



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ADRIANA CRISTINA FURTADO IDALINO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUALIDADE E
AUTONOMIA IMPRESSAS NAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA REGIÃO
NORTE (2009-2019)

Macapá

2021

ADRIANA CRISTINA FURTADO IDALINO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUALIDADE E
AUTONOMIA IMPRESSAS NAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA REGIÃO
NORTE (2009-2019)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), como requisito final para a obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Antonia Costa Andrade.

Macapá

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Jamile da Conceição da Silva – CRB-2/1010

Idalino, Adriana Cristina Furtado.

Políticas de avaliação no Brasil: perspectivas de qualidade e autonomia impressas nas sistemáticas de avaliação da região norte (2009-2019). / Adriana Cristina Furtado Idalino; Orientadora, Antônia Costa Andrade. – Macapá, 2021.

133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá,
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação – Avaliação. 2. Avaliação da educação – Brasil – Região Norte. 3. Política educacional – Brasil – Região Norte. 4. Provinha Brasil. 5. ANA. I. Andrade, Antônia Costa, orientadora. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

371.26 I18p
CDD. 22 ed.

ADRIANA CRISTINA FURTADO IDALINO

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL: PERSPECTIVAS DE QUALIDADE E
AUTONOMIA IMPRESSAS NAS SISTEMÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA REGIÃO
NORTE (2009-2019)

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), como requisito final para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade – PPGED/UNIFAP
Presidente e Orientadora

Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta – PPGED/UNIFAP
Examinadora Interna

Profa. Dra. Eliana da Silva Felipe – PPGED/UFPA
Examinadora Externa

A **Deus**,
por me enxergar com seu olhar amoroso de Pai
e me sustentar nessa caminhada.
A minha mãe, **Maria de Nazaré Furtado Idalino**,
que sonhou ter uma filha professora e me ensinou a maior das lições: a fé.
Aos meus sobrinhos, **João, Amanda, Maria Flor,**
Ana Ariel e Théo (que ainda está por vir),
essa pesquisa também é por vocês que me inspiram todos os dias.
Aos meus irmãos, **Andréa e Anderson**,
por não largarem a minha mão em momento algum.
Ao **Miguel**,
por me apoiar nos bastidores da pesquisa.
Aos meus **familiares e amigos**
pelo incentivo e afeto durante essa jornada.

AGRADECIMENTOS

Tecendo a manhã
João Cabral de Melo Neto

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

À Prof^a Dr^a Antonia Costa Andrade, minha orientadora, por acreditar no meu objeto de pesquisa e, acima de tudo, em mim. Suas palavras sempre reconfortantes me impulsionaram a seguir em frente. Você é inspiradora!

Aos membros da banca examinadora: Prof^a Dr^a Ilma de Andrade Barleta e Prof^a Dr^a Eliana da Silva Felipe, pelas contribuições preciosas na construção dessa dissertação.

À Profa. Dra. Ilma de Andrade Barleta e ao Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães; em seus nomes, estendo meus agradecimentos ao corpo docente do PPGED/UNIFAP, por me ensinar a olhar para além da aparência.

À Idanilde Rocha, secretária do PPGED, por nos tratar com cordialidade e eficiência profissional.

Aos meus queridos colegas da turma PPGED/2018 pelas partilhas de leituras, cafés e sonhos.

Aos amigos que o mestrado me deu: João Sampaio, Marcela Seoane, Almir Viana, Lidiane Nascimento, Judinete Souza, Janaina Brito, Maria de Barros, Elioenai Lazamé e Orleans Silva.

Ao grupo de orientandos da Prof^a Dr^a Antonia Costa Andrade: Jana, Mário, Orleans, Nicole e Taty, por acrescentarem tantos conhecimentos nessa trajetória.

Aos trabalhadores da educação do Colégio de Aplicação da UNIFAP pela experiência única de fortalecer o estudo sobre gestão democrática na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica.

À mana, Lidiane Nascimento, por ter me ombreado nessa jornada com conversas, afeto e muito café.

À querida amiga Juzileide Sena, parceira de projetos e sonhos, por me ouvir, apoiar e ter sempre uma palavra potente para dizer nos momentos em que eu mais precisei ouvir.

À E. E. Elias de Freitas Trajano de Souza (equipe gestora, coordenação pedagógica, colegas professores e funcionários) pela compreensão, diálogos e tantos aprendizados.

À equipe da SEMED/Porto Grande, por me acolher e ter me dado a oportunidade de vivenciar o cotidiano da formação de professores no município.

À equipe do Programa Criança Alfabetizada, pelos desafios, trocas e incentivos.

À amiga Jaciara Martins, em seu nome estendo os agradecimentos aos amigos araçaryanos (professores e professoras da Escola Estadual Araçary Corrêa Alves), escola em que comecei a trabalhar quando ingressei no magistério, por todas as lições de partilha, projetos, reuniões, greves e amizade.

A todos que, como eu, acreditam na educação, na pesquisa e na realização de sonhos.

Enfim, a todos aqueles que, *com muitos outros galos se cruzem os fios de sol dos seus gritos de galo*, meu respeito, afeto e gratidão!

