições de ensino, apresentando inúmeras limitações no que concerne em considerar e entender o processo educativo da região paraense, esbarrando em desafios acerca da realidade escolar pública do Estado.

Alcançar as médias das proficiências no SAEB/IDEB tem se configurado como prioridade para muitas escolas e seus profissionais, e se o Ensino Médio e os anos finais do Fundamental vêm sofrendo com resultados abaixo do projetado ao longo da história, a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais se tornou estratégica nesse processo, visto que apresenta resultados considerados satisfatórios nos índices de avaliação nacional. É importante salientar que tal característica não corresponde apenas ao cenário da educação do Pará, mas também de várias regiões brasileiras.

No gráfico 9, podemos visualizar que nos anos que delimitam o marco histórico desta pesquisa, entre 2007 a 2021, as metas fixadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental público paraense foram alcançadas ou superadas em quase todas as edições do SAEB/IDEB, com exceção do ano de 2021 pós período pandêmico.

Gráfico 9 - Comparação entre o IDEB projetado e o IDEB alcançado nos anos iniciais do Ensino Fundamental paraense



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021).

Nota-se que os anos iniciais da rede pública do Pará demonstra uma evolução coerente em relação aos índices aferidos pelo IDEB. Do ano de 2007 até 2019, os resultados obtidos nas provas do SAEB são exitosos para este nível de ensino, cumprindo com as médias estabelecidas nas respectivas edições. Os anos de 2009 e 2011 correspondem aos melhores resultados atingidos pelos estudantes dos anos iniciais, em que a diferença do IDEB projetado para o IDEB alcançado foi de 0,6 pontos em ambos os anos, expressando a coesão da referida etapa nesse processo.

Apesar do PEE/PA (2015) valorizar os resultados educacionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando que se deve elaborar estratégias visando manter ou aumentar o seu índice, uma vez que as metas estabelecidas estão sendo alcançadas, quando se analisa este contexto de forma mais ampla, verifica-se que a posição do Pará nos *rankings* nacionais de avaliação se encontra bem abaixo de outros estados brasileiros. Desse modo, podemos compreender que o cenário apresentado exprime a análise limitante deste tipo de avaliação, revelando uma realidade considerada parcial diante das reais condições apresentadas.

Oliveira (2013), ao sistematizar os limites do IDEB, explicita que existem inúmeras distorções envolvendo este indicador. Uma delas trata-se das médias que não indicam a dispersão das notas dos estudantes, levando o índice a não considerar as desigualdades das médias obtidas no interior das escolas. De acordo com o autor:

Assim, podemos ter municípios que estão tendo “excelentes resultados”, mas que se considerássemos esses resultados à luz de suas condições econômicas, estes seriam insuficientes ou abaixo do possível. Considerando os resultados em termos absolutos esse aspecto não aparece. Ao contrário, aparecem resultados que são educacionalmente ruins, mas se considerarmos as condições sociais em que foram produzidos, eles são bons. (Oliveira, 2013, p.93).

Tal concepção se comprova quando comparamos os índices do Ensino Fundamental – anos iniciais paraense, com os de outras regiões, dispondo este, de enorme disparidade. O Pará aparece no grupo de Estados que embora apresente resultados correspondentes às expectativas projetadas para este nível, quando analisado a partir de uma perspectiva abrangente, ainda ocupa os extremos no que se refere aos indicadores nacionais da Escola Básica pública. Conforme revela os dados oficiais de 2019 do resumo técnico do IDEB, por exemplo, constata-se que os anos iniciais da rede pública paraense fica abaixo dos 50%, juntamente com os estados do Amapá, Amazonas, Maranhão, Rio de Janeiro, Rondônia, Roraima, Sergipe e Tocantins.

Desse modo, podemos verificar os limites da avaliação externa do SAEB, que mesmo disponibilizando dados importantes para a Educação Básica brasileira, apresenta disparidades em seu processo avaliativo. No Estado do Pará, verifica-se nos gráficos apresentados, que as médias fixadas vêm oscilando progressivamente nos últimos anos, algo que gera preocupações devido os avanços ainda serem muito pequenos, principalmente acerca das etapas do Ensino Médio e dos anos finais do Ensino Fundamental.

Oliveira (2013), explica que para se consumir um processo avaliativo é necessário tecer reflexões sobre os seus significados e as possíveis ações a serem desenvolvidas a partir deles. Todavia, vem se percebendo, segundo o autor, que os gestores dos sistemas educacionais e a comunidade escolar em geral pouco produzem a partir dos resultados e da realidade apresentada, acarretando assim, em um não processo de avaliação. Este fato é evidenciado quando verificamos que mesmo após mais de 30 anos de funcionamento do SAEB na Educação Básica brasileira, o cenário revelado ainda se encontra com inúmeros desafios e problemáticas a serem superadas.

Sabemos dos limites da concepção de educação e avaliação do SAEB, fundamentada essencialmente na política de resultados e rendimentos escolares. Porém, os indicadores do IDEB têm revelado questões que carecem ser pensadas e discutidas criticamente, como, por exemplo, o fato da educação paraense se apresentar historicamente como reboque da política nacional brasileira, sofrendo com influências significativas nesse processo. Mesmo quando o Estado implementa sua própria política de avaliação buscando alavancar seus indicadores visando sua qualidade educacional, tal política não consegue atingir os objetivos para qual foi

criada, como é o caso do SisPAE, que se encontra presente na rede estadual de ensino paraense assim como o SAEB.

Machado e Alavarse (2015), explicam que embora o IDEB apresente uma concepção de qualidade reducionista, não contemplando aspectos relevantes do processo pedagógico, é possível considerar algumas potencialidades no indicador, como: facilitar a apreensão, mesmo que parcial, da realidade educacional brasileira e de suas escolas, sobretudo porque pode articular elementos que há muito tempo são compreendidos como antagônicos: o aumento da aprovação e o aumento do desempenho. Os autores consideram que estes tópicos não são de forma alguma, estranhos ao processo escolar que se pretenda como qualidade.

Assim, se faz imprescindível compreender a realidade apresentada de maneira holística e crítica, tanto em âmbito nacional, como no Estado do Pará. A avaliação não pode se limitar em apenas conhecer os resultados e informações oriundos de seus testes, mas é preciso dar sentido a esses resultados, até porque o investimento público empreendido neste segmento, o obriga a gerar retorno positivo para as escolas e para a população em geral.

Desse modo, o processo avaliativo necessita servir como meio transformador, valorizando o compromisso social da educação. Faz-se necessário intervir na realidade observada e promover ações coletivas e democráticas a fim de buscar a melhoria do ensino ofertado, bem como sua qualidade.

6 O SAEB E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA JARBAS PASSARINHO

Ao passo que se estabeleceu como principal sistema de avaliação da Educação Básica brasileira, o SAEB passou a incorporar e fazer parte das ações organizadas, planejadas e desenvolvidas nas unidades e sistemas educacionais da escola pública do Brasil. As diversas ações que envolvem o Trabalho Pedagógico, como o planejamento e a organização do espaço escolar, a prática pedagógica, elaboração do currículo, construção do PPP, os processos avaliativos, entre outras, passaram a receber influência acentuada do sistema de avaliação nacional ao longo dos últimos anos, se tornando prioridades nas atividades exercidas dentro deste contexto.

Prescrito nas leis educacionais das unidades federativas do país, os questionamentos e as polêmicas que sempre permearam o SAEB sobre este ser considerado bom ou ruim, inimigo ou parceiro das instituições e unidades de ensino, acabaram por ficar em segundo plano no que diz respeito a sua implementação, pois este já se faz presente nas escolas, ganhando notoriedade o debate em torno de como este mecanismo de análise pode ser efetivado de maneira positiva.

Como já evidenciado ao longo desta dissertação, os estudos no campo da avaliação educacional apontam que atualmente as avaliações em larga escala são uma realidade no cenário da educação do Brasil, influenciando diretamente no seu funcionamento. Entretanto, estes denunciam também, que os sistemas avaliativos como o SAEB, por exemplo, apresentam inúmeras problemáticas, precisando ser reformulado em sua estrutura teórico-metodológica, devendo sua prática avaliativa ser repensada e aperfeiçoada adequando-se a dinâmica da realidade das escolas, para então, os resultados e informações reveladas com suas avaliações possam servir como subsídios para melhoria da qualidade do ensino ofertado, e conseqüentemente, para melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Na atualidade, a política organizacional e administrativa das unidades de ensino dispõe em seu funcionamento, além dos fatores pedagógicos internos e próprios do seu contexto, os fatores externos relacionados à concepção de avaliação concebida pelos exames em larga escala. Desse modo, a presente seção tem por objetivo realizar reflexões e discussões acerca das repercussões do conjunto de avaliações do SAEB e sua influência na Organização do Trabalho Pedagógico das escolas brasileiras, em especial, da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, que se consiste em objeto de análise desta dissertação.

6.1 Caracterização da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

Esta subseção tem por objetivo apresentar como a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho se estrutura pedagogicamente, buscando discorrer por suas principais características, variando desde a sua estrutura física, a filosofia que orienta o seu Projeto Político Pedagógico, sua concepção de educação e de práticas escolares trabalhadas em seu ambiente escolar, e principalmente, como a instituição planeja e organiza o Trabalho Pedagógico desenvolvido por seus profissionais.

A escola Jarbas Passarinho está situada no Estado do Pará, na cidade de Belém, no bairro do Marco, e foi fundada em 15 de fevereiro de 1969 pelo Banco da Amazônia (BASA), com a finalidade de atender os filhos dos funcionários da referida instituição. No ano de 1973, a escola passou a fazer parte da Rede de Escolas Públicas do Estado durante a gestão do ex-governador Fernando Guilhon (1920 – 1976).

O nome da unidade escolar é uma homenagem ao ex-governador do Estado do Pará, o coronel Jarbas Passarinho (1920 – 2016). A partir dos atos legais de 11 de abril de 1983, que compreende a resolução nº 051, a instituição passou a chamar-se: Escola Estadual de Ensino Fundamental Jarbas Passarinho, e atendia alunos do Ensino Fundamental de 1º a 9º ano e supletivo. Somente após a resolução nº 008 de 08 de janeiro de 2001, que a etapa do Ensino Médio foi inserida em sua oferta de ensino, passando a instituição a se chamar: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jarbas Passarinho.

Sendo mantida pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/PA, a Jarbas Passarinho está registrada no Ministério da Educação – MEC com o código 1009605, disponibilizando atualmente para a comunidade do bairro em que se localiza, a oferta do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, e do 6º ao 9º ano, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Oferta também, o Ensino Médio do 1º ao 3º ano nos três turnos de aula.

A escola se constitui como referência no atendimento educacional especializado, dispondo do Serviço de Atendimento Educacional – SAEE, desenvolvendo o Atendimento Educacional Especializado – AEE a partir do que dispõe o Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011 que advoga sobre a Educação Especial. O atendimento Educacional Especializado da unidade escolar, tem como finalidade oferecer de maneira complementar ou suplementar a formação do aluno matriculado na qualidade de segunda matrícula e aqueles oriundos das escolas regulares, os quais recebem atenção especializada.

A referida escola conta com aproximadamente 70 professores em seu quadro atual, sendo 03 com formação a nível de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado. No

ano de 2023, a unidade matriculou cerca de 1.033 mil alunos, sendo 572 do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos e 461 do Nível Médio. Sua direção é composta por 01 Diretora Geral, 01 Vice- Diretora e 05 Técnicos. Conta também com 01 técnico da Educação Especial. A secretaria da escola é formada por 01 secretário, 03 auxiliares de secretaria pela manhã, 03 auxiliares pela parte da tarde, 03 auxiliares pela parte da noite e 01 arquivista.

No que se refere a sua estrutura física, considerada de grande porte, a escola possui dois prédios em alvenaria. O prédio menor, que atende do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental e passou por reformas em 2010, e o prédio maior, que atende de 5ª a 8ª séries e o Ensino Médio. Na área administrativa da instituição, está situada as seguintes dependências: a sala da direção, a sala da coordenação pedagógica, a sala de Atendimento Educacional Especializado, a secretaria, a sala de leitura, o arquivo, sala dos professores, depósito da merenda, despensa, copa/cozinha, laboratório de ciências físicas e biológicas e quadra de esporte.

Acerca das salas de aulas, há dependências distribuídas entre os dois prédios da escola. No prédio central e maior, tem-se 14 salas amplas e climatizadas. Já no prédio anexo e menor, tem-se 5 salas de aulas pequenas. Possui ainda, um pátio coberto, sala de professores e banheiros. O pátio da unidade serve de espaço de convivência e é onde fica organizado o refeitório e 12 banheiros. Todas as salas de aula dispõem de climatização. Nas seguintes figuras 3, 4, 5 e 6 a seguir, podemos verificar um pouco da infraestrutura da escola.

Figura 3 - Frente da Escola Jarbas Passarinho



Fonte: Agência PA, 2019.

Figura 4 – Mural da Escola Jarbas Passarinho



Fonte: Emanuely Mercês, 2023.

Figura 5 - Pátio da Escola Jarbas Passarinho



Fonte: Emanuely Mercês, 2023.

Figura 6 - Área externa da escola Jarbas Passarinho



Fonte: Emanuely Mercês, 2023.

No que tange aos princípios filosóficos, políticos, educacionais e sociais referentes ao funcionamento da Jarbas Passarinho, a instituição apresenta no seu PPP, concepções que se fundamentam em uma educação para a diversidade, buscando garantir a qualidade de seu processo e de sua oferta. Dentre os principais objetivos presentes no documento, estão:

Promover uma educação para a diversidade, garantindo o acesso à educação de qualidade nos níveis educacionais oferecidos, sendo espaço físico, pedagógico, político e cultural de formação de sujeitos de plena cidadania e de consciência crítica, capazes de produzir e compartilhar os conhecimentos, transformando-os em aprendizagem significativa para formar cidadãos criativos, críticos, éticos, participativos e solidários que aprendam a ser e a conviver em sociedade. (PPP da Escola Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Podemos notar, que há um caminho percorrido pela instituição, em vista de construir a oferta do ensino pautada na diversidade, pressupondo a compreensão desta, acerca dos limites e contradições circundantes ao processo educacional. Os objetivos estabelecidos no PPP da escola, exige romper com propostas tradicionais de educação e que se fazem presentes na formação dos estudantes, assim como na própria realidade da escola pública.

Para se construir e promover uma educação para a diversidade, requer entender que há demandas específicas para a Organização do Trabalho Pedagógico e para os segmentos que fazem parte desta, exigindo o exercício diário acerca da ação reflexiva, tornando-se fundamental

sua materialização nas atividades desenvolvidas no espaço escolar. Nóvoa (1991), explica que a formação necessita estimular a perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores e demais profissionais, os meios para o pensamento autônomo, facilitando as dinâmicas que estes participam e se inserem.

Conforme o PPP da Jarbas Passarinho, esta possui como princípio básico de gestão escolar, a concepção de Gestão Democrática (que será trabalhada mais detalhadamente na subseção seguinte), colaborativa/participativa e organizada para atender a diversidade social e cultural paraense. A escola apresenta estrutura administrativa e pedagógica planejada com base na atenção ao aluno, estabelecendo para isso, o seguinte organograma organizacional:

Figura 5 - Organograma estrutural da Escola Jarbas Passarinho



Fonte: PPP da escola Jarbas Passarinho, 2023.

Com base no organograma estruturado em destaque, a instituição busca possibilitar aos estudantes, um processo formativo em que seja garantida a sua aprendizagem e o aprofundamento de seus conhecimentos. No que se refere ao currículo escolar da instituição, este contempla os princípios e orientações definidos pela BNCC. Assim, a escola mobiliza os

conhecimentos de todos os componentes curriculares da base, em suas respectivas competências e habilidades, tornando seu desenvolvimento obrigatório na oferta do ensino.

No que tange ao princípio curricular, em vista de valorizar a diversidade, o PPP da Jarbas Passarinho (2023, n.p) compreende que o “currículo para diversidade deverá apresentar um sentido amplo e aprofundado nos enfoques culturalmente instituídos, operantes e sediados com base na experiência que os sujeitos sociais definem na prática e na produção do saber [...]”. Para além da concepção apresentada, a instituição contempla ainda, os currículos de referência das redes estaduais de ensino paraense e das definições estabelecidas durante a elaboração de seus projetos pedagógicos.

Verifica-se que a escola Jarbas Passarinho define em seus princípios básicos para o ensino e para a formação de seus estudantes, referenciais teóricos fundamentados em uma concepção de educação que valoriza a diversidade do espaço escolar, com o foco centrado no aluno e no seu processo de aprendizagem. Pode ser observado, que o PPP da escola se estrutura a partir de elementos que buscam compreender as diferenças do público atendido, trazendo no presente documento, ações responsáveis por caracterizar a identidade da instituição.