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dermeval Saviani

RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Políticas de avaliação no Brasil: perspectivas de qualidade e autonomia impressas nas sistemáticas de avaliação da Região Norte (2009-2019)”, aborda como temática as políticas de avaliação em larga escala voltadas para o ensino fundamental, em especial a Provinha Brasil e a ANA, a partir de uma concepção contra-hegemônica. Ao refletir sobre os sistemas de avaliação no contexto educacional brasileiro e internacional, observamos, historicamente, que as avaliações em larga escala têm influenciado nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas. Nesse cenário histórico, para a presente investigação organizamos o seguinte problema de pesquisa: os sistemas de avaliação criados na Região Norte revelam autonomia em relação ao modelo adotado pelo Saeb? Trata-se de problematizar a atuação da política educacional em avaliação a partir das circunstâncias específicas, históricas e econômicas da Região Norte, recusando a simplificação daquilo que deve ser tomado em toda a sua real complexidade. O objetivo da pesquisa configurou-se em analisar em que medida os estados da Região Norte se valeram da sua autonomia para criar sistemas de avaliação baseados em sua diversidade local. A pesquisa é do tipo documental, na qual realizamos um levantamento a partir dos Conselhos Estaduais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e site do Inep para mapeamento nos documentos oficiais referentes às sistemáticas de avaliação em vigência nos estados da Região Norte. Além disso, analisamos os documentos que regulamentam a implementação das avaliações em larga escala para o ensino fundamental dentro do contexto do Estado avaliador. A avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado avaliador no Brasil, com uma história de mais de vinte anos. Os resultados apontam que os estados da Região Norte, ainda que possuam sistemas próprios de avaliação, apresentam autonomia relativa nas suas matrizes curriculares, tendo em vista o atendimento ao currículo nacional, conforme as provas do SAEB.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Avaliação em larga escala. Estado avaliador. Provinha Brasil. ANA. Região Norte.

ABSTRACT

This paper, entitled "Evaluation policies in Brazil: perspectives of quality and autonomy imprinted in the evaluation systems of the North Region (2009-2019)", addresses the theme of large-scale assessment policies aimed at primary education, in particular the Provinha Brasil and the ANA, based on a counter-hegemonic concept. When reflecting on assessment systems in the Brazilian and international educational context, we observe that, historically, large-scale assessments have influenced educational policies and the daily life of schools. In this historical scenario, for the present investigation, we organized the following research problem: do the assessment systems created in the North Region reveal autonomy in relation to the model adopted by Saeb? The idea is to problematize the performance of educational policy in evaluation from the specific, historical and economic circumstances of the North Region, refusing to simplify what should be considered in its full complexity. The objective of the research was to analyze to what extent the states of the North Region used their autonomy to create assessment systems based on their local diversity. The research is of a documentary type, in which we carried out a survey from the State Councils of Education, State Departments of Education and the Inep website to map the official documents referring to the evaluation systems in force in the states of the North Region. In addition, we analyze the documents that regulate the implementation of large-scale evaluations for primary education within the context of the evaluating State. The evaluation is increasingly established as an element of regulation and managerial and competitive administration of the evaluating State in Brazil, with over twenty years of history. The results show that the states of the North Region, even with their own evaluation systems, have relative autonomy in their curricular matrices, bearing in mind the national curriculum, according to the SAEB tests.

Keywords: Evaluation Policies. Evaluation Systems. Evaluating State. Provinha Brasil. ANA. Educational Policies.

LISTA DE SIGLAS, ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

AC	Análise de Conteúdo
AC	Acre
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
AP	Amapá
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAQ	Custo Aluno-Qualidade
CAQi	Custo Aluno-Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
D	Descritor
DAEB	Diretoria de Educação Básica
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FNDE	Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE)
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
H	Habilidade

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LECE	Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
NAEP	Avaliação Nacional do Progresso Educacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
PA	Pará
PAR	Plano de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIRLS	Estudo Internacional de Progresso em Alfabetização e Leitura
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
RO	Rondônia
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau

SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SIMCE	Sistema de Medição da Qualidade da Educação
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SisPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá
TALIS	Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem
TCT	Teoria Clássica dos Testes
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TIMMS	Avaliação Internacional de Matemática e Ciências
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Regulamentação do novo SAEB (2019/2020)	19
Quadro 2 - Resultados da produção científica em periódicos acerca da avaliação em larga escala no período de 2013-2018	25
Quadro 3 - Documentos oficiais dos Governos Federal e Estadual da Região Norte	36
Quadro 4 - Demonstrativo da evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB	55
Quadro 5 - Dimensões, níveis e desdobramentos da avaliação	73
Quadro 6 - Eixo da qualidade: atendimento escolar	75
Quadro 7 - Eixo da qualidade: ensino e aprendizagem	78
Quadro 8 - Eixo da qualidade: investimento	82
Quadro 9 - Eixo da qualidade: profissionais da educação.....	85
Quadro 10 - Aspectos da qualidade da formação inicial dos docentes	89
Quadro 11 - Eixo da qualidade: gestão.....	90
Quadro 12 - Eixo da qualidade: equidade	93
Quadro 13 - Eixo da qualidade: cidadania, direitos humanos e valores.....	96
Quadro 14 - Habilidades da Matriz LP do 2º do ano EF por Eixo do Conhecimento..	101
Quadro 15 - Percentual de representação das habilidades da Matriz de LP do 2º ano EF no teste.....	102
Quadro 16 - Sistemas de Avaliação da Região Norte	106
Quadro 17 - Mediações entre as matrizes de referência do Estado do Acre (Provinha Brasil e Seape).....	114
Quadro 18 - Relação entre as matrizes de referência Brasil-Amapá (Saeb/Sispaeap) .	115
Quadro 19 - Relação entre as matrizes de referência Brasil-Acre (ANA/Seape).....	116
Quadro 20 - Relações entre as matrizes de referência de LP Acre e Amazonas (Seape/Sadeam)	118

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Macrossistema de avaliação da Educação Básica.....	17
Figura 2 - Instrumentais do Saeb: questionários	69
Figura 3 - Fases do modelo de avaliação do Saeb.....	71
Figura 4 - Eixos da qualidade da Educação Básica	74
Figura 5 - Comparativo entre as regiões em relação à leitura	119
Figura 6 - Nível de proficiência em escrita por município.....	120