6.2 O significado do SAEB no Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

Esta subseção tem como objetivo analisar o significado e as repercussões do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, nas versões dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPPs da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, fundamentando-se nos referenciais legais e normativos vigentes que asseguram à comunidade escolar, o envolvimento direto nos processos da organização e do planejamento da escola para as provas do sistema nacional de avaliação.

Realiza-se também, reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico – PPP a luz dos referenciais teóricos que orientam as análises desta dissertação. Discorre-se no primeiro momento, sobre a importância do Projeto Político Pedagógico para a implementação das ações políticas e pedagógicas na escola. Por conseguinte, situa-se o PPP enquanto parte inerente à Organização do Trabalho Pedagógico – OTP. Posteriormente, realiza-se discussões sobre as repercussões do SAEB no trabalho pedagógico desenvolvido na E.E.E.F.M Jarbas Passarinho.

Para construir seus projetos organizacionais, as escolas planejam e organizam suas ações pedagógicas e demais atividades, tendo como intenção principal, materializá-las na prática. Então, o trajeto a ser seguido neste processo é reconhecer em princípio, suas respectivas

demandas, realidades e especificidades, em busca de tornar o que foi organizado e planejado possível. Sobre tal movimento, Gadotti (1994) explica:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 1994, p. 579).

Com base na concepção do autor, entende-se que o Projeto Político Pedagógico está para além de um mero agrupamento de planos de ensino a serem aplicados nas escolas. O PPP não se constitui como simples documento construído para depois ser engavetado nos armários e arquivos das unidades escolares, ou para ser apenas encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Os campos estruturantes dos projetos pedagógicos pressupõem melhorar as condições vivenciadas no presente, buscando tornar visíveis as possíveis realizações de suas ações.

A LDB/1996 em seu artigo 15, dispõe: “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. 15). A partir desta garantia, as escolas passaram a ter autonomia para elaborar seus planos de trabalho, organizar e planejar suas atividades pedagógicas, bem como materializar os princípios definidos por esta, a partir de sua realidade.

Assim, o PPP representa uma garantia da LDB/1996, sendo construído coletivamente e se configurando como um dos pilares mais importantes da estrutura e do funcionamento das escolas, devendo ser vivenciado em todos os momentos possíveis por todos os envolvidos no processo educativo. Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003), explicitam:

[...] Como disseminação das práticas de gestão participativa, foi-se consolidando o entendimento de que o PPP deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio do qual toda a equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico – curriculares. (Libâneo, Oliveira e Toschi, (2003, p.35).

Logo, o PPP representa um instrumento de ação coletiva, participativa e dialógica, na qual a escola determina seus fundamentos, diretrizes e sua identidade (histórica, política, filosófica, de territorialidade do tempo e espaço, da organização pedagógica, bem como no desenvolvimento do trabalho de seus profissionais), objetivos, finalidades e estratégias. A importância do PPP manifesta a intencionalidade da prática educativa das unidades escolares,

que se consiste no momento de organização das ações, tomada de decisões, das projeções acerca das necessidades apresentadas, dos processos coletivos e demais práticas que precisam ser sistematizadas no referido documento.

O planejamento e construção do PPP necessita ser dialógica, coletiva, democrática e fundamentada em uma concepção de formação integral humana de seus estudantes, com o objetivo concreto de promover o protagonismo destes, no contexto em que estão inseridos. Supõe-se desta forma, que a escola cumpre função de produzir práticas pedagógicas considerando a teoria e a prática em consonância ao seu cotidiano, promovendo a integração entre estes segmentos, com as áreas de conhecimento do ensino ofertado.

A reelaboração e elaboração do PPP, para posteriormente, a execução de sua proposta pedagógica, se consolidam fundamentalmente com a Organização do Trabalho Pedagógico, mediante as dimensões inerentes a este processo e que não somente materializam a proposta educacional presente no documento, mas principalmente, se constituem como importante campo de estudo e pesquisa científica para as escolas, especialmente em relação ao ensino e a aprendizagem. De acordo com Veiga (1998),

[...] o projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade. (Veiga, 1998, p.2).

As instituições sociais integrantes da comunidade escolar, em princípio mobilizadas pela gestão, necessitam promover e organizar momentos de diálogos, visando garantir a efetiva participação de cada segmento inserido neste espaço, no processo coletivo de construção, análise e validação da proposta educativa a ser garantida no Projeto Político Pedagógico. Este princípio se constitui como essencial para a promoção de garantias com finalidades sociais, como a garantia da aprendizagem e o pleno funcionamento das unidades educacionais.

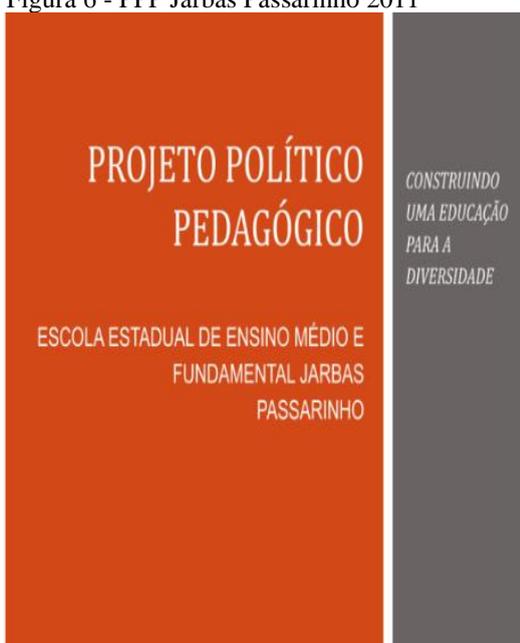
Após esta breve contextualização teórica acerca da importância e do significado do PPP para as escolas, a partir deste momento, serão tecidas análises com o foco no objeto de estudo desta dissertação, versando sobre as repercussões do SAEB na OTP e como este aparece fundamentado nas versões dos Projetos Políticos Pedagógicos da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho.

Inicialmente, buscou-se investigar quantas versões de PPPs a referida escola dispunha em seu acervo entre o período de 2007 (ano de criação do IDEB) a 2021 (edição mais recente do SAEB no momento de produção dessa dissertação). A partir da investigação realizada com as profissionais da instituição, foram encontradas duas versões de PPPs correspondentes ao

período delimitado. A primeira versão se refere ao ano de 2011, e a segunda versão se configura no PPP atual da unidade e concerne ao ano de 2023.

Desse modo, as análises produzidas na presente subseção se fundamentam essencialmente nestes dois documentos específicos, em que a partir da leitura e fichamento detalhado, buscou-se tecer discussões e reflexões críticas acerca das repercussões do SAEB nos referidos documentos, bem como acerca da Organização do Trabalho Pedagógico realizado na escola participante da pesquisa. Nas figuras 8 e 9 a seguir, podemos visualizar os dois respectivos Projetos Políticos Pedagógicos utilizados nesse processo.

Figura 6 - PPP Jarbas Passarinho 2011



Fonte: PPP Jarbas Passarinho, 2011.

Figura 7 - PPP Jarbas Passarinho 2023

**PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO
(PPP)**



BELÉM - PARÁ
2023

Fonte: PPP Jarbas Passarinho, 2023.

No Projeto Político Pedagógico de 2011, após a leitura detalhada no documento, constatou-se que este não possui indícios acerca dos conceitos teórico-científicos dos processos avaliativos que englobam o campo da avaliação educacional. Não foram identificadas as concepções de avaliação adotada pela escola, assim como não aparece princípios do sistema de avaliação nacional do SAEB. Desse modo, verifica-se que a avaliação não se fazia presente no escopo do processo educativo realizado pela escola naquele momento. O referido PPP não dispõe de tópicos ou eixos organizacionais em sua estrutura, que determinassem metas, estratégias, organização e planejamento para as ações relacionadas aos processos avaliativos educacionais.

Talvez a ideia mais similar associada ao contexto da avaliação presente no documento, é quando este versa sobre a qualidade de educação defendida pela escola à época. De acordo com o PPP da E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho (2011, n.p), “A qualidade da educação que queremos em nossa escola representa a melhoria na aprendizagem de todos os estudantes e, conseqüentemente, o aumento nos índices de aprovação”. Com base em tal fragmento, podemos destacar pelo menos duas categorias basilares que se relacionam com os processos avaliativos, em especial, com a avaliação externa.

A primeira refere-se à qualidade da educação, atualmente muito mencionada nas legislações educacionais brasileiras e em programas de sistemas de avaliação como o SAEB. Inclusive, a garantia da qualidade é um dos objetivos básicos que o sistema nacional se propõe em garantir. A segunda categoria, refere-se ao aumento nos índices de aprovação, também garantido entre as competências do SAEB, bem como no IDEB. Entretanto, não se identificou no PPP de 2011 da escola, a relação de tal ideia, com os princípios do sistema de avaliação da Educação Básica, o que nos fez questionar com qual projeto de avaliação a escola buscava promover tal garantia durante o período em destaque.

Ao longo das visitas na escola, um relato bastante reproduzido de maneira quase unânime entre suas gestoras, foi que até anos atrás quase não existia por parte da organização do SAEB, orientações e formações específicas para se desenvolver ações efetivas contemplando a realização de suas edições. De acordo com as profissionais, o movimento de organização, planejamento e preparação para as provas do sistema representa algo atual, especialmente a partir das edições de 2021, e agora na edição mais recente de 2023, havendo maior mobilização por parte da escola em conjunto com o sistema.

Dessarte, não é de se estranhar o fato do PPP de 2011 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho não apresentar orientações mais consistentes para as avaliações do SAEB, visto que o sistema não possuía grande participação na escola para a realização de suas edições até tempo atrás. É importante lembrar que o processo avaliativo promovido pelo SAEB é externo às escolas, isto é, elaborado e construído por agentes de fora da realidade do espaço escolar. No caso do sistema avaliativo nacional da Educação Básica, estes agentes são o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP vinculado ao Ministério da Educação – MEC.

Observa-se que em 2011, data de referência do PPP em análise, o SAEB já contava com 11 edições de provas já realizadas, ou seja, 21 anos desde a sua criação em 1990, tempo bastante considerável de vigência e funcionamento nas escolas. Todavia, se constata nos relatos das profissionais da gestão e no então Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho de 2011, que o SAEB pouco se fez participativo e efetivo no que se refere a

proporcionar ações pedagógicas sólidas para garantir a devida condição e a validade do seu processo na instituição.

Um pressuposto fundamental a conduzir as avaliações educacionais, trata-se de considerar o contexto avaliado, assim como o público partícipe dele, e o mais importante, inserir ambos no desenvolvimento de seus processos avaliativos. Dessa maneira, emerge a necessidade do SAEB junto às secretarias de educação, propiciar as garantias reais para a realização de suas provas, levando em consideração as condições apresentadas pelas escolas e por sua comunidade em geral. Cotta (2001) explica que,

[...] os desafios a serem enfrentados pelo Saeb talvez sejam tão grandes quanto suas realizações. O primeiro é garantir a efetividade no atendimento às demandas de informação do sistema educacional. Para superar este desafio, o Saeb precisa identificar quem são seus usuários preferenciais e se manter permanentemente focado em seus interesses e necessidades. Isto nos leva ao segundo desafio, que é o de construir e institucionalizar relações de parceria entre os governos federal, estadual e municipal, envolvendo ativamente estes atores em todas as etapas da avaliação, desde as decisões estratégicas sobre os rumos do sistema até a sua implementação. (Cotta, 2001, p.100).

Logo, o desafio de institucionalizar as parcerias entre o referido sistema e os governos estaduais e municipais destacado pela autora é extremamente complexo, haja vista que quando adentramos os espaços escolares, encontramos relatos e situações parecidas com a da escola Jarbas Passarinho, em que a equipe gestora e os professores trabalharam/trabalham sem as condições devidas para organizar seu cotidiano educacional, em vista de preparar seus estudantes para as edições do sistema.

Ainda sobre tal problemática exposta, foi relatado pela coordenação da unidade de ensino, que por muito tempo a instituição sozinha era quem buscava elaborar orientações pedagógicas e programações específicas durante o período de provas do SAEB. Atualmente, a escola ainda cumpre grande parte desta função, entretanto, segundo a equipe gestora, já existe participação mais atuante da organização do sistema neste processo.

Nas edições mais recentes do SAEB, a E.E.E.F.M Jarbas Passarinho recebeu materiais pedagógicos específicos da Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC/PA, visando a preparação de seus estudantes para as avaliações nacionais. Houve ainda, formações realizadas para os profissionais da educação com o objetivo de conduzir as instruções necessárias para o conteúdo curricular das provas, bem como para sua aplicação, algo que será abordado mais detalhadamente no decorrer desta dissertação.

O que se constata acerca do Projeto Político Pedagógico de 2011 da escola Jarbas Passarinho, é que a avaliação educacional, e em especial, a avaliação externa do SAEB, não

apresenta grande relevância nas ações e princípios garantidos no documento. Não se identificou indícios de atividades relacionadas à organização e ao planejamento do Trabalho Pedagógico da escola, com objetivos particulares para o referido processo avaliativo educacional.

Como mencionado anteriormente, até pouco tempo atrás a escola construía por vias próprias os mecanismos formativos e de orientação para as edições do SAEB, não havendo vínculos maiores com a organização do sistema, o que pode ter influência para o apagamento do tema no PPP específico.

Contudo, se faz importante evidenciar que a área da avaliação educacional é extremamente abrangente, e não se constitui somente pelas avaliações externas. Ao contrário, trata-se de uma concepção teórica e prática integrante a qualquer processo educacional, devendo fazer parte do conjunto de pedagogias das escolas, assim como dos princípios norteadores do seu funcionamento e estrutura organizacional. Segundo Gatti (2014):

A teoria em avaliação nos coloca que modelos avaliativos são desenhados para cada caso, contexto e as finalidades a que se destina. Para tanto se dispõe de muitas possibilidades metodológicas. Para cada finalidade e cada contexto, modelos diferenciados. Para gestão certos modelos são mais adequados. Para fins pedagógicos visando escolas e salas de aula outros modelos são mais adequados. (Gatti, 2014, p.24).

Por incorporar tamanha abrangência e significados, a avaliação educacional se configura como ação imprescindível para subsidiar a construção de políticas públicas na educação, promovendo mudanças, encaminhamentos e tomadas de decisões no processo educacional das escolas e sistemas de ensino. Logo, necessita compor a organização do Trabalho Pedagógico realizado nas unidades escolares, devendo estar inserida também em documentos orientadores como o PPP, bem como nas demais práticas circundantes do trabalho desenvolvido em tais espaços.

Se no PPP de 2011 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho o campo da avaliação educacional, em especial o SAEB, não apresentam maiores destaques, não se pode dizer o mesmo do novo Projeto Político Pedagógico da escola, que compreende ao ano de 2023, se fazendo vigente na atualidade. No PPP mencionado, podem ser identificadas concepções acerca da avaliação da educação, principalmente no que concerne a categoria da Avaliação da Aprendizagem escolar, tendo esta, bastante destaque no documento. Nota-se que no PPP atual há grande preocupação por parte da instituição em promover a garantia da aprendizagem de seus estudantes, buscando aumentar as taxas de aprovação.

Ao discorrer pelos princípios e essência da proposta pedagógica que fundamentam as ações da escola, o PPP (2023) dispõe:

[...] É uma escola comprometida com o contexto sistemático do processo de formação da cidadania ativa do aluno, independentemente de suas condições humanas. Sejam eles, deficiências ou não, lutando para amenizar a rigidez do sistema de ensino e da avaliação tradicional, para incorporar a ideia de se construir uma instância auxiliar na transformação social em formação da cultura do respeito às diferenças humanas inseridas na escola. (PPP da E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Embora não se discuta teoricamente o conceito de avaliação tradicional mencionado no documento, sabe-se que esta concepção nas pesquisas científicas em avaliação educacional se relaciona essencialmente com a tendência de conceber o processo avaliativo mediante generalizações exclusivamente quantificáveis e mensuráveis. Neste tipo de avaliação, atribui-se maior importância ao rendimento dos estudantes, as médias estabelecidas e a serem alcançadas a partir dos testes padronizados aplicados. Conforme Saul (2010), este modelo de avaliação considera a educação como um processo tecnicista, e tem como preocupação única, a comprovação do grau em que os objetivos previamente estabelecidos foram alcançados.

Desse modo, presume-se que ao incorporar o princípio de “amenizar a rigidez da avaliação tradicional” no referido PPP, a escola Jarbas Passarinho busca romper com o modelo da política de resultados acentuado significativamente mediante ascensão das avaliações externas, atribuindo maior flexibilidade em seus processos. Percebe-se ainda, a preocupação em garantir a compreensão de avaliação, relacionada ao contexto educacional na sua diversidade e pluralidade, atribuindo sentido aos resultados e informações da realidade avaliada.