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Região Norte: Acesso – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculados em Creche – 2012-2018.....	76
Tabela 2 - Região Norte: Acesso – Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – 2012-2019	77
Tabela 3 - Região Norte: Alfabetização – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização – 2014 e 2016	79
Tabela 4 - Região Norte: Rendimento – Taxas de aprovação, reprovação e abandono, rede total – 2018	80
Tabela 5 - Região Norte: Fluxo – Taxas de distorção idade-série, rede total – 2009 e 2019	80
Tabela 6 - Região Norte: Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb (rede total) 2007 e 2017	82
Tabela 7 - Região Norte: Formação – Número de mestres e doutores titulados – 2018	87
Tabela 8 - Região Norte: Escolaridade – Professores da Educação Básica – 2019	88
Tabela 9 - Região Norte: Diretores da Educação Básica por nível de escolaridade – 2019	91
Tabela 10 - Região Norte: Diretores da Educação Básica por critério de acesso ao cargo/função – 2019	92
Tabela 11 - Região Norte: Escolaridade – Média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – 2012-2019.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Aporte metodológico	33
1 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTADO AVALIADOR	39
1.1 Origem e formação do Estado brasileiro	43
1.2 A influência dos organismos internacionais sobre a avaliação em larga escala ...	48
2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAMENTAM O SAEB: MARCOS TEÓRICOS.....	55
2.1 Aspectos legais da Provinha Brasil e ANA	61
2.2 O que diz o Saeb em seus documentos de referência?.....	66
3 PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EM LARGA ESCALA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL – REDE ESTADUAL DA REGIÃO NORTE: NÍVEIS DE INSERÇÃO, CONTRIBUIÇÃO E AFERIÇÃO DOS RESULTADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	104
3.1 Características dos sistemas de avaliação da Região Norte.....	105
3.1.1 Acre: o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	107
3.1.2 Amazonas: o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)	107
3.1.3 Pará: o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE).....	110
3.1.4 Rondônia: o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)....	111
3.1.5 Tocantins: o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO.....	111
3.1.6 Amapá: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP)	112
3.1.7 Roraima: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)	112
3.2 Matrizes de referência dos sistemas de avaliação dos estados da Região Norte: mais do mesmo	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	1233

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata das políticas de avaliação em larga escala no Brasil, em especial no que tange à sistemática de avaliação das Secretarias de Estado da Educação da região norte. A intenção foi de análise do conteúdo expresso nos documentos oficiais que promulgam a sistemática de avaliação dos sete estados da Região Norte (Amapá, Pará, Tocantins, Acre, Rondônia, Roraima e Manaus) sob a lógica de que as avaliações endossam o caráter gerencialista do Estado avaliador, interferindo nas atividades da escola através de matrizes impostas verticalmente ao trabalho docente. Embora essas matrizes sejam impostas e justifiquem sua existência pela busca da qualidade e do acesso da educação como um direito desde a década de 1980, vale observar que a Região Norte ainda apresenta os mais baixos indicadores educacionais do país.

Nas últimas décadas as avaliações educacionais em larga escala têm se estabelecido como foco nos debates nacionais, uma vez que os resultados do desempenho escolar divulgados por meio das avaliações externas, realizadas em redes e sistemas de ensino, conduzem ao que é chamado de ranqueamento entre as escolas. O debate nacional aponta que tais avaliações centram seu foco no rendimento do aluno, bem como no desempenho e na competitividade dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala deixou de ser apenas um dos elementos para composição de uma pauta a respeito da qualidade da educação no país para tornar-se o eixo da agenda educacional no Brasil, a partir do qual orbitam ações e demais processos de intervenção.

Nesta acepção, não podemos desconsiderar a instituição da política de avaliação no Brasil deslocada do contexto do neoliberalismo, implementadas a partir da necessidade do Estado em produzir políticas que respondessem à ineficácia dos resultados do ensino na educação básica. Esse interesse já se manifestava desde a década de 1930 na forma de um esboço que se estruturou no final dos anos 1980 com a formulação de um sistema nacional de avaliação.

No entanto, é na década de 1990 que, efetivamente, temos a avaliação da educação básica consolidada através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Brasil tem hoje um amplo sistema de avaliação que abrange toda a Educação Básica, do SAEB ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo que apresentava, antes da reformulação em 2019, um macrossistema de avaliação na educação básica:

Figura 1 - Macrossistema de avaliação da Educação Básica



Fonte: www.inep.gov.br (2013)

Esse sistema de avaliação em larga escala constitui um viés mais amplo de reformas na educação inseridas, sobretudo, no processo de reformas na concepção de Estado. No Brasil, esse processo de reestruturação do Estado foi alavancado no início do governo Collor em 1990 e potencializado a partir de 1995 na gestão Fernando Henrique Cardoso que, por sua vez, seguiu a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional. Essa tendência concretizou-se como política de Estado a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, a prática da avaliação em larga escala foi amplamente massificada nos governos Lula e Dilma como uma resposta à crise da Educação Básica.

O interesse crescente pela utilização da avaliação no ensino público estimulou, em 1988, o Ministério da Educação (MEC) a implantar o Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) em dois Estados: Rio Grande do Norte e Paraná. Esse projeto piloto tinha a finalidade de testar instrumentos e procedimentos para dar direcionamentos aos estudos sobre avaliação, organizando protocolos para subsidiarem a construção de ferramentas que viabilizassem um procedimento avaliativo nacional. Segundo Bonamino (2013, p. 43) “estava sendo dado o primeiro passo rumo a uma abrangente política de avaliação”.

Essa experiência realizada com o SAEP serviu de parâmetro para que em 1990 se consolidasse o SAEB e, alguns anos mais tarde, sua organização formal se deu por meio da Portaria Ministerial n. 1.795/1994 (BRASIL, 1994). De 1990 a 2002 o SAEB foi utilizado pelo governo federal como instrumento de avaliação da educação básica do país, primeiramente com desenho amostral, evoluindo para uma amostragem, também censitária.

Em 2005, o SAEB passou por um processo de reestruturação e o MEC instituiu a Prova Brasil, uma avaliação censitária que aponta os resultados do ensino na escola e do sistema a qual pertence, conforme adesão voluntária dos Estados e municípios.