Tal movimento fica evidente no tópico referente aos “Fundamentos Didáticos e Pedagógicos” presente no PPP, em que se discorre sobre os desafios enfrentados pela instituição, realizando análises reflexivas acerca do perfil atual da escola e o perfil que se pretende alcançar.

Temos uma escola situada nos moldes de ensino voltado para a formação intelectual. Com base na transmissão e recepção de informações para promover a aprendizagem e o desempenho do sujeito exposto em situação de aquisição. O professor é visto como o responsável pela eficiência e êxito desse processo. Logo, é uma organização educacional que tem foco no repasse de conteúdo instituídos para fins didáticos e concentrados na valorização da técnica de reprodução sistematizadoras das capacidades e habilidades dos indivíduos que estão determinados a aprender a fazer, ou seja, ir além dos conteúdos teóricos repassados, para uma ação prática estabelecida na capacidade de agir mediante situações de interação com a realidade exposta no cerne do processo de aprendizagem. De modo que denota, uma concepção de formação humana integral num currículo centrado em competências individuais desvinculado da necessária construção de valores sócio-históricos e culturais da diversidade, ou seja, cabe ao aluno assimilar os conteúdos e agir de forma a estabelecer-se no campo de sua própria formação. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Entende-se que o perfil descrito pela instituição possui foco na formação intelectual, centrado especialmente na formação cognitiva e na eficiência do rendimento escolar, primando pela transmissão de conteúdo com fins exclusivamente técnicos. Na atualidade, tal concepção de avaliação tem muita influência, convergindo-se com a proposta avaliativa do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que atribui qualidade a educação a partir dos índices educacionais estabelecidos pelo IDEB. Menegão (2016, p.654), afirma que “Se, algumas décadas atrás, se entendia por bom professor aquele que reprovava mais, atualmente, no contexto dos testes, bom professor é o que consegue os melhores resultados nas avaliações externas em larga escala [...]”.

Apesar da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho reconhecer o atual perfil da escola fundamentado na concepção tradicional de educação, logo, também uma concepção tradicional de avaliação, pode ser observado em seu PPP vigente o esforço da unidade de ensino de se comprometer em construir práticas educativas considerando a perspectiva de formação humana integral, procurando construir valores sócio-históricos e culturais, valorizando a diversidade, bem como a aprendizagem dos estudantes.

Ter a consciência de tal problemática e buscar meios para superar os desafios relatados se faz muito importante no sentido de que na atualidade, os sistemas de avaliação externa na figura do SAEB, tem influenciado cada vez mais a organização e o planejamento das escolas brasileiras, e muitas instituições, por exemplo, acabam sendo obrigadas a adaptar suas práticas pedagógicas considerando as propostas do sistema. Menegão (2016), explicita a notoriedade do quanto as avaliações externas têm contribuído para retirar de cena aspectos e concepções curriculares consideradas importantes para o contexto escolar, assim como dimensões e conteúdos que não são passíveis de mensuração.

Diferentemente do PPP de 2011, no PPP de 2023 da escola Jarbas Passarinho há um tópico todo dedicado a avaliação educacional, sendo intitulado pelo nome: “O processo avaliativo”, em que se explica como a escola compreende a avaliação e suas dimensões, assim como discorre-se pelo tipo de avaliação que a instituição dispõe e se empenha para colocar em prática. A Avaliação da Aprendizagem se constitui no tipo de avaliação com maior ênfase neste tópico, apesar de o documento também apresentar a preocupação em alcançar os índices educacionais do IDEB por intermédio das provas do SAEB.

No que tange à concepção de Avaliação da Aprendizagem, o atual Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho entende que:

A avaliação da aprendizagem é uma atividade subsidiária, permanente e dinamicamente organizada na ação pedagógica da Educação Básica, muito se tem polemizado acerca da relevância do processo avaliativo em seu caráter condutivo e contextualizado. A experiência avaliativa é neste campo, uma parte de toda a convivência do processo e contexto educacional, pois a avaliação, em seu sentido amplo, apresenta-se como atividade associada à experiência cotidiana do ser humano. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

O conceito salientado pela escola possui caráter abrangente, apresentando elementos que evidenciam a relevância do processo avaliativo relacionando-o ao contexto educacional. Assim, verifica-se por parte da instituição, a concepção de Avaliação da Aprendizagem como componente do ato pedagógico, que conforme Luckesi (1992, p.5-6), “[...] Está inserida num campo de significação política. Por si, a avaliação da aprendizagem atua no sentido de dar um rumo aos resultados do processo ensino-aprendizagem, mas, para além dessa função específica, atua juntamente com outros elementos do processo pedagógico escolar [...]”.

Pode ser observado no PPP analisado, a importância que a escola Jarbas Passarinho atribui a concepção de avaliar sua aprendizagem escolar por meio de uma avaliação dialógica, compreendendo a realidade da escola, assim como de seus estudantes. Esta concepção se faz presente em diversos momentos do tópico “O processo avaliativo”, ressaltando a preocupação da instituição na garantia efetiva deste processo.

A avaliação dialógica é entendida no referido tópico, como aquela que flexibiliza a dinâmica do espaço escolar, dispondo de interação mútua entre os sujeitos, destacando o papel do professor como extremamente relevante para a concretização plena de tal dinâmica, o que representa uma contradição com a avaliação promovida pelo SAEB. A esse respeito, o PPP (2023) da escola Jarbas Passarinho salienta:

A avaliação é dialógica, não é só o conhecimento das crianças, adolescentes, jovens e adultos inseridos na ação pedagógica, que estão em evidência avaliativa, mas também as escolhas metodológicas feitas pelo professor, pois ele coloca o seu trabalho em indicativo nessa relação dialógica entre sujeitos no processo de aprendizagem. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Ainda sobre este processo avaliativo dialógico,

[...] a prática avaliativa deve possibilitar a emancipação, diálogo, formação. Interação e crítica. Apontando possibilidades de superação de modelos didáticos tradicionais, preestabelecidos e rígidos que não tomam como referência as necessidades e experiências das crianças, do adolescente, do jovem, do adulto e do aluno com deficiência em seu universo simbólico cultural que viabilizam o seu desenvolvimento. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

A construção de um processo avaliativo que promova o diálogo entre todos os segmentos inseridos neste contexto, perpassa pela relativa autonomia da escola e de sua

capacidade de delinear seu próprio funcionamento. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva, crítica e emancipadora. A avaliação como componente essencial do conjunto de sistemas que envolve a educação e o espaço escolar, necessita ser compreendida mediante tal concepção, em que a Organização do Trabalho Pedagógico, por exemplo, incluindo principalmente o trabalho da gestão e do professor, possuem papel substancial.

Dessarte, se faz imprescindível considerar os processos avaliativos realizados nas escolas para além do modelo de mensuração dos resultados, mas sim como subsidiários de inúmeras ações, sejam elas políticas ou pedagógicas, dispendo também, de outros propósitos, como o caráter permanente e sistemático para atender situações diversas do contexto educacional, assim como seu caráter informativo, formativo e transformador diante dos resultados revelados com ela. Desse modo, no processo de Avaliação da Aprendizagem o foco não pode se limitar apenas ao conteúdo a ser avaliado, mas se faz fundamental a interpretação crítica que se realiza a partir de tal processo.

Segundo Saul (2010), a emancipação nos programas e processos avaliativos prevê que a consciência crítica da situação e a proposição de alternativas de solução para a mesma, devem se constituir em elementos que promovam a luta transformadora para os diferentes participantes da avaliação. Logo, a avaliação não se limita somente em acompanhar e atribuir conceitos/notas acerca da aprendizagem dos estudantes, mas em essência, deve atender as necessidades e construir possibilidades de mudanças na realidade e nos indivíduos avaliados.

Ainda sobre os princípios abrangentes a Avaliação da Aprendizagem na escola Jarbas Passarinho, o Projeto Político Pedagógico da instituição discorre pelos tipos de avaliação que a escola busca promover por intermédio da organização e planejamento do trabalho desenvolvido ao longo dos anos letivos. No quadro 13, podemos visualizar como está estruturada tal dinâmica.

Quadro 13 - Tipos de avaliação presentes no PPP (2023) da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

TIPO AVALIAÇÃO	FUNCIONALIDADE NA ESCOLA
Avaliação formativa	Informa a situação em que se encontra o aluno em relação ao desenvolvimento da aprendizagem e alcance dos objetivos.
Avaliação somativa	Apresenta um quadro diagnóstico geral ao final do período letivo. A especializada-adaptada, é aquela que exige uma avaliação mais criteriosa e individualizada para atender as especificidades dos alunos com deficiências.

Avaliação participativa	Busca envolver a criança, jovens e adultos no seu processo de ensino e aprendizagem. Os pais e/ou responsáveis devem ser comunicados para as tomadas de decisões e intervenções durante o processo, cabendo aqui uma avaliação periódica sobre seu desempenho e a sua frequência.
Autoavaliação	Permite que os alunos avaliem e reflitam sobre o seu próprio desempenho, oportunizando-os em rever suas atitudes tanto nos trabalhos em grupo, no coletivo e no individual.
Observação	Possibilita conhecer melhor os alunos no seu desempenho em sala de aula.
Portfólio	Permite uma visão mais ampla do desempenho do aluno em sala de aula.
Conselho de classe	Cabe investigar as dificuldades de aprendizagem, assim como definir as intervenções didáticas para o seu avanço.
Registro avaliativo bimestral	Acompanha o processo educativo, a fim de dar maior legitimidade, veracidade e validade ao trabalho realizado. Assim como conhecer os resultados obtidos durante o bimestre para as intervenções. Esse registro é feito por meio de relatórios individuais dos alunos.
Avaliação especializada	Garante uma atenção mais especializada, diagnóstica, individualizada e interdisciplinar.
Acompanhamento do desempenho e frequência do aluno	Monitora a progressão do aluno - frequentar no mínimo setenta e cinco por cento (75%) do total das horas letivas oferecidas em cada ano.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho (2023).

Nota-se no respectivo quadro em destaque, que as avaliações educacionais promovidas pela referida escola apresentam como foco central a Avaliação da Aprendizagem, com o objetivo diagnóstico do rendimento dos estudantes mediante os conteúdos ministrados durante as aulas. Historicamente, este tipo de avaliação tem no professor o principal responsável para a sua concretude.

Em grande parte das escolas, a organização, o planejamento e a elaboração dos instrumentos avaliativos de aprendizagem dos alunos ficam a cargo quase que exclusivo dos docentes. A partir da análise no PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, também pode ser observado a atribuição desta função a este profissional.

Esta é então, a perspectiva do processo avaliativo na Escola Estadual de Ensino fundamental e Médio Jarbas Passarinho, no sentido que o professor na sua tarefa cotidiana de formação humana e escolarização, que envolve a avaliação da aprendizagem, tem um compromisso ético-político com seus alunos, manifesto no respeito às diferenças pela experiência e conhecimento que estes possuem [...]. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Se faz oportuno salientar, que a avaliação da educação se constitui como ação rigorosa e de análise crítica da realidade avaliada, no caso da Avaliação da Aprendizagem, a análise dos dados e informações oriundos dos resultados obtidos pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e os demais inseridos neste contexto. Desse modo, o ato de avaliar deve estar situado em concepções e ações que deem sentido aos seus processos. O trabalho pedagógico necessita ser sistematizado e fundamentado teoricamente para conduzir as atividades a serem desenvolvidas na escola.

Apesar da centralidade na figura do professor no que concerne a Avaliação da Aprendizagem, tal qual já explicitado nesta dissertação, a Organização do Trabalho Pedagógico além de incluir estes profissionais, engloba também os processos referentes à gestão escolar. Logo, se faz necessário a interação coletiva de todos os agentes participantes desta realidade. Gatti (2003) ressalta:

A estrutura e a dinâmica das escolas, com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveriam mostrar-se como uma orquestra, a fim de apresentar no final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido. Cada instrumento com seu papel, cada disciplina com seus objetivos integrados e harmonizados no conjunto, em função de metas mais amplas a atingir. Em um contexto assim colocado, a avaliação dos alunos é atividade que adquire um sentido específico, orientada pelo papel da escola. (Gatti, 2003, p.110).

É mediante tal perspectiva explicada pela autora, que a prática avaliativa possibilita a emancipação, o diálogo, a formação e concede sentido à dimensão avaliada, apontando caminhos e possibilidades para resolução das problemáticas apresentadas, em vista de provocar transformações em sua realidade. Assim, a avaliação pode se constituir como subsídio essencial para a prática educacional, bem como para a organização e planejamento do trabalho desenvolvido na esfera do espaço escolar.

A apropriação dos dados e informações por parte das gestões escolares e corpo docente é colossal neste processo, para tanto, estes devem estar envolvidos no sistema junto ao conjunto de avaliações existentes e comprometidos com a qualidade e a equidade da educação escolar, caso contrário, os resultados obtidos com as avaliações servirão apenas como registro e reprodução de dados de uma realidade parcial.

Verifica-se que não há tópico específico discorrendo acerca das avaliações externas em larga escala no quadro 13 apresentado, isto porque, este tipo de avaliação não possui grande visibilidade no Projeto Político Pedagógico de 2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, principalmente quando se trata das discussões no campo teórico científico. Entretanto, o SAEB e o IDEB são mencionados em dois momentos específicos no documento investigado.

O primeiro momento trata-se da preocupação da escola em atingir as projeções do IDEB presentes no PEE/PA (2015). E o segundo momento diz respeito ao tópico de ações a serem desenvolvidas para a dimensão pedagógica da instituição, em que se construiu uma meta específica para acompanhar e elevar o desempenho dos estudantes no IDEB.

O referido tópico abrange tanto a dimensão pedagógica, como a administrativa da escola, sendo apresentadas metas e estratégias a serem promovidas em cada uma das dimensões, para assim, ocorrer a garantia do pleno funcionamento da instituição, tal como da aprendizagem dos alunos. O Sistema de Avaliação da Educação Básica se faz presente em duas metas do tópico “Ações para a dimensão pedagógica”. No quadro 14, pode ser observado as ações a serem desenvolvidas pela Meta 1.

Quadro 14 - Ações para a dimensão pedagógica da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

META 1: PROPORCIONAR ENSINO DE QUALIDADE PARA A MELHORIA DO FLUXO ESCOLAR E QUALIFICAÇÃO DA APRENDIZAGEM	
AÇÕES	✓ Oferecer formação continuada para os professores e profissionais escolares.
	✓ Melhorar a infraestrutura física da escola.
	✓ Promover a formação de alunos leitores, através da criação de projetos e proporcionar espaços de leitura, além da biblioteca e/ou sala de leitura.
	✓ Acompanhar a relação do desempenho no IDEB, informando os dados no Censo Escolar a fim de colaborar com o desenvolvimento de indicadores de avaliação da qualidade da educação.
	✓ Incentivar a utilização de tecnologias educacionais; assegurando de métodos e propostas pedagógicas.
	✓ Estimular a participação em programa de formação inicial e continuada para profissionais da educação.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho (2023).

Como podemos observar na Meta 1, que se refere em proporcionar o ensino de qualidade melhorando o fluxo escolar e a aprendizagem, são apresentadas ações buscando garantir a concretização de tal meta. Entre as ações estabelecidas, está o compromisso da escola em acompanhar o desempenho dos estudantes no indicador do IDEB, se dispondo a colaborar para o sucesso em tais indicadores.

É mediante tal ação, juntamente com as ações estabelecidas na meta 3 (meta analisada no decorrer desta dissertação) que o processo avaliativo do SAEB aparece em destaque no PPP atual da escola Jarbas Passarinho. O documento certifica ainda, que os responsáveis para o desenvolvimento de tal ação são a equipe gestora, os professores e os responsáveis dos estudantes, ressaltando o empenho da escola em articular a realização do monitoramento dos resultados de forma coletiva.

A garantia da qualidade da educação por intermédio dos indicadores do IDEB, demonstra o princípio da escola em confluência com o que se propõe o SAEB, dado que o discurso promovido pelo sistema é de aferir qualidade a educação por meio dos resultados em suas provas. Mesmo havendo concepções específicas para a realização do Trabalho Pedagógico nas escolas, em que muitas como a própria Jarbas Passarinho, compreendem a educação como processo de formação integral humana e diverso, as instituições tiveram de se adequar aos princípios do sistema ao longo dos anos.

Alves e Soares (2013), afirmam que tal influência ocorre porque as avaliações externas já são realidade no país desde a década de 1990, e a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica possibilitou que os sistemas de ensino pudessem ser avaliados e comparados naquilo que envolve a aprendizagem de seus alunos. Em consequência desse cenário, as escolas se reorganizaram pedagogicamente para cumprir com as demandas das avaliações do sistema.

Se faz importante pontuar, que a qualidade da educação para as avaliações externas do SAEB se fundamenta essencialmente com base nos resultados quantitativos e que podem ser mensurados, com foco exclusivo no rendimento escolar. Essa concepção gera inúmeras polêmicas e críticas, uma vez que pouco se consegue realizar análises contextuais relacionadas a explicação dos fatores históricos, econômicos e sociais que revelam determinados resultados das avaliações do sistema.

Menegão (2016), explica que quando se fala em qualidade da educação nos processos de avaliação externa, devemos sempre ser instigados a nos questionar,

[...] qual concepção de qualidade da educação está sendo projetada? O trabalho escolar ministrado nas escolas, com o advento da avaliação externa, está sendo capaz de potencializar as múltiplas dimensões dos estudantes? Que perspectiva de homem e de

sociedade o currículo escolar, configurado em contextos avaliativos, propõe à formação?. (Menegão, 2013, p.643).

Além da meta 1, a meta 3 do Projeto Político Pedagógico de 2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho estabelece ações a serem desenvolvidas com enfoque no SAEB. Inclusive, é nesta meta que o sistema de avaliação nacional possui a maior visibilidade no documento, em que se ressalta o compromisso da escola e o objetivo de aumentar seus indicadores no IDEB. No quadro 15 a seguir, podemos visualizar como se organizam as ações definidas para o cumprimento da meta em evidência.

Quadro 15 - Ações para a dimensão pedagógica da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

META 3: MANTER O COMPROMISSO COM OS ALUNOS, VISANDO A ELEVAÇÃO DA APROVAÇÃO, O MENOR ÍNDICE DE EVASÃO E O AUMENTO NO ÍNDICE DO IDEB	
AÇÕES	✓ Atividades diferenciadas, culturais, projetos interdisciplinares, projetos de leitura e escrita.
	✓ Flexibilização do currículo.
	✓ Parceria com Conselho Tutelar/Assistência Social/Promotoria, visando uma maior eficácia na frequência na escola.
	✓ Controle frequente e efetivo do progresso do aluno
	✓ Análise dos critérios de eficácia escolar.
	✓ Empenho no desenvolvimento das atividades referentes às avaliações.

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir do Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho (2023).

Nota-se que as ações inseridas na meta 3 não se relacionam somente com o campo da avaliação, mas também com o processo educacional de modo geral. Entretanto, dois elementos merecem destaque no quadro 15 devido ambos serem categorias de grande influência na organização e planejamento pedagógico das escolas para o SAEB, assim como permeiam o debate das avaliações externas e suas repercussões na dinâmica do espaço escolar.

A primeira categoria refere-se à flexibilização do currículo, que de certa forma, se relaciona com os projetos interdisciplinares e culturais que também estão dentre as ações

garantidas pela escola. No caso da questão curricular, sabe-se que embora suas últimas edições incorporarem as áreas de conhecimento das ciências, como humanas e da natureza, o foco central do SAEB se fundamenta nas disciplinas de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática (resoluções de problemas), algo considerado limitado, visto que o currículo escolar se constitui de forma bem mais abrangente.

Silva e Souza (2022), explicam que há um fenômeno de minimização curricular presente nas avaliações externas, pois ocorre a subordinação do currículo escolar, vinculando-o apenas aos conteúdos exigidos nas questões das provas aplicadas por estes sistemas avaliativos, fazendo com que a organização e o planejamento das escolas, seja por parte da gestão ou dos professores, optem por designar maior ênfase aos conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala.

Assim, o que ocorre não é a flexibilização do currículo, mas o estreitamento deste, pressupondo que a escolarização se consiste a partir dos bons desempenhos nas disciplinas valorizadas pelo sistema. Cabe ressaltar que consideramos a formação da dimensão cognitiva imprescindível no processo educativo, contudo, sabemos que esta não pode ocorrer de maneira fragmentada, necessitando ser compreendida em sua integralidade, considerando também as demais dimensões físicas, afetivas, estética, cultural, dentre outras circundantes deste processo.

O currículo escolar se fundamenta a partir de inúmeras questões, e não se relaciona somente ao espaço escolar, mas também fora dele. As dinâmicas do currículo são distintas e se manifestam mediante a realidade apresentada. Conforme Menegão (2016, p. 643), “O foco no currículo escolar se deve à compreensão que, tanto o currículo quanto a avaliação da educação são resultantes de um complexo entrelaçamento dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, no qual se encontra amalgamada a *forma escola*, intrinsecamente [...]”.

Na página oficial *online* do INEP (<https://www.gov.br/inep/pt-br>), o IDEB é apresentado como indicador que contribui para o enfoque pedagógico das avaliações externas, possibilitando mapear resultados que podem ser facilmente assimiláveis. Entretanto, estudos como de Oliveira (2013), revelam que este indicador ao considerar proficiências apenas em duas disciplinas e suas taxas de aprovação, acaba por ocasionar o afunilamento do currículo nas escolas, e conseqüentemente, para a fragmentação curricular, perdendo assim, a perspectiva interdisciplinar e filosófica da educação.

O autor destaca ainda, que o IDEB desconsidera as condições econômicas na qual ocorre o processo educacional, pois pressupõe que a igualdade dos resultados a serem alcançados nos índices desse indicador pode ser obtida independentemente das condições

materiais e culturais dos estudantes, bem como das escolas, sendo fundamental repensar as ações em tal processo avaliativo.

A outra categoria relevante no quadro 15 e que merece nossa atenção, diz respeito às ações determinadas visando a maior eficácia escolar. O princípio da eficácia está entre os mais evidentes na política de avaliação do SAEB devido a importância que o sistema atribui a eficiência dos resultados nas provas aplicadas. Tal pressuposto pode ser verificado na Matriz Mestre da edição de 2021 do sistema, em que seu objetivo principal se consiste em,

[...] avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Além disso, gerar dados e indicadores que subsidiam a elaboração e o monitoramento das políticas educacionais do País. Os resultados também são usados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que considera o desempenho dos alunos no Saeb e os dados de fluxo escolar do Censo Escolar, fornecendo indícios sobre a qualidade do ensino ofertado. (Cartilha SAEB, 2021, p.3).

As ações definidas na meta 3 para a dimensão pedagógica da escola Jarbas Passarinho se relacionam com os objetivos do sistema nacional de avaliação, que entre as inúmeras questões avaliadas, enfatiza a avaliação da eficiência da Educação Básica brasileira. Este movimento demonstra como as escolas são influenciadas para se organizar e se planejar a partir dos princípios norteadores do SAEB, o que repercute diretamente nas atividades desenvolvidas por cada instituição de ensino, assim como no trabalho de seus profissionais.

Esta realidade nos faz retomar os questionamentos tecidos por Menegão (2016), em que esta problematiza qual concepção de educação, que perspectiva de homem, de sociedade, de currículo escolar e de formação as avaliações externas têm promovido. Para além disso, como o advento deste tipo de avaliação tem potencializado as diversas dimensões circundantes dos espaços educativos? São reflexões que a autora tece e necessitam ser realizadas criticamente.

Em se tratando da Organização do Trabalho Pedagógico, foco desta pesquisa, as responsabilidades sobre gestores, coordenadores e professores se acentuaram de maneira significativa a partir da ascensão do SAEB, devido estes, serem obrigados adaptar-se a um mecanismo de avaliação organizado fora da realidade do espaço escolar e que na maioria das vezes desconsidera as especificidades abrangentes a dinâmica e o funcionamento das unidades educacionais, bem como do trabalho pedagógico exercido pelos profissionais nas escolas.

Freitas *et al.* (2012), afirma que as avaliações em larga escala geram tradições, pois passam a dirigir o olhar de professores, administradores e estudantes. Para além disso, tais avaliações são fio condutor na criação de documentos importantes que regem as unidades escolares, como o Projeto Político Pedagógico, por exemplo, que ao apresentar a estrutura e

funcionamento das escolas, revela seus princípios educacionais, práticas pedagógicas e administrativas, assim como as metas e estratégias a respeito das avaliações externas.

Ainda sobre tal contexto, Ferrarotto (2021) explica:

Muitos estudos têm demonstrado como as avaliações externas podem induzir a organização do trabalho pedagógico. Entre os seus achados, estão o ensino centralizado nos conteúdos das matrizes das avaliações externas e o treino para os testes padronizados (RAVITCH, 2013; MENEGÃO, 2016), práticas que não potencializam o processo de formação ampliada e humana dos estudantes. (Ferrarotto, 2021, p.2-3).

O fato de muitas escolas não atingirem as metas projetadas nacionalmente tem gerado consequências significativas advindas e promovidas pela cultura do Estado Avaliador. A concepção do Estado Avaliador prioriza os melhores resultados obtidos por cada unidade escolar. Quando se trata do financiamento e disponibilidade de recursos, por exemplo, considera-se como parâmetro o indicador do IDEB, em que as escolas com os melhores resultados se sobressaem na aquisição dos recursos financeiros, fortalecendo não só a questão da responsabilização dos profissionais pelo não alcance das metas, mas também a política de resultados e de *rankings* operante nas avaliações em larga escala.

Quando se trata do trabalho de gestores e professores, muitos são culpabilizados e responsabilizados ante a opinião pública pelos resultados abaixo do esperado nas provas do SAEB. Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1375), salientam que “A responsabilização de professores e escolas pode levar a medidas punitivas injustas, como a perda do emprego de gestores e professores ou, até mesmo, o fechamento de escolas ou sua maior supervisão pelo Estado, entendida como perda de autonomia”.

A perda de autonomia citada pelos autores, ocorre especialmente porque as políticas avaliativas marcadas pela influência tradicional do Estado são representadas pela forma como este se utiliza da divulgação dos resultados das avaliações externas para realizar o monitoramento e a regulação da educação e das escolas, que como bem afirma Afonso (2014), produz a manutenção do controle do Estado, nomeadamente sobre os currículos escolares e a ação dos professores.

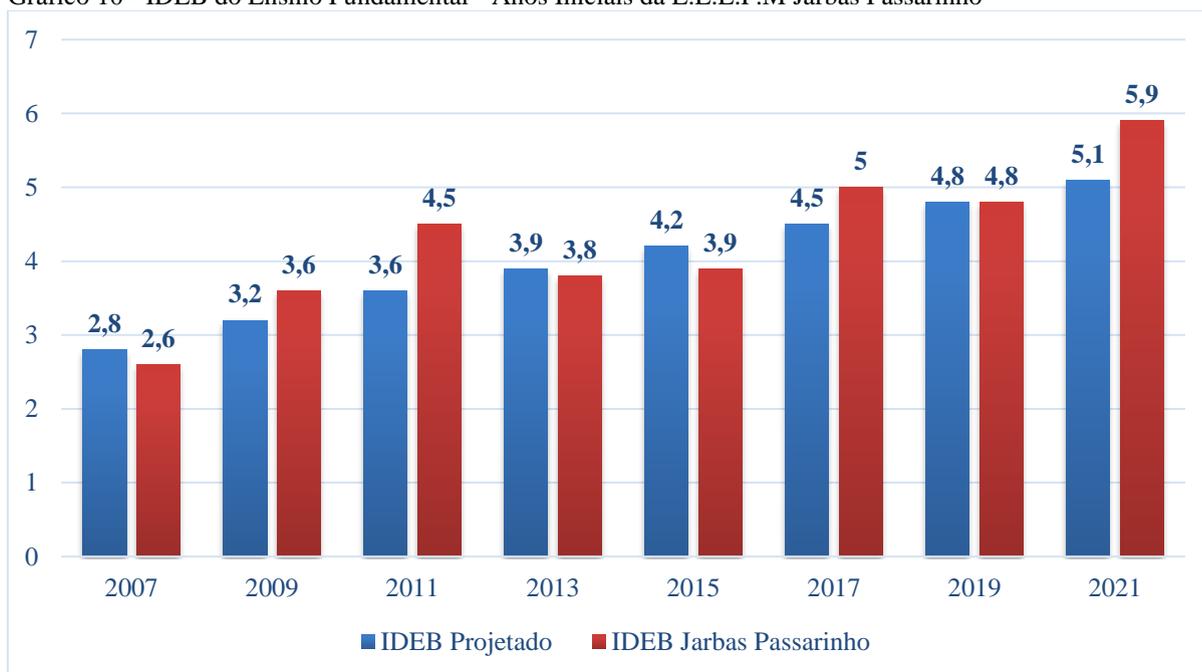
Podemos observar, por exemplo, a influência tradicional do estado e de suas políticas avaliativas no Projeto Político Pedagógico (2023) da escola Jarbas Passarinho, a partir dos mecanismos adotados pela instituição com o objetivo de garantir o sucesso do desempenho nas provas do SAEB e nos indicadores do IDEB mediante ações que devem ser desenvolvidas tanto pela escola, como pelos estudantes e seus responsáveis.

A escola com o apoio do país, precisam dar suporte, incentivar, valorizar e capacitar os professores, pois um professor motivado é mais criativo para criar novas situações de aprendizagem, buscando diversas práticas educativas, consequentemente atingindo um melhor nível de aquisição de conhecimento e desempenhos dos alunos nas provas do SAEB quando chegam no 5o ano. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Podemos observar, a atenção e o compromisso que a escola emprega ao SAEB, buscando se planejar, organizar e desenvolver práticas educativas para o sucesso nos indicadores educacionais, o que obviamente orienta as demais ações da unidade de ensino visando obter bons resultados nas avaliações do sistema.

No que se refere aos indicadores das avaliações externas nacionais da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho nas últimas três edições do SAEB, a etapa do Ensino Fundamental – anos iniciais alcançou e ultrapassou as metas projetadas para o IDEB, se configurando no nível de ensino da instituição mais bem avaliado. No gráfico 10 abaixo, podemos visualizar os resultados projetados e os resultados alcançados ao longo do tempo para a referida etapa.

Gráfico 10 - IDEB do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021).

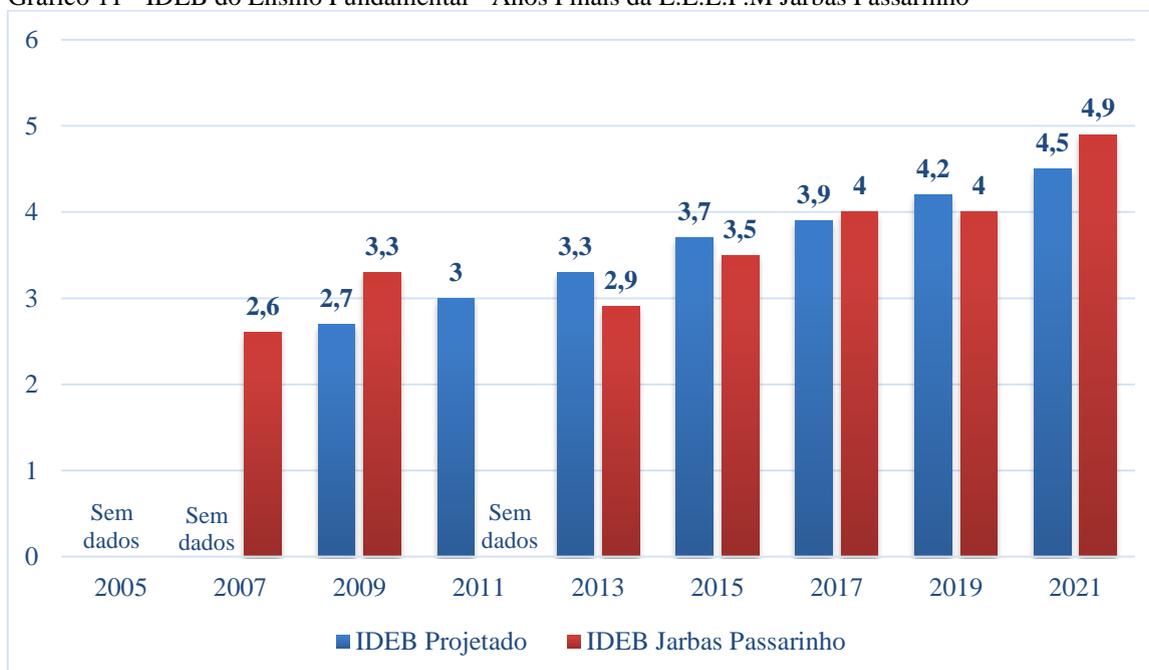
Os resultados apresentados no gráfico em destaque, demonstram que de 2007 a 2017 há grande oscilação dos resultados da etapa dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola Jarbas Passarinho nos indicadores do IDEB. Nota-se que dentro deste período, a escola atinge as metas projetadas em algumas edições, enquanto em outras não. Em relação às metas alcançadas, a instituição teve sucesso nos anos de 2009, 2011, 2017, 2019 e 2021,

diferentemente das edições de 2007, 2013 e 2015, em que os índices estabelecidos não foram alcançados pela etapa dos anos iniciais.