Nesse cenário, na concepção do Estado, a avaliação externa tem como “principal objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2013, p. 9). No entanto, constatamos que os resultados da aprendizagem dos alunos são quantificados apontando, dessa forma, indicadores concretos para uma falsa “melhoria” da educação no país. Para Freitas (2005), o sistema de avaliação foi constituído e as principais razões apontadas pelo Estado são:

Os motivos (declarados) para que o Estado buscasse ‘medir, avaliar e informar’ foram diversos no percurso 1930-1988. Primeiro, essas práticas foram tidas como necessárias porque se prestariam a conferir e verificar resultados frente a objetivos da educação nacional, proporcionando a aplicação da ciência para ‘formar a consciência técnica’ no âmbito escolar, posto que condição necessária à expansão e à melhoria da educação. A seguir, tais práticas propiciariam ao Estado central ‘conhecer a realidade’ e fazer ‘diagnósticos’ com o que, em lugar de acentuar-se a regulação pela via legal, seriam fornecidas ‘indicações e sugestões’ para a qualificação da expansão do atendimento, da administração escolar e do ensino. No momento seguinte, ‘medir, avaliar e informar’ foram práticas consideradas importantes para a instrumentação da racionalização, da modernização e da tutela da ação educacional. Logo a seguir, os motivos para recorrer a essas práticas se reportaram às tarefas de reajustar a regulação estatal e de criar uma cultura de avaliação no País. (FREITAS, 2005, p. 7)

Nessa direção, o Estado formulou a Provinha Brasil, que é uma avaliação diagnóstica composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática elaborados pelo MEC, visando investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas. Para isso foram criados indicadores para avaliar o processo de alfabetização das crianças rumo ao tangenciamento da qualidade da educação no país, no entanto sem considerar as condições de ensino e aprendizagem das escolas brasileiras.

Outra face dos mecanismos de avaliação para o ensino fundamental foi a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Essa avaliação era direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e inseriu-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído pela Portaria n. 867, de 4 de

julho de 2012, o PNAIC constituiu um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios para assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. Assim, o Estado afirma sua postura enquanto agente avaliador, compondo, dessa forma, um mecanismo central de controle. Com a reformulação do processo de avaliação externa em 2019, a ANA deixa de existir e os alunos passam a ser avaliados no 2º ano do ensino fundamental, conforme mudanças expressas no quadro 1:

Quadro 1 - Regulamentação do novo SAEB (2019/2020)

PORTARIA	ANO	ORIGEM	DESCRIÇÃO	DESTAQUES
Portaria n. 366	2019	MEC	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019	Estabelece o SAEB, enquanto, um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP. Acrescenta na população alvo para aplicação das provas os estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental.
Portaria n, 271	2019	MEC/INEP	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019	Estabelece o SAEB, enquanto, um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos, realizado periodicamente pelo INEP. Institui também o público-alvo para aplicação das provas. Neste documento os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental não seriam contemplados pelo Saeb 2019 No dia 26/03/2019, essa portaria foi revogada pelo Ministro da Educação, Ricardo Veléz Rodrigues.
Portaria n. 328	2020	MEC	Define o regime de parceria com o Distrito Federal, Estados e municípios para realização do Saeb.	O Inep realizará o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB em regime de parceria com os Estados, o Distrito Federal e os municípios.

Portaria n. 497	2020	MEC/INEP	Estabelece nova redação aos artigos 20,21 e 23 da portaria n. 366 de 29 de abril de 2019.	Os Estados e municípios que atenderem aos critérios desta portaria terão acesso aos resultados finais do Saeb no site do INEP.
Portaria n. 458	2020	MEC	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.	Dispõe da colaboração entre os entes federados para a realização da avaliação da educação básica e dos exames que integram a Política Nacional de Avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019-2020).

A Portaria n. 271 de 22 de março de 2019 estabelece as diretrizes para a realização do SAEB no ano de 2019. Nesse documento, em seu parágrafo único, atribui ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) a realização do SAEB em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios. Assim, os objetivos do SAEB para a Educação Básica são:

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.

No entanto, é a Portaria n. 366, de 29 de abril de 2019, no Art. 5º, que trata da população alvo do SAEB 2019. No parágrafo IV fica marcado que através de uma amostragem realizada em escolas públicas e privadas localizadas, tanto em zona urbana quanto rural, que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados em turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, distribuídas nas 27 unidades da federação, realizarão a prova. Com esse processo de reformulação da avaliação externa em 2019, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEBC) perdem as nomenclaturas e

passam a ser identificadas sob o mesmo nome: SAEB, acompanhado da sua respectiva etapa de ensino. A avaliação da alfabetização foi antecipada para o 2º ano, tendo em vista que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. Antes dessa reformulação, essa avaliação era aplicada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental. Cabe ressaltar que os instrumentos tratados nessa portaria estão em consonância com a BNCC para todos os anos da Educação Básica que serão avaliados.

Barretto (2000, p. 5) aponta que o modelo de avaliação em larga escala, ancorado no paradigma positivista com “papel estruturante das reformas educacionais em curso no país”, traz uma nova abordagem da avaliação que também significa uma nova lógica nas políticas públicas, sendo implementadas em educação.

Os escritos que introduzem modelos e metodologias de avaliação em larga escala nos meios educacionais brasileiros, têm a preocupação de, por meio deles, delinear o perfil cognitivo da população, permitindo reconstituir detalhes da trajetória escolar de populações que frequentam a escola e identificar a transição de um estágio cognitivo dos sujeitos para outro. Podem ser utilizados também relações entre o perfil cognitivo e cultural de segmentos da população com os novos modelos de organização da produção, bem como com os novos pleitos de participação nas sociedades contemporâneas. (BARRETTO, 2000, p. 1)

Contudo, há uma relação evidente entre os organismos internacionais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que, na orientação de uma suposta busca pela “qualidade do ensino”, validam, por meio do desempenho em exames internacionais, os ajustes e as soluções que devem ser implementadas mundialmente pelos países da América Latina, cujo alicerce é uma agenda política baseada no processo de privatização da educação.