A respeito dos resultados nas edições mais recentes do SAEB, em 2019 observa-se que há o alcance da meta projetada para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que no ano de 2021, a escola conseguiu ultrapassar o IDEB projetado. Desse modo, constata-se que das 8 edições do SAEB realizadas entre 2007 a 2021, a etapa dos anos iniciais teve êxito em 5 edições, se constituindo no nível de ensino da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho mais bem avaliado no sistema nacional de avaliação da Educação Básica. Tal fato evidencia que a escola tem se organizado para cumprir com a política de avaliação estabelecida acerca das avaliações externas.

Já no que concerne aos resultados obtidos pelo nível do Ensino Fundamental – Anos Finais, este também teve sucesso na edição mais recente do SAEB de 2021. Entretanto, verifica-se que diferentemente da etapa dos anos iniciais, a evolução histórica deste nível manifesta maiores disparidades em seus resultados, em que a escola tem êxito em 3 edições da respectiva avaliação, como pode ser verificado no gráfico 11.

Gráfico 11 - IDEB do Ensino Fundamental - Anos Finais da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho



Fonte: QEdu.org.br. Dados do Ideb/Inep (2021).

Pode ser observado que entre 2013 a 2021, período com dados mais consistentes da escola Jarbas Passarinho nos *sites* de divulgação dos resultados do sistema nacional de avaliação

da Educação Básica, no que se refere a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental, o referido nível de ensino conseguiu superar a meta estabelecida no IDEB nos anos de 2017 e 2021, assim como já havia superado também no ano de 2009. Diferentemente da etapa dos anos iniciais, a etapa dos anos finais apresenta maiores oscilações em sua série histórica de resultados, inculindo reflexões que necessitam ser fundamentadas a partir do que se manifesta.

Queiroz, Vale e Santos (2018), pontuam que a fragilidade na articulação entre os atores sociais que vivenciam e fazem parte da escola pública acaba por impedir que a prática avaliativa se estabeleça de maneira sólida no contexto escolar, assim como, a utilização dos resultados e informações produzidas são impactadas neste processo.

Tal problemática salientada pelos autores, é constatada quando, por exemplo, o desempenho da etapa dos anos finais da escola Jarbas Passarinho no IDEB se deu nas edições mais recentes do SAEB, que como já salientado por sua equipe gestora, se configura no período mais atuante dos agentes responsáveis pela organização do sistema na escola, principalmente no que diz respeito às formações e orientações para aplicação de suas avaliações. Este fato revela a necessidade das avaliações externas como o SAEB, oferecerem maiores garantias para as escolas construírem ações mais efetivas visando a melhoria de seus índices e o alcance das metas projetadas.

Com relação a série histórica dos indicadores da etapa do Ensino Médio da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho no IDEB, os dados que deveriam estar disponibilizados nos *sites* de divulgação do SAEB não aparecem visíveis ao público para este nível de ensino. Desse modo, buscou-se sua aquisição por meio dos documentos oficiais da escola como o PPP, bem como pelo contato com a coordenação pedagógica da instituição, todavia, não se teve sucesso nesta investigação.

O único resultado que tivemos acesso referente ao Ensino Médio da respectiva escola, pois este aparece descrito em seu PPP atual, é acerca da última edição do SAEB de 2021, em que os estudantes da referida etapa alcançaram a média de 3,7 pontos. Esta média se configura bem abaixo da média fixada no Plano Estadual de Educação do Pará, que para a edição específica, foi projetada a média de 4,7 pontos para este nível de ensino.

Inclusive, quando se analisa as metas presentes no PEE/PA (2015), observa-se que apesar do Ensino Fundamental – Anos Finais atingir os resultados projetados pela E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o SAEB 2021, a etapa não teve o mesmo sucesso nas metas projetadas no respectivo plano, que era de 5,3 pontos. Assim, somente a etapa do Ensino Fundamental – Anos Iniciais da escola superou de fato o IDEB projetado tanto nacionalmente, como pelo próprio Estado do Pará.

Tais evidências demonstram que os desafios da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho são grandes no que diz respeito aos indicadores do IDEB, contudo, observa-se que a Organização do Trabalho Pedagógico na escola tem criado ações em vista de aumentar os seus índices, bem como o rendimento de seus estudantes. Se faz importante ressaltar ainda, que apenas os dados quantitativos não conseguem inferir por si só a qualidade da educação, uma vez que a dimensão da realidade de nossas escolas é bem mais complexa e abrangente do que realmente são consideradas pelos sistemas de avaliação em larga escala.

6.3 A Organização do Trabalho Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o processo avaliativo do SAEB

Esta subseção tem como objetivo apresentar as ações promovidas pela E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para a edição mais recente do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que concerne a edição de 2023. Como já explicitado no decorrer desta dissertação, as ações mais efetivas da escola visando a melhoria de seus indicadores têm ocorrido a partir das edições mais recentes do sistema, com a realização de formações e orientações específicas promovidas tanto pela instituição, como pela organização do SAEB.

Para fundamentar as análises e as reflexões empreendidas nesta subseção, foi utilizado o slide do modelo de plano do SAEB 2023 elaborado pela escola por meio de orientações da SEDUC/PA, o plano de ações da escola para o ano letivo de 2023, que dispunha de determinações para a avaliação do sistema, bem como outros documentos norteadores disponibilizados pela gestão escolar para esta pesquisadora. Tais documentos versam principalmente pela Organização do Trabalho Pedagógico da instituição, com o foco desta, no compromisso em preparar seus profissionais e estudantes para alcançar bons resultados nas provas do sistema avaliativo nacional, e conseqüentemente, nos indicadores do IDEB.

Acerca das imagens e dos documentos utilizados nesta pesquisa, alguns apresentam a identificação dos profissionais e estudantes da escola, seja mediante o nome próprio ou fotos presentes nos documentos concedidos. Desse modo, tais materiais foram desfocados com o objetivo de preservar a identidade destes, assim como da comunidade escolar em geral.

De imediato, o Plano SAEB 2023 já nos revela que a mobilização para a referida edição do sistema envolveu todos aqueles e aquelas que fazem parte do contexto da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho. Cada profissional da educação, estudantes e seus responsáveis, pleitearam determinada função para garantir o êxito do processo avaliativo na escola. Nas figuras 10 e 11, podemos visualizar parte de tal mobilização organizada.

Figura 8 - Alunos da Jarbas Passarinho



Fonte: Plano SAEB 2023 da Jarbas Passarinho

Figura 9 - Professoras da Jarbas Passarinho



Fonte: Plano SAEB 2023 da Jarbas Passarinho

O público-alvo do SAEB 2023 envolveu as turmas do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Para garantir a participação numerosa dos estudantes destes níveis, foram realizadas estratégias de busca-ativa por parte da escola, entre as quais estão:

- 1º Registro a infrequência dos alunos pelos professores (registro diário de classe).
- 2º Contato com os estudantes ou responsável por telefone, semanalmente.
- 3º Acionar a comunidade escolar.
- 4º Chamar os pais para conversar todas as terças feiras e quintas feiras. (Plano SAEB da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Vemos que as estratégias estabelecidas exigem desde a participação dos professores, perpassando pela gestão, e posteriormente, a colaboração dos responsáveis dos estudantes, demonstrando a complexidade da Organização do Trabalho Pedagógico no desenvolvimento das ações definidas, evidenciado assim, como o processo avaliativo do SAEB possui influências significativas na OTP e em tudo a engloba, como suas pedagogias, práticas educativas, dentre outras dimensões.

Reorganizar/organizar as escolas com base nos princípios e orientações que permeiam o sistema de avaliação nacional da Educação Básica não se constitui em um trabalho simples. Para Franco (2012), coordenar o trabalho pedagógico não é tarefa fácil, uma vez que envolve clarezas e posicionamentos políticos, pedagógicos, pessoais e administrativos. Daí a necessidade da participação de todos os sujeitos nas instâncias administrativas, com vistas a uma organização democrática na instituição escolar.

No caso do SAEB, a concepção democrática salientada pela autora acaba por ficar em segundo plano, dado que o sistema se constitui em um agente externo à escola, no qual são as

instituições de ensino que se adequam aos pressupostos deste. Diante disso, a OTP, por exemplo, assume novas características dentro da lógica das avaliações externas, que além das particularidades pedagógicas norteadoras de suas práticas, impõe-se grande preocupação com as metas a serem atingidas pelas escolas e pelos estudantes nas provas aplicadas.

O IDEB projetado é estabelecido de acordo com cada nível de ensino, buscando atender às habilidades específicas e próprias dos alunos inseridos nestes níveis. Para o SAEB 2023, a E.E.E.F.M Jarbas Passarinho fixou suas respectivas metas no presente plano analisado. Como pode ser visualizado na tabela 3 a seguir, as metas estão exibidas de acordo com cada turma participante da respectiva edição do sistema avaliativo.

Tabela 3 - Metas projetadas da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o SAEB 2023

NÍVEL DE ENSINO	IDEB PROJETADO
5º Ano do Ensino Fundamental	5,7
9º Ano do Ensino Fundamental	4,7
3º Ano do Ensino Médio	4,0

Fonte: Plano SAEB 2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

Procurando garantir o sucesso de tal processo e o alcance das metas apresentadas, a escola organizou e planejou coletivamente um conjunto de ações a serem colocadas em prática durante todo o ano letivo de 2023. Cada ação possui caráter particular, variando de reuniões entre a equipe gestora, reuniões com professores de Língua Portuguesa e Matemática, reuniões e programações com os estudantes e seus responsáveis, bem como a elaboração e aplicação de atividades de reforço escolar dos conteúdos exigidos nas provas do SAEB.

Nota-se no documento analisado, que houve grande mobilização da instituição de ensino para cumprir as exigências designadas pelo sistema de avaliação nacional, demonstrando a realidade das escolas em torno da lógica deste, que trouxe para o cenário da gestão, da docência, e de outros segmentos correspondentes a escola pública, uma nova configuração de Organização do Trabalho Pedagógico, centrada principalmente, na concepção de avaliação com o foco no cumprimento das metas e indicadores estabelecidos pelo sistema junto ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

Menegão (2016) explica que as escolas, seus profissionais e estudantes, estão imersos nesta realidade avaliativa, e tal cenário causa inúmeros impactos no planejamento e na

organização das ações pedagógicas das unidades de ensino, em especial no que diz respeito ao currículo escolar. Conforme a autora,

[...] os professores admitem que estejam colocando em desenvolvimento um currículo modelado na conformação com as matrizes de referências da avaliação externa, e pontuam que o trabalho em sala focaliza, com mais ênfase, as disciplinas e os conteúdos escolares requeridos nos testes padronizados. A justificativa é óbvia: é por esses conteúdos e essas disciplinas e não outras, que são pressionados, cobrados e responsabilizados. (Menegão, 2016, p.647).

É por tal cobrança mencionada pela autora, que estados e municípios brasileiros tiveram de adaptar seus sistemas de ensino e unidades escolares, especialmente no que tange ao currículo e a Organização do Trabalho Pedagógico, sendo fundamentadas nos princípios das avaliações externas do SAEB. E a escola Jarbas Passarinho, estando imersa nessa realidade, necessitou também estabelecer ações a serem cumpridas, em vista da responsabilidade e das demandas impostas pelo sistema.

No quadro 16 a seguir, pode ser observado a série de ações e atividades elaboradas pela escola por intermédio de orientação da SEDUC/PA, em que se nota o empenho da instituição em se planejar e organizar para atender as exigências determinadas tanto pela secretaria, como pela organização do SAEB.

Quadro 16 - Ações realizadas pela E.E.E.F.M Jarbas Passarinho para o SAEB 2023

AÇÃO
Reunião com a equipe gestora
Verificar na secretaria da escola o Censo Escolar
Reunião com professores de Língua Portuguesa e Matemática
Reunião com alunos (líderes de turma – manhã) – Mobilização SAEB
Reunião com alunos (líderes de turma – tarde) – Mobilização SAEB
Aplicação de atividades pré-SAEB e simulado PREPARA
Análise dos resultados do simulado (atividades e provas PREPARA)
Selecionar conteúdos/descriptores pelos professores a serem trabalhados com os alunos; realização de intensivão SAEB
Reunião com responsáveis – Manhã
Reunião com responsáveis – Tarde

Fonte: Plano SAEB 2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

Algumas das ações apresentadas no quadro em evidência merecem nosso destaque e atenção, uma vez que repercutem diretamente na dinâmica da escola pública, na formação e aprendizagem de nossos estudantes e no Trabalho Pedagógico desenvolvido pelos profissionais da educação. Uma delas trata-se da mobilização que o SAEB vem exercendo desde sua criação na composição da realidade escolar. No caso da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, este movimento envolveu reuniões com líderes de turma, com os responsáveis dos alunos e com os professores.

Além das reuniões promovidas, segundo relato da coordenação da escola, foram realizadas programações específicas e que fizeram parte do plano de ação da instituição para o ano letivo de 2023, como: momentos de distribuição de lanches, produção de *cards* e vídeos motivacionais e até sorteio de brindes para incentivar os estudantes no dia da aplicação das provas. Tal fato evidencia como estão sendo desenvolvidas as estratégias e mecanismos de ações das escolas para lograr êxito no respectivo processo avaliativo, assumindo a política de avaliação implementada pelo sistema.

Outro ponto a ser discutido nas ações fixadas no quadro 16, concerne às atividades de cunho curricular, como a realização de simulados, intensivos e a seleção dos conteúdos a serem trabalhados visando a preparação dos estudantes para a realização das provas. Tal ação demonstra como a Organização do Trabalho Pedagógico vem sendo afetada pela avaliação externa nacional, em que nesta dinâmica, podemos verificar um processo de estímulo-resposta mediante a seleção de conteúdos e testes treinos para as provas do SAEB, bem característico da Psicologia Comportamental correspondente ao Behaviorismo e que tem em John B. Watson (1878-1958) um de seus principais idealizadores mediante influência de Ivan Pavlov (1849-1936).

A tendência Behaviorista possui como princípio a objetividade e se relaciona veementemente a concepção positivista. No caso da educação, tomando como base as ideias de Pavlov e Watson, por exemplo, o processo de aprendizagem ocorre por intermédio de condicionamentos de estímulo-respostas, em que se promove o maior número de vezes a associação de uma resposta que se deseja alcançar, para que assim, os estudantes sejam estimulados a fixar os conteúdos ensinados mediante o treinamento destes.

Giusta (2013) explica que o condicionamento pavloviano, também conhecido como condicionamento clássico, foi em seus primórdios, considerado elemento básico da aprendizagem. Segundo a autora,

O condicionamento clássico diz respeito à relação entre um estímulo antecedente e uma resposta que lhe é, naturalmente, conseqüente. Inicia-se com a observação de respostas incondicionadas a estímulos incondicionados, mas o interesse central se firma na obtenção de uma determinada resposta, provocada por um estímulo previamente neutro, quando este é associado a um estímulo incondicionado. (Giusta, 2013, p.23).

A autora pontua ainda, que nesta via de interpretação o que ganha sentido é a aprendizagem como “mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência.” (Giusta, 2013, p.23). Tem-se conhecimento que a concepção apresentada já foi superada ao longo da história, em vista da educação e seus processos se constituírem enquanto prática social permeada de subjetividades, ao passo que a formação humana pressupõe reconhecer os indivíduos em sua integralidade, para além de suas faculdades cognitivas.

Verifica-se que o Trabalho Pedagógico de nossas escolas tem sido totalmente redimensionado e condicionado para obter o devido sucesso nas avaliações externas, e no caso específico do campo de discussão teórica desta dissertação, o sucesso no SAEB. Este cenário nos impulsiona a pensar acerca de que qualidade da educação vem sendo promovida neste contexto avaliativo. E o sucesso da escola como um todo, como este vem sendo garantido? O projeto educativo que compreende a sua realidade e a de seus estudantes têm tido a garantia necessária neste processo? São questões que precisam ser discutidas dentro do contexto apresentado.

Para o SAEB 2023, além das ações construídas pela própria escola, a SEDUC/PA lançou o projeto Prepara Pará, com o objetivo principal de promover a formação dos professores de Língua Portuguesa e Matemática focalizando a matriz de referência da referida edição, buscando fortalecer as práticas de aprendizagem nas duas respectivas disciplinas. Conforme o Plano SAEB 2023 da escola, o Prepara Pará versa por três ações principais:

1. Formação de professores e gestores escolares específicas para potencializar o uso dos materiais em sala de aula;
2. Avaliação diagnóstica para potencializar o planejamento docente;
3. Aulas de reforço escolar de Língua Portuguesa e Matemática. (Plano SAEB da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Tal qual pode ser observado, dentre as ações do Prepara Pará está a realização do reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em que buscou-se priorizar as habilidades essenciais cobradas nas provas do SAEB. Para materializar a ação nas escolas da rede pública paraense, a SEDUC/PA distribuiu material didático contendo cadernos de atividades com ênfase nas referidas disciplinas, devendo ser utilizado tanto no reforço escolar,

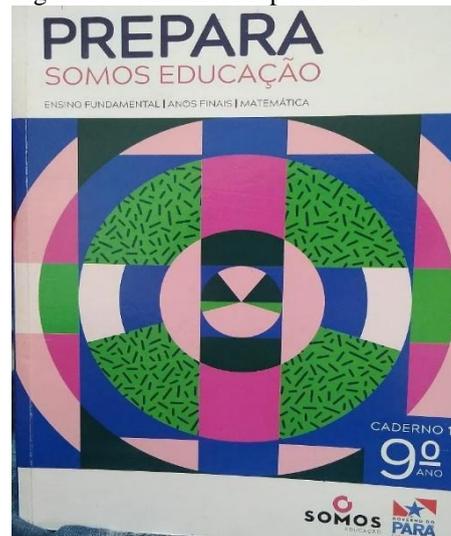
como na prática cotidiana em sala de aula pelos professores. Nas respectivas imagens 12 e 13, podemos visualizar os materiais didáticos distribuídos na escola E.E.E.F.M. Jarbas Passarinho.

Figura 10 - Material Prepara Pará



Fonte: Plano SAEB 2023 da Jarbas Passarinho

Figura 11 - Material Prepara Pará



Fonte: Plano SAEB 2023 da Jarbas Passarinho

O presente material em destaque foi distribuído para os alunos do 5º Ano e 9º Ano do Ensino Fundamental e para todos os anos da etapa do Ensino Médio. Desse modo, o público-alvo constituinte dessas turmas, foram a grande prioridade nas estratégias desenvolvidas para o plano de ação da escola ao longo do ano de 2023, em que se elaborou e organizou atividades e programações próprias para estes estudantes.

Para garantir o êxito no desenvolvimento do reforço escolar, a gestão da referida instituição construiu um conjunto de práticas juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Matemática, e que aparecem registradas no Plano de Ação da escola de 2023.

Sentar para conversar com o professor para propor as intervenções em parceria na prática pedagógica; Identificar os alunos que estão com baixo rendimento escolar; Reunir com professores de Língua Portuguesa e Matemática para verificar as necessidades pontuais de cada aluno e as habilidades a serem reforçadas. (Plano de Ação da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Percebe-se que a escola se preocupou em considerar inicialmente o contexto macro deste processo, realizando reuniões com os professores, para posteriormente, identificar os estudantes com maiores dificuldades nas respectivas disciplinas exigidas nas provas do SAEB. Assim, a partir do diagnóstico das habilidades que necessitavam ser reforçadas, buscou-se planejar as atividades relacionadas à demanda do reforço escolar.

A dinâmica educativa referente ao reforço escolar foi a ação que deteve o maior fomento na instituição, sendo organizado cronograma particular de aulas com professores de Português e Matemática, elaboração e aplicação de testes padronizados, simulados e outras atividades desta natureza visando a preparação dos alunos para as avaliações do SAEB 2023. No quadro 17 a seguir, temos um exemplo do cronograma utilizado no reforço escolar da disciplina de Língua Portuguesa.

Quadro 17 - Cronograma de reforço escolar para o SAEB 2023 da disciplina de Língua Portuguesa da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

DIAS	TURNO	HORÁRIO	TURMAS
2ª Feira	Tarde	13h30 às 18h15	902 – (13h30 às 14h15) 301 – (15h às 16h45) 901 – (16h45 às 17h30)
3ª Feira	Tarde	13h30 às 18h15	903 – (15h às 16h45) 901 – (16h45 às 18h15)
4ª Feira	Manhã	7h30 às 12h15	301 – (7h30 às 8h15) 302 – (8h15 às 9h) 901 – (10h às 10h45)
5ª Feira	Manhã	7h30 às 12h15	901 – (10h às 10h45) 301 – (10h45 às 11h30) 302 – (9h às 10h45)
6ª Feira	Tarde	13h30 às 18h15	902 – (13h30 às 14h15) 902 – (15h às 16h45) 301 – (16h45 às 18h15)
Sábado	Manhã/Tarde	7h30 às 9h20	901 e 902
		9h30 às 12h15	301 e 302

Fonte: Plano de Ação (2023) da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho

No planejamento exibido acima, verifica-se que a ação do reforço escolar ocorreu em todos os dias úteis da semana, e até mesmo aos fins de semana com aulas sendo realizadas aos sábados. Tal atividade foi incorporada durante as aulas habituais da escola, assim como na prática pedagógica dos professores. O conteúdo programático utilizado durante este período foi o material didático disponibilizado pelo projeto Prepara Pará, que contém além das orientações para os docentes, o caderno de atividades para o uso próprio dos alunos.

Durante as aulas de reforço, a unidade escolar realizou ainda, avaliações diagnósticas por meio de testes e simulados idênticos aos das avaliações aplicadas pelo SAEB, em que se buscou mapear o rendimento dos estudantes nos conteúdos exigidos. Para que houvesse a participação massiva dos alunos em tais atividades e até mesmo no dia da aplicação da prova oficial do sistema nacional de avaliação, se definiu mediante reuniões entre a gestão escolar e os professores, uma taxa de pontuação para incentivar os estudantes. Conforme dispõe o memorando de 02/2023 da escola e que esta pesquisadora teve acesso:

Em reunião ocorrida no dia 04/09/2023, ficou definido que com o propósito de alavancar a participação dos nossos alunos na prova do SAEB, faremos um compêndio com duas (2) questões de múltipla escolha, de cada disciplina. Para o Ensino Fundamental II terão quatro alternativas de A à D, enquanto no Ensino Médio terão cinco alternativas de A à E. Serão 2,0 pontos para cada disciplina, adicionadas apenas para o 4^a Bimestral. (Memorando da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

As questões elaboradas foram repassadas para os estudantes com as orientações a serem seguidas, devendo ser encaminhadas via *whatsapp* ou *email* ao professor responsável por cada disciplina. Como pode ser constatado, houve grande esforço e mobilização da escola Jarbas Passarinho para atender as demandas estabelecidas pela SEDUC/PA e pelo sistema avaliativo do SAEB, revelando o impacto direto desta avaliação, na Organização do Trabalho Pedagógico nas escolas públicas paraenses, e conseqüentemente, nas escolas do país de modo geral.

A realidade apresentada configura o cenário atual da avaliação da Educação Básica brasileira, principalmente a partir da ascensão das avaliações em larga escala, tendo no SAEB seu referencial predominante. Nota-se que edição após edição, o sistema tem se fortalecido e se tornado mecanismo determinante para avaliar a qualidade de nossa educação juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Entretanto, se faz importante retomar nesta pesquisa alguns pontos essenciais a respeito do significado do processo avaliativo nacional e suas repercussões na dinâmica da escola básica pública.

Os parâmetros constitucionais da educação do Brasil garantem a formação dos estudantes a partir de seu desenvolvimento integral, buscando formar nossos alunos para o mercado de trabalho, assim como para a cidadania. Logo, as instituições de ensino têm por obrigação garantir tal formação em todas as etapas e modalidades de ensino, considerando os princípios da constituição, mas também as especificidades de cada escola e de seus estudantes.

A concepção de educação fundamentada como marco referencial da escola Jarbas Passarinho, por exemplo, apresenta elementos e ideias que condizem com a garantia constitucional, buscando construir uma educação para a diversidade, para o exercício da teoria

e da prática, e conforme o PPP (2023) da escola, promover a formação crítica-reflexiva de seus alunos, bem como a qualificação de seus profissionais.

Todavia, por estarem imersas nas contradições presentes na educação de modo geral, e em específico, nos processos avaliativos externos, as escolas passam adotar o caráter da política de resultados norteadora de tais processos, principalmente acerca dos dados mensurados e medidos de forma exclusivamente quantitativa. Desse modo, estas se veem obrigadas a se adaptarem a tal estrutura, buscando cumprir as demandas impostas pelo próprio estado, bem como atingir as metas fixadas nacionalmente. Este cenário, como podemos verificar no contexto da escola Jarbas Passarinho, repercute diretamente na Organização do Trabalho Pedagógico.

Entretanto, tal concepção avaliativa faz com que o SAEB seja questionado sobre inúmeros aspectos, dentre os quais se encontram o caráter seletivo do sistema, tanto no que concerne ao currículo escolar, como a própria seleção dos resultados, que classifica os estudantes e as escolas em: melhores ou piores, ocasionando a política de responsabilização de seus profissionais.

Em relação ao currículo, vemos como o sistema nacional impacta a seleção de conteúdos da escola Jarbas Passarinho, que visando preparar seus estudantes para a edição de 2023, precisou direcionar o foco exclusivo para as habilidades e conteúdos considerados pelo sistema, especificamente em Língua Portuguesa e Matemática. Sabemos que o currículo escolar é extremamente abrangente, devendo ser entendido na sua complexidade a partir de um processo formativo holístico e de formação integral dos indivíduos, não se limitando na aprendizagem somente de duas disciplinas como promove o SAEB.

Oliveira, Duarte e Clementino (2017, p.720), afirmam que “Os sistemas de ensino, ao terem metas de qualidade atreladas ao Ideb, passaram a direcionar a gestão das escolas de modo a se ocuparem com o desempenho dos estudantes em conteúdos específicos (português e matemática) mensurados pelas avaliações”, direcionando assim, as prioridades referentes às tomadas de decisões por parte dos gestores, assim como a prática pedagógica dos professores. Tal fato produz no cenário educacional da Educação Básica brasileira, em específico, no que concerne a avaliação da educação na figura das avaliações externas, um novo modo de planejar e organizar o trabalho dos profissionais da educação.

A discussão tecida pelos autores pode ser constatada quando entre os relatos da gestão da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, está o de que muitos alunos da escola manifestam variadas dificuldades de aprendizagem, sobretudo, acerca da leitura e da escrita, apresentando limitações acerca da interpretação dos conteúdos ensinados. Todavia, estes alunos realizam as provas do

SAEB normalmente, nos revelando o caráter excludente da compreensão da realidade das escolas por parte do sistema.

Fernandes e Freitas (2008, p.19), explicam que tal caráter excludente na forma de avaliar passou a ser engendrado na educação porque, “Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados” construindo e promovendo dinâmicas que não leva em consideração a realidade escolar e as especificidades de seus estudantes, de sua administração e organização, tendo consequências significativas neste processo.

Dentre tais consequências, está a crítica de que os testes padronizados são vistos como única expressão do significado da avaliação da Educação Básica pública atualmente. Dessa forma, as avaliações externas têm influenciado a Organização do Trabalho Pedagógico, e o modo como são elaboradas, de maneira externa as escolas, tem gerado discussões sobre sua aplicação, sendo considerada por muitos especialistas como limitante diante do contexto econômico, histórico e social do espaço escolar. De acordo com Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p.1375), as avaliações externas padronizadas são, “[...] usualmente realizadas em um ou dois dias, não consideram fatores externos que podem afetar o desempenho dos alunos”.

O ambiente escolar apresenta realidade complexa em seu interior, envolvendo desde sua estrutura física, as ações promovidas, o tipo de gestão, organização e planejamento desenvolvido, perpassando pela formação e prática pedagógica docente, as condições objetivas de trabalho dos profissionais, até a qualidade da oferta e garantia de ensino, que compreende o acesso e a permanência de seus estudantes. Estes, dentre inúmeros outros fatores, não podem ser desconsiderados nesse processo, e tampouco devem ser relegados a padrões de resultados que mede a qualidade da educação e a aprendizagem por meio de indicadores exclusivamente mensuráveis. Vianna (2003) confirma tal perspectiva quando salienta que:

A avaliação não é uma atividade em abstrato, que se realize, como muitas vezes ocorre na prática, ignorando a diversidade dos currículos e a multiplicidade de metodologias de ensino empregadas por professores com diferentes formações (ou ausência de qualquer formação pedagógica), além de posicionamentos diversos quanto às suas áreas de atuação. É importante que as avaliações sejam discutidas por diferentes segmentos sociais e os seus resultados examinados em função da diversidade das características sociais e em relação à proposta política que define as linhas mestras da educação. A ausência dessas preocupações pode comprometer a continuidade dos programas de avaliação. (Vianna, 2003, p.28).

Diferentemente da ideia defendida pelo autor, o que estamos presenciando ao longo das últimas décadas, são os conjuntos de avaliações educacionais tais quais as do SAEB sendo engendradas pelo modelo da sociedade capitalista, impulsionando significativamente na

promoção de concepções predominantemente tradicionais na forma de conceber este processo. Tais concepções sedimentaram-se, em especial, nos modelos neoliberais e conservadores preponderantes dessa estrutura de sociedade, em que a avaliação, na figura das avaliações externas, se restringe ao uso de instrumentos estandardizados, na política de *rankings*, na aplicação de provas padrão e na performance dos estudantes, o que pode ser considerado insuficiente para avaliar a qualidade da Educação Básica pública brasileira, bem como a aprendizagem em sua complexidade.

A problemática acerca da performance tem impacto tão significativo, que o fato de muitas instituições não atingirem as metas fixadas, faz com que se acentue cada vez mais a política de responsabilização destas. Tal concepção reflete no direcionamento do financiamento da educação, a partir dos recursos e investimentos realizados pelos governos de cada estado e município em suas respectivas unidades de ensino, passando estes, adotar programas de bonificação e premiação para as escolas que alcançam as metas nos indicadores do IDEB. Analisando essa perspectiva de forma geral, Afonso (2014) explica que,

[...] na sequência de avaliações em larga escala, muitos governos têm importado ou recriado fórmulas, muito discutíveis do meu ponto de vista, visando sancionar negativamente, ou recompensar positivamente, escolas e professores pelos resultados acadêmicos dos alunos. Concretamente, tem vindo a ampliar-se a introdução de bônus monetários, que são atribuídos de forma diferenciada aos professores ou às escolas, como consequência das performances discentes alcançadas. (Afonso, 2014, p.493).

Uma exemplificação concreta de como funciona o fomento desse processo citado pelo autor, trata-se da política mais recente criada pelo atual governo do Estado do Pará, que por meio da Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/PA e dos veículos de comunicação oficial do governo, anunciou em setembro de 2023 um sistema de bonificação inédito para os estudantes e servidores da Educação Básica paraense que realizaram as provas do SAEB/2023, visando obter maior alcance das médias projetadas pelo sistema.

Promulgado pela Lei Nº 10.164 de 20 de novembro de 2023, o sistema de bonificação institui os programas “Bora estudar” e “Escola que transforma”, e tem por objetivo conquistar os melhores resultados nos índices das avaliações externas nacionais, possuindo investimento de 350 milhões de reais. De acordo com a página *online* de divulgação de notícias do Governo do Estado (<https://www.agenciapara.com.br/>), o melhor estudante de cada turma receberá um auxílio de 10 mil reais, assim como as escolas que atingirem os indicadores no IDEB receberão salários adicionais, dentre outras bonificações.

Os programas têm perspectiva de atender em torno de 19 mil estudantes da rede em todos os 144 municípios do Estado (Agência Pará, 2023). Durante encontro realizado em

coletiva de imprensa de apresentação do programa, o atual governador do Pará, Helder Barbalho (MDB/PA) comunicou:

Nós estamos disponibilizando R\$ 350 milhões neste movimento, que envolve desde a meritocracia da gratificação e da bonificação, até a oportunidade do acesso ao crédito habitacional para o melhoramento das unidades de cada família contemplada. Estamos fazendo uma grande união de esforços para que nosso Estado possa avançar e melhorar a qualidade do ensino e, claro, dando o devido reconhecimento a cada envolvido nessa causa.” (Helder Barbalho, governador do Pará durante coletiva de imprensa em 2023, *online*).

Evidencia-se em tal discurso propalado pelo governador do Estado e na presente política de bonificação, que fatores fundamentais pertencentes ao sistema educacional e a educação em sua essência, como as condições estruturais (econômicas, históricas, políticas e culturais) desse processo são desconsideradas em prol da defesa meritocrática, reafirmando-se que independente das condições físicas das escolas, das condições objetivas de trabalho de seus profissionais e das condições socioeconômicas de seus alunos, qualquer unidade de ensino pode ter êxito nas provas do SAEB.

Contudo, a contradição mais eminente a escancarar as desigualdades sociais fazendo cair por terra tal discurso, trata-se que de acordo com o Censo escolar de 2022, acerca das características físicas das escolas paraenses, apenas 10,7% possuem biblioteca, 13,6% quadra de esportes, enquanto 44,4% acesso a internet (Inep/Censo Escolar 2022). Dessa forma, percebe-se a preocupação da política de bonificação em atribuir qualidade à educação aos resultados alcançados nos exames nacionais, negligenciando o processo pedagógico que compreende a formação integral humana dos alunos e as condições em que ela ocorre.