Apesar da consolidação e expansão de sistemas de avaliação, notamos que, em relação ao mesmo, após mais de vinte anos da implementação da primeira experiência, ainda há muita controvérsia em torno dos resultados das avaliações, uma vez que, a partir de 2007, INEP criou o Ideb, com o propósito de balizar os indicadores da qualidade do ensino. No curso dos processos de reforma educacional que temos vivenciado nas últimas três décadas no Brasil, segue em destaque a ideia de que a escola precisa ser avaliada externamente e que deve ser responsabilizada pelos resultados que produz.

Nesse sentido, a Educação básica configura-se em um *nicho* promissor dentro do viés da mercantilização, tornando-se um terreno a ser explorado por diferentes consultores que carregam as “soluções” para a eficiência do sistema educacional do Brasil. Na mesma direção,

temos a chancela do Banco Mundial (BM), espalhando suas estratégias de privatização neoliberal no campo da educação, defendendo uma atuação por dentro dos sistemas educacionais, obviamente protagonizada pela classe empresarial. Fato que corrobora para a sedimentação das práticas de “consultocracia” no bojo das estratégias de mercantilização que estão imbricadas ao movimento contemporâneo da mundialização da educação (ROBERTSON, 2012).

Outro aspecto a ser considerado dentro do panorama das avaliações em larga escala é a construção da BNCC. Para o MEC, a BNCC é um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas junto aos estudantes, contemplando todas as etapas e modalidades de ensino. A BNCC é defendida como uma estratégia de equalização do acesso aos conhecimentos escolares, procurando garantir aos alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem.

A BNCC constitui-se em um instrumento de padronização de um currículo mínimo para todo o país que, apoiado também no ideário neoliberal, é excludente e regulatório. Tanto a BNCC quanto as avaliações externas pouco consideram outros fatores que estão diretamente vinculados à qualidade do ensino, como a estrutura escolar, a formação dos professores, os materiais pedagógicos, o financiamento, entre outros. Assim, distorcem o significado de qualidade, examinando apenas parte do processo (o ensino), não a conjuntura escolar em que o ensino é produzido/construído. Isso leva a classificar os alunos e professores em bons ou maus (SANTOS; SELLES, 2016).

Por esse caminho, a BNCC prescreve um currículo mínimo que não dialoga com as realidades escolares, limita o trabalho docente para o mais técnico possível e atende aos objetivos das avaliações exteriores, grupos empresariais e organizações internacionais (CUNHA; MULLER, 2018). Sendo assim, a BNCC é um fator influenciador de reorganização das políticas de avaliação em larga escala tanto em nível nacional quanto local, uma vez que a partir da matriz curricular nacional os estados constituíram seus referenciais curriculares locais.

De acordo com a perspectiva de Pereira (2016), OCDE, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC) atuam de maneira articulada para estabelecer estratégias com outros organismos internacionais – por exemplo o BM. O intuito é consolidar um padrão para os sistemas educativos com a finalidade de aferir resultados do desempenho dos alunos e,

consequentemente, da qualidade do ensino oferecido pelas escolas a fim de conformar as exigências do mercado e da sociedade do conhecimento.

Nesse percurso, a OCDE: a) capta informações – dados e censos – os países, b) analisa, reconstrói e compartilha dados e informações, c) faz reuniões e avaliação *in loco* nos Estados-membros e parceiros, com representantes do poder público e do empresariado, d) emite relatórios com comparações e recomendações que preconizam a padronização de políticas econômicas e sociais para o país, e) acompanha a implementação de tais recomendações e pratica constrangimento político quando não são executadas. (PEREIRA, 2016, p. 101-102, grifo da autora)

É nesse cenário gerencialista que temos vários elementos do meio empresarial aplicados ao espaço escolar, por exemplo, os processos de mercadorização da educação, com a distribuição de recursos pelas perspectivas do desempenho e da competição. Dentro dessa perspectiva, temos ainda a “economização” do currículo escolar através de aprendizagens mais relacionadas ao mercado de trabalho e determinadas pelas exigências econômicas (GEWIRTZ, 2002 inserir nas referências).

Nesse contexto estão assentadas as práticas dos professores na escola, muitas vezes por não terem tempo para estudar os programas e as matrizes das avaliações em larga escala apenas operacionalizam em sala de aula o que está alinhavado pelos documentos normativos, reafirmando uma postura afinada com a formação do capital humano para a sociedade do conhecimento. Relatamos essa consequência para o trabalho docente, oriunda de nossa atividade profissional, que se constitui no cotidiano da realidade escolar, como professora da rede pública.

Assim, pelas circunstâncias relatadas, justificamos a motivação para realização desse trabalho, pois relaciona-se diretamente com o nosso lugar de fala, Região Norte e, ainda, com minha formação acadêmica, uma vez que sou oriunda da Universidade Federal do Amapá, cursos de Letras e Pedagogia, ambos centrados na licenciatura. Sou professora da Educação Básica há 24 anos, atuando também na formação de professores em programas federais – como o PNAIC – e estaduais – como o Programa de Aprendizagem do Amapá.

Dentro desse contexto, tenho mantido relação profissional diretamente com a realidade de diferentes escolas e, consequentemente, com as angústias dos professores dos fatores que eclodem da aplicação das avaliações em larga escala. Esse aspecto constituiu um elemento fundamental para justificar a necessidade da pesquisa, bem como para condução das etapas de investigação. Nesse **exercício profissional** ocupo um lugar estratégico no que diz respeito às avaliações, uma vez que avalio e sou avaliada dentro do trabalho formativo que executo junto

aos professores alfabetizadores da rede pública estadual de ensino. Na prática de sala de aula, muitas vezes assumo o papel daquela que operacionaliza as ações, advindas da implantação de políticas educacionais na escola. Daí a inquietude que toca a minha prática e que me fez refletir, como pesquisadora, sobre as políticas de avaliação em larga escala.