A avaliação educacional pensada sob esse ponto de vista da meritocracia, fica relegada a uma prestação de contas ao Estado, com interesses exclusivamente econômico e de mercado, em que se busca aferir qualidade a educação a partir da performance das escolas e dos alunos nos testes padronizados. Afonso (2014), realiza reflexões demasiadamente interessantes sobre essa discussão quando expressa:

Do meu ponto de vista, a introdução de bonificações (que é uma forma parcelar de uma concepção conservadora de *accountability* ilude e protela o enfrentamento das questões anteriores e de outras questões fundamentais. Diversos estudos revelam que os seus efeitos ou não são os esperados, ou aparecem referidos como não sendo conclusivos relativamente aos objetivos pretendidos, ou são vistos como tendo consequências contraproducentes. Não critico, porém, os professores ou as escolas que, perante salários muito baixos e escassez de recursos públicos disponíveis, aderem a estas bonificações. O que digo é que elas são um paliativo que não resolve (nem sequer ameniza) os problemas estruturais. Neste sentido, partilho do ponto de vista de todos aqueles que referem ser muito melhor, mais urgente e mais justo, aumentar significativamente os salários dos professores, adotar modelos de avaliação

profissional amplamente discutidos e democraticamente consensualizados, e dignificar de vez o seu estatuto socioprofissional. (Afonso, 2014, p.495).

Assim, a política de bonificação prioriza objetivos imediatistas, no sentido que valoriza os resultados práticos e rápidos obtidos com as avaliações externas, aspecto considerado limitante para repensar/pensar fatores sociais e estruturantes que envolvem os sistemas educacionais e as escolas públicas. Tomamos como exemplo desta problemática, a não realização de indagações acerca do porquê determinada escola não atinge as metas projetadas pelos sistemas avaliativos, assim como a não realização do debate sobre os resultados alcançados e se estes estão relacionados com as dimensões econômicas, sociais e culturais de cada ambiente escolar.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), a cultura da bonificação se atrela a questão da responsabilização, se configurando como a terceira fase das avaliações externas em larga escala no Brasil, e está diretamente relacionada com a melhoria da qualidade da educação a partir da concepção da política de resultados, em que as escolas e seus profissionais são responsabilizados pelos desempenhos de seus estudantes nos testes padronizados. As autoras ressaltam ainda, que as noções de responsabilização se direcionam principalmente à Organização do Trabalho Pedagógico dos profissionais nas escolas, sendo impulsionadas por órgãos federais, que exigem o aperfeiçoamento de suas práticas buscando adaptá-las à metodologia dos sistemas avaliativos externos.

Desse modo, o SAEB ganhou cada vez mais espaço no cenário educacional brasileiro, não porque passou a ser valorizado pedagogicamente, e sim porque passou a ser relacionado às questões exclusivas ao gerencialismo, a economia, o mercado e o financiamento de demandas educacionais. Pereira (2007, p.67), destaca que “A preocupação com eficiência e eficácia se sobrepõe aos aspectos educacionais. Assim, predomina a relação custo-benefício em lugar de prioridades pedagógicas”, fazendo com que essa lógica seja predominante na organização do trabalho das escolas e na forma como se estrutura a Educação Básica brasileira hoje.

Mesmo diante de tamanhas problemáticas já evidenciadas até aqui, tem-se consciência que os dados gerados pelo SAEB produzem informações importantes do contexto educacional do país e que até décadas atrás, eram totalmente desconhecidas do ponto de vista quantitativo. Por isso, defendemos que o sistema necessita ser aperfeiçoado, e principalmente, que os indicadores oriundos de suas avaliações não sejam entendidos de maneira isolada, mas mediante análises críticas e reflexivas das realidades apresentadas. Entendemos que somente por meio desta concepção, haverá a compreensão efetiva de seus resultados educacionais, podendo auxiliar na identificação de problemáticas eminentes da escola básica, assim como subsidiar e

materializar políticas públicas transformadoras no cenário avaliado.

A esse respeito, Vianna (2003) ratifica que os resultados das avaliações não devem ser usados única e exclusivamente para traduzir certo desempenho escolar. A sua utilização implica em servir de forma positiva na definição de novas políticas públicas, de projetos de implantação e modificação de currículos, de programas de formação continuada de docentes e, de maneira decisiva, na definição de elementos para a tomada de decisões que visem provocar impactos positivos, ou seja, mudanças no pensar e no agir dos integrantes do sistema.

Dessarte, a avaliação em larga escala, se articulada a realidade das escolas pode se tornar ferramenta imprescindível para fomentar ações pedagógicas efetivas considerando a participação de diferentes sujeitos sociais, fato este, que necessita inserir neste processo, todos os aspectos pedagógicos que envolvem tal dinâmica.

E dentre tais aspectos, se encontra a Organização do Trabalho Pedagógico desenvolvida nos espaços escolares, devendo ser parte integrante neste movimento. Araújo (2021), ressalta que o ato de organizar e planejar está ligado a movimentos organizacionais presentes na realidade vivenciada. Ou seja, necessita compreender a dinâmica da escola e dos seus estudantes. De acordo com o autor:

As particularidades ou as peculiaridades presentes em cada realidade denunciarão por qual caminho o planejamento deve seguir, quais objetivos a serem traçados, quais as metodologias mais adequadas a serem empregadas para a superação das dificuldades e a promoção da educação de qualidade. O planejamento no cotidiano escolar deve então, contemplar ações que possibilitem à escola a melhoria e qualidade do processo ensino aprendizagem. (Araújo, 2021, p.582).

Logo, a avaliação também necessita corresponder a estes elementos da organização e do planejamento escolar. Os referenciais educacionais oriundos das avaliações externas normalmente são construídos em vista de atribuir valores estatísticos à qualidade do ensino de uma determinada escola ou rede, atendendo não somente ao desempenho dos estudantes, mas também ao trabalho dos professores, diretores e coordenadores. Contudo, para este processo ocorrer com seu devido êxito, o contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas também devem ser levados em consideração, assim como as condições de trabalho vivenciadas por seus profissionais.

Ademais, as discussões e reflexões sobre os resultados avaliativos no âmbito da Educação Básica pública necessitam se articular com todos os interessados em tal dinâmica, havendo mobilizações efetivas junto à comunidade escolar em geral, de modo que se analisem juntos os impactos das avaliações nos sistemas e redes de ensino, buscando construir as melhores proposições diante dos resultados revelados.

Tomando como base tal perspectiva, quem sabe os processos avaliativos do SAEB, por exemplo, possam considerar uma concepção bastante interessante acerca da Organização do Trabalho Pedagógico presente no PPP (2023) da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, em que se estabelece:

[...] a qualificação de todos os profissionais envolvidos na gestão administrativa e pedagógica da escola, necessita incentivar a apropriação dos saberes rumo à autonomia, e levar a uma prática crítico-reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência profissional. Esse processo deverá propor situações que possibilitem a troca de saberes entre todos os segmentos sociais que fazem parte da proposta de educação na escola, através dos instrumentos articulados de reflexão conjunta. (PPP da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, 2023, n.p).

Portanto, é esta concepção de educação e de avaliação que defendemos e queremos para nossa sociedade, com os resultados do SAEB gerando significados importantes e apresentando sentido ao contexto da Educação Básica pública não somente no Estado do Pará, mas no contexto da Educação Básica brasileira como um todo, assegurando a necessária relevância para um repensar na oferta do ensino diante dos desafios e problemáticas manifestados.

Para além disso, que o processo avaliativo do sistema promova relações democráticas em suas edições, considerando e inserindo a gestão de nossas secretarias educacionais, o trabalho de gestores escolares, o trabalho dos professores nas escolas, para assim, garantir a devida qualidade da aprendizagem e da formação integral de nossos estudantes.

CONCLUSÃO

As reformas implementadas na educação brasileira a partir da década de 1980 e início da década de 1990, em seu âmbito político-administrativo, no financiamento e na avaliação da educação, trouxe para o nosso cenário educacional a ascensão das avaliações externas em larga escala, em que se começou a realizar exames padronizados nas instituições de ensino para avaliar a qualidade da educação do país.

Desse modo, este tipo de avaliação se acentuou significativamente em nossa dinâmica educativa, especialmente no que concerne a etapa da Educação Básica, cuja sua justificativa se constitui em apontar caminhos para orientar o desenvolvimento e a criação de políticas públicas capazes de contribuir para a melhoria do desempenho escolar, bem como da qualidade da educação de nossas escolas.

Os processos avaliativos em larga escala são reconhecidos na atualidade, como instrumentos de análise e monitoramento dos sistemas de ensino, assim como da organização escolar pública, buscando subsidiar o Trabalho Pedagógico desenvolvido nestes espaços, assim como o trabalho das secretarias de educação de Estados e Municípios. Esta é uma das principais razões que explicam a sua adoção como política pública educacional, que diante das informações e dos resultados revelados a partir delas, busca-se evidenciar os avanços, a qualidade, problemáticas e fragilidades presentes na realidade avaliada.

É neste contexto que o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o SAEB, foi criado em 1990, e desde sua origem tem representado a principal avaliação externa educacional brasileira, influenciando significativamente na realidade das instituições de ensino, especialmente no que tange às atividades pedagógicas desenvolvidas nesses espaços, como as relacionadas a Organização do Trabalho Pedagógico.

Como explicado nas respectivas seções desta dissertação, o sistema nacional de avaliação da Educação Básica é responsável por elaborar e promover um conjunto de avaliações externas às unidades educativas, isto é, pensadas por agentes de fora do contexto escolar público, sendo aplicadas por meio de testes padronizados e questionários em larga escala a cada dois anos nas redes estaduais e municipais de educação.

Articulado ao SAEB, tem-se ainda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, com o objetivo de medir o nível do aprendizado dos estudantes brasileiros, estabelecendo metas de rendimento específicas a serem cumpridas pelas escolas de cada região do país. O IDEB apresenta em sua metodologia, instrumentos que reúnem num único indicador

os resultados apresentados nas avaliações do SAEB.

Estes dois mecanismos vêm gerando grandes impactos no cotidiano educacional de nossas escolas, que a partir de suas implementações na Educação Básica, ambos passaram a orientar e influenciar significativamente no trabalho dos profissionais da educação e na organização pedagógica desenvolvida, que foram obrigados a se adaptar às concepções de avaliação basilares tanto do sistema, como do presente indicador.

O movimento de adaptação das escolas ao SAEB não se constitui em um processo simples, mas envolve diferentes fatores, entre os quais estão: as ações planejadas e executadas no cotidiano escolar com seus estudantes, como as realizadas na escola E.E.E.FM Jarbas Passarinho, que realizou reuniões e programações com a sua comunidade, bem como desenvolveu atividades específicas visando atender as demandas do sistema. Para além de tais ações, tem as que dizem respeito a garantia da avaliação externa como a do sistema, nos parâmetros legais da educação, como podemos observar no Plano Estadual de Educação do Pará – PEE/PA de 2015 e no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola participante desta pesquisa.

O PPP, por exemplo, como principal documento norteador dos princípios e políticas de funcionamento das escolas, está sendo pensado, organizado e construído no que compreende ao eixo da avaliação educacional, a partir da lógica das avaliações externas em larga escala. Tal processo ocorre, especialmente, quando se tem a participação mais atuante dos agentes de organização dos sistemas avaliativos, como pôde ser constatado no contexto analisado da escola Jarbas Passarinho.

No PPP de 2011 da referida instituição, o debate acerca da avaliação educacional se concentra indubitavelmente na Avaliação da Aprendizagem dos estudantes, tendo na figura do professor, seu principal articulador no que tange a organização e planejamento de tal processo. Como pontuado, apesar de ter sido realizada 11 edições do SAEB até o ano de 2011, o relato que se teve por parte da gestão da instituição, foi que os órgãos responsáveis pelo SAEB não apresentavam atuação ativa na escola durante este período. Este fato pode ser considerado significativo para o apagamento do debate sobre o SAEB no documento.

Todavia, na atualidade o cenário é completamente diferente na respectiva escola. No PPP vigente desde 2023, constata-se que embora o foco ainda se fundamente na Avaliação da Aprendizagem dos alunos, a avaliação externa do SAEB já se constitui como meta específica no documento, sendo garantida na dimensão pedagógica da instituição.

Tal circunstância coaduna com o fato de que hoje, o fomento de práticas norteadoras do sistema ocorre de forma bem mais acentuada, tanto no que diz respeito às próprias orientações do SAEB, bem como de Estados e Municípios, como é o caso do Estado do Pará,

que recentemente promulgou a Lei Nº 10.164 de 20 de novembro de 2023, implantando uma política de bonificação inédita na educação pública do Estado, visando premiar estudantes e escolas que alcançam as melhores médias nas provas do SAEB, assim como no indicador do IDEB.

Este conjunto de ações tem provocado repercussões diretas na dinâmica circundante dos segmentos abrangentes a escola básica pública, como no currículo escolar, nos processos de ensino e aprendizagem, no próprio processo de avaliação, e principalmente, na Organização do Trabalho Pedagógico que vem sendo desenvolvido em tais realidades, como pode ser observado na escola Jarbas Passarinho.

Nota-se que na edição do SAEB de 2023, a escola vivenciou uma mobilização bem intensificada acerca das ações a serem desenvolvidas, em vista de cumprir com as orientações e demandas exigidas pelo do sistema, assim como com as obrigações atribuídas pela própria Secretaria de Educação do Estado – SEDUC/PA. Desse modo, a instituição buscou se articular junto a sua comunidade escolar, em especial, no que tange ao trabalho realizado pela gestão e pelos docentes, para garantir o êxito das atividades pedagógicas organizadas e planejadas.

Dentre as ações realizadas pela escola, se encontram aquelas com ênfase exclusiva na participação e preparação dos alunos para realização das provas do sistema, em que houve reuniões entre seus profissionais, reuniões com os responsáveis dos estudantes, avaliações diagnósticas, criação de cronogramas para o reforço escolar nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, aplicação de simulados e demais atividades buscando incentivar o alcance de bons resultados e das metas projetadas.

Por conta de o SAEB considerar essencialmente as disciplinas de Português e Matemática em suas avaliações, as escolas acabam por direcionar de maneira acentuada suas práticas pedagógicas para os conteúdos que envolvem tais disciplinas, impactando diretamente na relação da aprendizagem e formação dos alunos, dado que as outras áreas de conhecimento do currículo escolar e suas especificidades não são asseguradas em tal processo, o que leva a uma formação ainda mais fragmentada de nossos estudantes. Uma formação considerada de qualidade questionável.

Como salientado no decorrer desta dissertação, este fato gera inúmeras consequências não somente no campo do currículo das unidades de ensino, mas especialmente na formação social e integral dos indivíduos formados nesses espaços, ficando relegada a preparação destes, para os testes padronizados em larga escala.

Entretanto, pode ser verificado no PPP (2023) da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, que há presença de concepções teóricas de educação que consideram a diversidade da realidade

manifestada pela escola, buscando promover ações-reflexivas e críticas, compreendendo a avaliação como recurso fundamental para assegurar a construção do conhecimento dos alunos. A escola dispõe de garantias bastante interessantes no referido documento, procurando meios alternativos, estratégicos para entender as necessidades dos estudantes e valorizar as práticas pedagógicas favoráveis para a sua aprendizagem.

A avaliação educacional, em especial, na perspectiva da Avaliação da Aprendizagem, aparece detalhada como referência de aspectos discursivos nos parâmetros do PPP analisado. Entre as referências, podem ser destacadas: a relação entre sociedade, cultura e aprendizagem, a garantia da diversidade em seus processos, a articulação coletiva entre seus profissionais na organização e planejamento do Trabalho Pedagógico na escola. Na leitura afincado do documento, percebemos que este tipo de concepção avaliativa é compreendido como meio para assegurar a qualidade da oferta do ensino por parte da instituição.

Assim, identifica-se o esforço da escola de inserir tal concepção de avaliação, em especial, por intermédio da Avaliação da Aprendizagem, nos princípios garantidos em seu PPP. Todavia, por estar inserida no sistema, esta acaba por assumir as contradições advindas dele, adaptando a Organização do seu Trabalho Pedagógico com base nas demandas impostas. Dessa forma, há uma submissão do projeto formativo à lógica gerencial e à política de avaliação de resultados estabelecida pela operacionalidade do sistema avaliativo nacional. Ainda que o debate teórico da avaliação externa apareça tímido no referido documento, os fundamentos do SAEB e do IDEB vem se tornando grandes influências nas ações pedagógicas desenvolvidas na referida instituição.

Este cenário, como podemos compreender ao longo das análises tecidas nesta pesquisa, não se configura somente na realidade da escola Jarbas Passarinho. As escolas públicas brasileiras de modo geral, passaram a ser orientadas com base nos parâmetros e na concepção de avaliação do sistema nacional. Dentre tantas circunstâncias para isto, como vimos, está o financiamento de ações a ser realizado nas escolas, que têm levado em consideração o indicador do IDEB, obrigando as unidades de ensino a assumirem a responsabilidade na participação efetiva deste processo.