Além dos aspectos elencados no meu desenvolvimento profissional na educação básica, não poderia deixar de registrar que outro ponto relevante, que de maneira assertiva, trouxe motivação para desenvolver este estudo: foi a participação no grupo de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) que discute gestão democrática. A partir das discussões e formações pensadas para o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), com ênfase no processo de implantação da gestão democrática, a partir da perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a partir daí definimos e amadurecemos o nosso objeto de estudo, tendo como mote os diálogos estabelecidos com os trabalhadores da educação daquela unidade de ensino.

Todo esse panorama contribuiu para a necessidade de promover e aprofundar um diálogo sobre as avaliações em larga escala no Brasil e as possíveis interferências nas sistemáticas de avaliação dos Estados da Região Norte. Esses elementos compõem a motivação pessoal dessa pesquisa. Em relação à motivação acadêmica, de acordo com a revisão de literatura, os trabalhos de Araújo e Soeiro (2014), Schneider e Rostirola (2016), Oliveira e Calderón (2016), Schneider e Nardi (2015), Raimann e Lima (2018) constituíram-se como influências fundamentais para definição do objeto de investigação, bem como instituíram parte do arcabouço teórico com o que discutimos a presente pesquisa. Com o objetivo de identificarmos a produção acadêmica que contribuiu sobremaneira para a compreensão do nosso objeto de estudo realizamos um levantamento no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Trata-se de uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza à comunidade acadêmica a produção de pesquisas realizadas no Brasil e o melhor da produção científica internacional. Sendo assim, entendemos a importância dos trabalhos apresentados no portal, uma vez que a Capes é responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil, reafirmando a relevância da pesquisa para o crescimento do país.

A escolha dos artigos se assenta na premissa de uma análise feita rigorosamente por pares de pesquisadores de todo o Brasil. Assim, utilizamos como principais descritores: avaliação em larga escala, educação básica, ensino fundamental e estado avaliador. A partir

dessa busca inicial, aplicamos filtros que nos ajudaram a pontuar melhor o que cabia dentro da pesquisa e chegamos ao total de onze artigos que compreendem o período temporal de 2013 a 2018. A escolha temporal se deu em função dos dez anos de implantação do Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos da rede pública nos exames da Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola.

Essa etapa de trabalho da pesquisa, de acordo com Ferreira (2002), é o momento em que o pesquisador interage com a produção acadêmica por meio da identificação e quantificação dos dados bibliográficos, com o intuito de realizar um mapeamento da produção dentro da delimitação de período, local e áreas de produção. A partir daí, o pesquisador organiza seu inventário dos trabalhos selecionados para sustentar a escrita em determinada área do conhecimento. Para essa pesquisa construímos o seguinte quadro:

Quadro 2 - Resultados da produção científica em periódicos acerca da avaliação em larga escala no período de 2013-2018

FONTE DE PESQUISA	ANO	NATUREZA DOS TRABALHOS	PALAVRAS-CHAVE	AUTORIA	TÍTULO
CAPE	2013	-	-	-	Não foram localizados trabalhos com a temática
CAPE	2013	Artigo	Avaliação em larga escala; Estado avaliador; Política.	SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria	Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade?
CAPE	2014	Artigo	Estado Avaliador; Avaliação de larga escala; Pagamento por <i>performance</i> .	ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; SOEIRO, Eunice Maciel	O Estado Avaliador e a violência simbólica do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE)
CAPE	2015	Artigo	Avaliação Educacional; Gestão Educacional; Survey;	BAUER, Adriana; PIMENTA, Cláudia	Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números?

			Política de Avaliação dos Municípios	Oliveira; HORTA NETO, João Luiz; SOUSA, Sandra Zákia Lian	
CAPES	2015	Artigo	<i>Accountability</i> educacional; Estado-avaliador; Regulação da qualidade.	SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz	<i>Accountability</i> em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?
CAPES	2015	Artigo	Avaliação em larga escala; Validade; Confiabilidade; Comparabilidade; Justiça.	BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de	Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate
CAPES	2016	Artigo	Avaliação em larga escala; Validade; Confiabilidade; Comparabilidade;	TOFFOLI, Sônia Ferreira Lopes; ANDRADE, Dalton Francisco de; BORNIA, Antonio Cezar; Quevedo-Camargo, Gladys	Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça
CAPES	2016	Artigo	Alfabetização; Avaliação Nacional da Alfabetização; Currículo.	DICKEL, Adriana	A avaliação nacional da alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
CAPES	2016	Artigo	Simave; Avaliação em Larga Escala; Educação Básica; Avaliação de Sistemas.	FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio.	O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica
CAPES	2016	Artigo	Estado-Avaliador; Fases de	SCHNEIDER, Marilda Pasqual;	Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil.

			desenvolvimento; Políticas Educacionais.	ROSTIROLA, Camila Regina.	
CAPES	2017	Artigo	Políticas educacionais; Avaliação em larga escala; Exclusão.	MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato.	Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”?
CAPES	2018	Artigo	Estado do conhecimento; Avaliação em larga escala; Políticas educacionais.	RAIMANN, ELIZABETH GOTTSCHALG; LIMA, NÁFREN FERREIRA	Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam?

Fonte: Elaborado pela autora com base no banco de dados da CAPES (2020).

Os trabalhos apresentados no quadro foram selecionados a partir da leitura dos títulos, seguida dos resumos, introdução e considerações finais. Posteriormente, foi realizada a leitura integral de todos os artigos que compõem essa etapa da pesquisa. Os trabalhos têm discutido temas como: a visão mercadológica do sistema educacional, as políticas de avaliação dentro do contexto neoliberal das reformas do Estado, o papel indutor da avaliação em larga escala para a qualificação educacional, a implicação dos resultados das avaliações em larga escala no cotidiano escolar acarretando no controle pedagógico, entre outros aspectos.

De maneira geral, os estudos apontam que o processo educacional se desenha para atender não apenas às demandas internas, mas principalmente, às políticas internacionais; além disso, a implementação das políticas de avaliação em larga escala está articulada com as reformas do sistema educacional brasileiro e, dessa maneira, ancorada dentro das configurações do Estado neoliberal. A partir da revisão da literatura alinhada aos objetivos da pesquisa consideramos a seguinte categorização temática: 1) Avaliação em larga escala; 2) Estado avaliador; 3) Política neoliberal; 4) Responsabilização; e 5) Qualidade da educação.

Assim, Toffoli (2016) aponta em seu trabalho que as avaliações em larga escala são responsáveis por orientar decisões importantes. No tocante aos exames educacionais, os objetivos podem estar direcionados para as diferenças individuais, monitorando o desempenho dos estudantes em diversas situações, além da implementação de programas ou de projetos educacionais, subsidiando ou justificando alguma ação na esfera política. Para o autor, no âmbito educacional, as avaliações em larga escala são aquelas elaboradas e aplicadas

para um grande número de pessoas e possuem objetivos diferentes das avaliações aplicadas dentro da sala de aula. Elas exercem uma forte influência determinante sobre as políticas educacionais e os currículos nos diversos níveis de ensino em todo o mundo.

No trabalho de Sudbrack e Cocco (2014) o objetivo foi destacar a avaliação em larga escala dentro de uma perspectiva analítica situando seu potencial indutor de qualificação educacional. Os autores referenciam as transformações do Estado a partir dos estudos de Afonso (2013), que define a hipótese de três fases convergentes dentro do processo avaliativo, apresentadas como “Estado-avaliador, 1980/1990, Estado-avaliador anos 1990 e atuais anos 2000 e Pós-Estado-avaliador” (AFONSO, 2013, p. 278). Nesse contexto, os autores reforçam que, a partir da década de 1990, as experiências em relação à avaliação do sistema educacional brasileiro começam a ganhar corpo, intensificando o controle sobre as instituições de ensino, gestores, currículos e sobre o trabalho dos professores. Com isso, a arregimentação de um discurso a partir do Estado avaliador encontra sua fonte também em uma racionalidade reguladora, na qual a imposição dos valores alicerçados na competência e no desempenho forjam um pensamento único, praticado como legítimo. Tudo isso reflete, contundentemente, no cotidiano da escola.

Mélo e Aragão (2017) apontam para o processo de exclusão na educação respaldados por uma duvidosa qualidade advinda dos resultados das avaliações em larga escala. Ancorados em Shiroma e Evangelista (2011, p. 131), “a melhoria da qualidade da educação foi apresentada como a principal justificativa para se profissionalizar os docentes; para aferi-la foram criados parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação”. Ao “padronizar” o processo avaliativo e expandi-lo à larga escala, as desigualdades se instauram em nome da “qualidade” da educação, uma vez que não são levadas em consideração as desigualdades que comprimem o sistema educacional e que estão além dos indicadores apresentados nos resultados das avaliações.

Mélo e Aragão (2017) endossam que com o SAEB, em 1990, as avaliações em larga escala foram introduzidas e expandidas no Brasil, com a intenção de “medir” a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática. Quanto aos ciclos evolutivos do Saeb, este passou de uma avaliação externa em larga escala amostral ao agregar a perspectiva diagnóstica à noção de responsabilização.

De acordo com Freitas (2012, p. 383), um “sistema de responsabilização envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e

recompensas e sanções”. Daí que a meritocracia é considerada base da proposta política neoliberal, na qual se pauta a igualdade de oportunidades e não de resultados. Sendo assim, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um.

Em seus estudos, Dickel (2016) aponta para a importância da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que avalia se os alunos do 3º ano do ensino fundamental estão alfabetizados em Língua Portuguesa e Matemática. A ANA é um dos componentes do SAEB, além de constituir uma das ações do PNAIC, sendo articulada a uma proposta de formação continuada de professores. O artigo aborda as tensões que emergem na composição dessa “dupla face” da ANA, tratando-a, inicialmente, no contexto do Saeb, mediante categorias oferecidas por estudos que abordam os impactos da avaliação em larga escala na gestão, currículo e práticas pedagógicas. Isso implica no caráter indutor dos resultados dessa avaliação, além do aspecto de responsabilização do professor pelo alcance das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação.

No artigo de Bauer *et al* (2015), fica evidente a abrangência da investigação realizada em 5.532 municípios, com o objetivo de mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações em larga escala em desenvolvimento no Brasil. De acordo com a pesquisa, os municípios indicaram uma expressiva participação na Prova Brasil e na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), o que é esperado, uma vez que o acesso a verbas e a programas federais pelos municípios estão condicionados à participação e aos resultados das avaliações. Os estudos permitem evidenciar que a avaliação em larga escala vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades. É clara, assim, a tendência de criação de propostas próprias de avaliação no âmbito municipal, além de aderência às iniciativas federais e estaduais.

No dizer de Bauer (2015), as reformas educativas implantadas nas últimas décadas caracterizam-se, também, pela utilização de avaliações em larga escala como instrumento de gestão de redes de ensino e de responsabilização de profissionais da educação. Isso tem ocorrido de modo peculiar aqui no Brasil, inclusive, observa-se a difusão dessas avaliações, por meio de provas padronizadas. Nesse sentido, temos o estabelecimento de rankings que estimulam a competição entre escolas, privilegiando um entendimento de que os resultados servem como indicador único e principal da chamada qualidade de ensino. Diante desse trabalho, vale o destaque para a leitura que ultrapasse a visão ingênua que tangencia as

avaliações em larga escala, uma vez que apenas os resultados não podem garantir a qualidade do ensino do sistema educacional brasileiro.