É oportuno destacar que mesmo após várias edições de provas do SAEB, até o presente momento os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB da educação do Estado do Pará continuam bem abaixo das metas projetadas e estabelecidas pelas Secretarias de Educação e pelas unidades de ensino da região.

A Organização do Trabalho Pedagógico como parte integrante desta problemática, aparece na legislação para a educação do Pará como importante elemento para superar tais

desafios, garantindo a qualidade na oferta do ensino, e obviamente, garantir o êxito nos resultados alcançados pelos estudantes nos processos avaliativos em larga escala do SAEB.

Contudo, para que tais desafios sejam superados, há que se compreender a avaliação da educação como instrumento transformador de práticas e realidades, em que os resultados e informações obtidas por intermédio de seus processos, promovam sentido nas escolas e na criação de políticas públicas que beneficiem a oferta do ensino, a aprendizagem e a formação integral de nossos estudantes.

Entretanto, verifica-se que as escolas, por estarem inseridas no sistema junto ao SAEB, acabam sendo orientadas e organizadas em consonância exclusiva com os princípios deste, sofrendo grande influência em suas práticas e reproduzindo tal concepção de avaliação do sistema. Desse modo, a Organização do Trabalho Pedagógico exercida tem assumido uma lógica gerencial das avaliações, fazendo nos questionar: Onde fica a realidade que compreende nossas escolas e nossos estudantes? Na realidade E.E.E.F.M Jarbas Passarinho, por exemplo, onde ficou a avaliação dialógica estabelecida em seu Projeto Político Pedagógico vigente? E principalmente, onde ficam os processos democráticos e de participação nesse processo? Tem-se conhecimento que os resultados fundamentados exclusivamente em princípios quantificáveis e de mensuração pouco garantem a qualidade do processo educativo, visto que a educação e seus sistemas possuem inúmeras complexidades que estão para além de tal lógica.

Os desafios presentes e evidenciados no contexto histórico, social e cultural das instituições escolares em contato com o SAEB, apontam para a relevância na ascensão de produções científicas sobre este tema, a fim de contribuir com a melhoria da qualidade do ensino ofertado e possibilitar a ampliação deste debate, assim como um olhar mais atento sobre as ações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e suas influências na criação de programas educacionais no cenário brasileiro.

As práticas de agentes internacionais, como o BM, possuem fortes ideologias políticas, econômicas e administrativas na construção de políticas públicas de inúmeros países. E a criação do SAEB é um exemplo concreto de sua interferência no campo da avaliação educacional no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Questões, objetos e perspectivas em avaliação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/GVKXmvt8nrpmCkGk7dGH5Rv/?lang=pt> Acesso em: 14 de jun. de 2022.

ALMEIDA, Fernando José de. **Avaliação externa vilã ou salvadora.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/gestão-escolar/diretor/avaliação-externa-vilã-salvadora-diretor-responsabilidade-511320.shtml> Acesso em: 13 de dez. de 2022.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, José Francisco. **Contexto escolar e indicadores educacionais:** condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PkVXrTbnCJDktQxLZNK7dDj#> Acesso: 09 de out. de 2022.

ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim de. **Gestão escolar:** a organização do trabalho pedagógico. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.2, fev. 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/620/328> Acesso em: 17 de nov. de 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo.** Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Livraria Martin Fontes, 1977.

BARROS, S.; KUNZ, S.; VITORIANO, H. **As matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o lugar da leitura literária:** algumas proposições. In: JESUS, W (Org). A Educação Básica brasileira no século XXI: Dilemas, desafios, limites e possibilidades. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. p.323-55.

BAUER, Adriana.; ALAVARSE, Ocimar Munhoz.; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Avaliações em larga escala:** uma sistematização do debate. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 13 de set. 2022.

BLASIS, Eloisa De. **Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação.** Cadernos Cenpec | São Paulo | v.3 | n.1 | p.251-268 | jun. 2013. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213/227> Acesso em: 24 de set. de 2022.

BOF, Alvana Maria. BASSO, Flavia Viana. SANTOS, Robson dos. Impactos da pandemia na alfabetização das crianças brasileiras. In: **Impactos da pandemia** [recurso eletrônico] / Gustavo Henrique Moraes; Ana Elizabeth M. Albuquerque; Robson dos Santos (organizadores). – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: <https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5573/4197> Acesso em: 12 de fev. de 2024.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONAMINO, A. **A evolução do SAEB: desafios para o futuro**. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 113-126, maio/ago. 2016. Disponível em:

<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3155/2890> Acesso em: 23 de fev. de 2024.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 101-132, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/TCDfghNzNbWbgtqW5NMmJ7G/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 set. de 2022.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 27 de ago. de 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**, 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm. Acesso em: 20 de dez. de 2022.

_____. Diretoria de Gestão e Planejamento. **Castilha SAEB 2021**. Brasília, DF, 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2021.pdf Acesso em: 18 de abr. 2024.

_____. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Documento base preliminar para a discussão do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf Acesso em: 04 de jan. de 2024.

_____. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em:

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_base_s_2ed.pdf. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

_____. **Lei N.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 de out. de 2022.

_____. (2014). **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 10 de out. de 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria Nº 267 de 21 de junho de 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140 Acesso em: 07 de nov. de 2023.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. In: Brasil. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 6 -79. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf Acesso em: 30 de mar. de 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: 2019: resumo técnico** [recurso eletrônico]. – Brasília: Inep, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resultados_indice_desenvolvimento_educacao_basica_2019_resumo_tecnico.pdf Acesso em: 04 de mai. de 2024.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Z7LQtH3QPZSqfvh9J9PbkNQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 de abr. de 2023.

COTTA, Tereza Cristina. **Avaliação educacional e políticas públicas: a experiência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. *Revista do Serviço Público*, Ano 52, Número 4, Out-Dez, 2001. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/316/322> Acesso: 03 de abr. de 2024.

CRUZ, Rosana Evangelista da. **Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional?**. *Educar*, n. 22, Curitiba: Editora UFPR, 2003, p. 51-75. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2174> Acesso em: 02 de abr. de 2023.

ESQUINSANI, R. S. S. (2019). **Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico**. *El Futuro del Pasado*, 10, pp. 623-637. Disponível em: <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/24975/23679> Acesso em: 19 de mar. de 2023.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2007. 26 p. (Série Documental. Textos para Discussão, 26). Disponível em: https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/IDEB-Texto_para_discuss%C3%A3o26.pdf Acesso em: 17 de mar. de 2024.

FERNANDES, C. de O. e FREITAS, L.C. de. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> Acesso em: 03 de mai. de 2024.

FERRAROTTO, Luana. **As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico:** uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.38, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/bcG7fqxT4NZSHfzvDWJyjt/?lang=pt> Acesso em 06 de jun. de 2024.

FERRAROTTO, Luana. **Usos das avaliações externas em larga escala em escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas:** relações com a Avaliação Institucional Participativa. Educação: Santa Maria, v. 46, 2021 Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> Acesso em: 28 de mai. de 2024.

FERREIRA, Liliana Soares. **Gestão do pedagógico:** de qual pedagógico se fala? Currículo sem Fronteiras, v.8, n.2, p.176-189, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf> Acesso em: 04 de mai. de 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico.** In: MEC. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Anais** Brasília, 1994. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000878161> Acesso em: 09 de jan. de 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação educacional no Brasil:** pontuando uma história de ações. EccoS Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo: (n. 1, v. 4), 2002, 17-41. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/291/280> Acesso em: 14 de mar. de 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **Avaliação:** contexto, história e perspectivas. Olhares, v.2, n.1. Guarulhos, 2014. p.08-26. Disponível em: <https://adminprd.observatoriodeeducacao.org.br/api/assets/37db2823-408f-4d02-b285-b05d52200ce2/> Acesso em: 11 de mai. de 2023.

GATTI, Bernadete Angelina. **O professor e a avaliação em sala de aula.** Estudos em Avaliação Educacional, n. 27, jan-jun/2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179/2136> Acesso em: 11 de mai. de 2023.

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

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v. 29 | n. 01 | p. 17-36| mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/y9JvZV8HZRFN3XtvJ8vf9Rk/#> Acesso em: 20 de ago. de 2024.

GUIMARÃES, Keila Roberta Cavalheiro. **Ampliação do tempo escolar:** Organização do Trabalho Pedagógico na escola Rio Tapajós, no município de Belém – Pará. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da

Universidade Federal do Pará. Belém, 2018. Disponível em:
<https://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2019/Keila%20Roberta%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acessado em: 01/03/2024.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5a edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

HORA, D. L. da.; CORRÊA, I. M.; OLIVEIRA, N. C. M. de. (2022). **Os reflexos da pandemia no cotidiano escolar paraense**. Revista Brasileira De Política E Administração Da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE, 38(00). Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/111575/84485> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente**. Educação: Teoria e Prática – Vol. 21, n. 38, Período out/dez-2011. Disponível em:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v21n38/v21n38a06.pdf> Acesso em: 11 de fev. de 2024.

GREANEY, V.; KELLAGHAN, T. **A avaliação dos níveis de desempenho educacional: pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011. v. 1.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização**. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá – Colombia** No. 14, julio-diciembre, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6.ed. Revista e ampliada., São Paulo: Heccus, 2013.

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

LOUZADA, Virgínia. **A educação infantil, o SAEB e o contexto gerado pela Covid-19**. Linhas Críticas, Brasília, vol. 26, e33949, 2020. Disponível em:
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312020000100501 Acesso em: 23 de mai. de 2024.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem na educação infantil. Interações**, vol.10, n.32, Portugal, 2014. pp. 191-201.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1992. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_55b097c93b5230b0d98dd8e783181f84 Acesso em: 28 de abr. de 2023.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Responsabilização ou controle da qualidade do ensino: a que serve a avaliação externa?**. Educação: Teoria e Prática/ Rio Claro/ Vol. 25, n.48/ p. 67-79/ Jan-Abr. 2015. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/7856/6653>

Acesso em: 16 de jan. de 2023.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MAZZOTI, Alda Judith. **A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis**. n. 81. Cad. Pesq. São Paulo, 1992. p.53-60. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990/999> Acesso em: 01 de dez. de 2022.

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.

Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995/5248>

Acesso em: 20 de nov. de 2023.

MOREIRA, Maria do Carmo Martins. **Avaliação institucional escolar: um estudo exploratório de uma experiência**. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade Federal do Minho. Portugal, 2005. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/5637> Acesso em: 23 de out de 2022.

MOREIRA, José António Marques. HENRIQUES, Susana. BARROS, Daniela. **Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia**. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em:

<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9756> Acessado: 23 de mar. de 2024.

NAZAR, Flávia Regina de Oliveira.; FERREIRA, Jacques de Lima.; POOLI, João Paulo. **A organização do trabalho pedagógico na escola: uma pesquisa do tipo estado da arte**. Revista Cocar. V.14 N.30 Set./Dez./ 2020, p. 1-19. Disponível em:

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3266/1622> Acesso em: 07 de mar. de 2024.

NETO, J. L. Horta, (2007). **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Revista Iberoamericana de Educación, 42(5), pp. 1-13. Disponível em:

<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1533Horta.pdf> Acesso em: 18 set. de 2022.

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Alexandre William Barbosa.; CLEMENTINO, Ana Maria. **A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as)**. RBPAE - v. 33, n. 3, p. 707 - 726, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/79303/46239> Acesso em: 13 de dez. de 2022.

OLIVEIRA, Nerivaldo Lopes; CARVALHO, Fabrício Aarão Freire. **O direito à educação básica pública com padrão mínimo de qualidade: dos avanços conceituais e legais aos**

desafios reais em tempos de ajuste fiscal. Quaestio: revista de estudos em educação | Sorocaba, SP | v. 24 | p. 1-23| e022007| 2022 | e-ISSN 2177-5796. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3963/4567> Acesso em 19 de mar. de 2024.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **A relação público privada na Educação Básica brasileira: as implicações do neogerencialismo como modelo de gestão.** MARGENS - Revista Interdisciplinar. Dossiê: Trabalho e Educação Básica VOL.11. N. 16. Jun 2017. (p. 57-67). Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/5411/4521> Acesso em: 30 de mai. de 2023.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; CORRÊA, Izete Magno. **A educação paraense na pandemia da Covid-19: desafios e possibilidades para o ano de 2021.** EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 09, p. 1-19, Jan., 2022. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6681> Acesso: 10 de jun. de 2023.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa?.** 7a edição, Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A utilização de indicadores de qualidade na Unidade Escolar ou porque o Ideb é insuficiente.** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – Origens e pressupostos. V. I. Florianópolis: Insular, 2013. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37520954.pdf> Acesso em: 24 de jan. de 2023.

PARÁ. (Estado). **Memorando de 02/2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho de 2023.** Dispõe sobre reuniões sobre o SAEB na escola Jarbas Passarinho no período de 2023. Belém, 2023.

_____. **Plano de Ação da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho de 2023.** Dispõe sobre as ações da escola Jarbas Passarinho no período de 2023. Belém, 2023.

_____. **Plano SAEB 2023 da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho de 2023.** Dispõe sobre as ações da escola Jarbas Passarinho para a edição do SAEB. Belém, 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de Educação do Estado do Pará.** Belém, 2015. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/novoensinomedio/pagina/12477-pee> Acesso em: 03 de dez de 2022.

_____. **Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho.** Dispõe sobre os princípios e fundamentos acerca do funcionamento da escola Jarbas Passarinho. Belém, 2011.

_____. **Projeto Político Pedagógico da E.E.E.F.M Jarbas Passarinho.** Dispõe sobre os princípios e fundamentos acerca do funcionamento da escola Jarbas Passarinho. Belém, 2023.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica,** 2018b.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Sistema paraense de avaliação educacional.** Belém, 2018. Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/> Acesso em: 03 de out. de 2022.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de Educação Básica e o Funsdescola: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, 2007. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/1087.pdf Acesso: 18 de ago. de 2023.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional–SISPAE.** Educação: Teoria e Prática, v. 28, n. 59, p. 566-582, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240/8702> Acesso em: 19 de out. de 2022.

SANTIAGO, Andréa M. O. Versiani. **O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira: Grandes Desafios.** Anais do Congresso em Desenvolvimento Social – (Des) Igualdades Sociais e Desenvolvimento. GT-5: Desenvolvimento e educação. Programa de pós-graduação em Desenvolvimento Social. Montes Claros: Unimontes, 2012. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/rds/article/view/1660> Acesso: 25 de nov. de 2022.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Rio Grande, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf> Acesso em: 13 de nov de 2023.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo.** 8.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23.ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Givanildo da.; SILVA, Alex Vieira da.; SANTOS, Inalda Maria dos. **Concepções de gestão escolar pós–LDB: o gerencialismo e a gestão democrática.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 10, n. 19, p. 533-549, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/673/701> Acesso em: 08 de jun. de 2024.

SILVA, Raquel Almeida da; SOUZA, Maria de Fatima Matos de. **Avaliações externas em larga escala e sua funcionalidade na Escola Básica.** Research, Society and Development, v. 11, n. 7, e23011729867, 2022 (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v11i7.29867>

SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação.** Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/RbsQFJt9w7Xyqc9gpjrXYFg/?lang=pt> Acesso em: 30 de abr. de 2024.

SOBRINHO, José (1995). **Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa: a**

experiência da Unicamp. In N. C. Balzan & J. Dias Sobrinho (orgs.), *A Avaliação Institucional. Teoria e Experiência*. São Paulo: Cortez, pp. 53-86.

SOUSA, Francineide da Costa. **Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE): a Re/Organização do Trabalho Pedagógico diante dos indicadores de Desempenho Escolar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Belém, 2021. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2021/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20FRANCINEIDE%20DA%20COSTA%20SOUSA.pdf> Acesso em: 18 de nov. de 2023.

SOUSA, Sandra Zákia. **A avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. Interacções**, n.32, Santarém, 2014. pp.68-88. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6349> Acesso em: 10 de jun. de 2024.

SOUZA, Francisco das Chagas de. **Escrevendo e normalizando trabalhos acadêmicos. Um guia Metodológico**. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.

TORRES, Rosa Maria. **Tendências da formação docente nos anos 90**. In: WARDE, M. J. (Org.) *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas*. São Paulo: PUC-SP, 1998. p.173-191.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **O método materialista histórico e dialético para a pesquisa em educação**. *Rev. Simbio-logias*, V. 12, N. 17, 2020. Disponível em: https://www.ibb.unesp.br/Home/ensino/departamentos/educacao/o_metodo_materialista_historico_e_dialetico.pdf Acesso em: 22 de fev. de 2023.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo**. In: _____. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org). **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 14a edição. Papirus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2168/2125> Acesso em: 20 de nov. de 2022.