Outro aspecto importante no levantamento das produções é o que ressalta o trabalho de Araújo e Soeiro (2014). Nesse estudo fica evidente a visão mercadológica no sistema de ensino do Estado do Acre fruto da política neoliberal, cujo Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre (SEAPE) foi instituído com padrões de avaliação de larga escala externa em 2008. Os testes feitos pelos alunos trazem uma medida de seu desempenho nas habilidades avaliadas, que é denominada proficiência e organizada em uma escala para fins de análise. Esse percurso provoca impactos severos sobre a vida dos professores, tanto no campo simbólico ou material, como também na visão que a sociedade constrói sobre a educação e a avaliação. Todo esse desdobramento é para se adequar às necessidades do capitalismo, reforçando a ideia de qualidade total da educação por meio da racionalização da escola enquanto esfera de produção, igualando-a à lógica do mercado.

No trabalho de Raimann e Lima (2018) o objetivo é responder de que forma as teses e dissertações abordam a ANA no Brasil. Para isso, foram analisados os dados obtidos entre 2013 a 2017 nos bancos de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da CAPES. O artigo endossa que, a partir da década de 1990, com a crescente incorporação das políticas neoliberais nos sistemas educativos, desencadeou-se um cenário de mudanças nas formas como o Estado se insere para controlar setores da sociedade, principalmente o educacional. Sobre isso, os autores destacam os estudos de Saviani (2011) que argumenta o papel das avaliações em larga escala para a reestruturação do papel tanto do Estado junto as escolas: “Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2011).

Nesse sentido, a avaliação em larga escala tem servido de instrumento de controle utilizado pelo Estado como forma de produzir e regular as políticas públicas no Brasil. Segundo Raimann e Lima (2018), a avaliação na esfera educacional não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, mas assume uma perspectiva em larga escala, centrada em programas ditos de qualidade, financiados por organismos internacionais. No caso específico da ANA, temos a presença do BM enquanto organismo internacional financiador que estabelece objetivos para aquilo que vai financiar. Dessa forma, racionaliza a produtividade através do controle dos resultados das avaliações abalizados pelo Estado avaliador.

Outro estudo relevante é o artigo de Oliveira e Calderón (2016) que apresenta um panorama do processo de implantação do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), com o objetivo de compreender as três gerações de avaliação da educação básica no Brasil no período entre 2000 e 2013. Através desse estudo foram identificados três grandes momentos no processo de consolidação do Simave, conforme o exposto a seguir.

O primeiro período, de 1992 a 2002, foi caracterizado pela aplicação dos testes avaliativos que compunham o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e, ainda, pela aplicação das avaliações do Simave no período de 2000 a 2002. As mesmas possuíam caráter diagnóstico, sem haver atribuição de consequências para as escolas a partir dos resultados aferidos.

O segundo momento compreendeu o período de aplicação do Simave entre 2003 e 2006 e foi marcado pela primeira fase do programa Acordo de Resultados. Esse acordo representou a institucionalização de medidas de responsabilização que tinham como alvo as escolas e seus trabalhadores – nessa fase não há vinculação de consequências, por meio de prêmios ou punições. Esse momento foi assinalado pela divulgação dos resultados, ultrapassando o caráter diagnóstico e passando para o estabelecimento de metas, bem como a divulgação dos resultados, sem estabelecimento de consequências.

O terceiro momento, por sua vez, foi marcado pela segunda fase do Acordo de Resultados. Nessa fase há a presença de recompensas de acordo com os resultados dos alunos e das escolas nas avaliações do Simave. O apoio envolve incentivos salariais a partir do efetivo pagamento de prêmio por produtividade para os servidores que atingissem as metas estabelecidas no Simave.

Na mesma direção temos o trabalho de Schneider e Rostirola (2016), que traz a avaliação como um dos pilares estruturantes dos novos modos de regulação da educação no contexto do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, dando ênfase ao Estado-avaliador. É amparado no conceito de Estado-avaliador que carrega “a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2013, p. 49).

O estudo de Schneider e Rostirola (2016) ainda revela que sob uma espécie de onda avaliativa se desdobra uma agenda de reformas marcadas por dispositivos de aferição do desempenho das escolas e estudantes. Esses dispositivos são criados no âmbito local, conhecidos por avaliações em larga escala, até transnacionais, que informam diferentes

estágios do Estado avaliador. Nesse caso, temos como exemplo a adesão do Brasil ao Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

O Pisa é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e tem como finalidade realizar uma avaliação comparada com alunos matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos quinze anos de idade. As novas configurações do Estado-avaliador atendem diretamente ao interesse de assegurar a continuidade do projeto capitalista no cenário da globalização, tendo a avaliação como “um dos eixos estruturantes das reformas da administração pública” (AFONSO, 2013, p. 271). Os autores reforçam, ainda, a tendência ao afinilamento e modularização do currículo para atenderem às matrizes de referência dos referidos testes. Isso acaba provocando uma padronização curricular que, por sua vez, engessa a prática pedagógica do professor e da escola.

Schneider e Nardi (2015) corroboram com os elementos mencionados anteriormente, ressaltando uma associação entre políticas avaliativas e de *accountability* geradoras de um perfil de prestação de contas e responsabilização da escola. Os autores chamam a atenção para o fato de esses sistemas de avaliação terem se tornado a porta de entrada e o esteio de políticas ou sistemas formais de *accountability*, embora não se trate de um fenômeno estranho ao curso assumido pelas políticas educacionais filiadas à ótica neoliberal de gestão, dentro de uma fase que é alimentada rotineiramente a partir do viés da lógica capitalista.

O levantamento dos artigos serviu de aporte para reforçar o objeto dessa pesquisa: a dinâmica do Estado avaliador em um movimento de responsabilização das escolas com relação aos resultados, dando os contornos da regulação a partir da perspectiva dos organismos internacionais. De maneira pontual, nos atentamos para a necessidade de enxergar os sistemas de avaliação da Região Norte com maior propriedade, uma vez que ainda é escasso o número de trabalhos que tratam sobre esses sistemas. Dessa forma, ainda há muito o que se discutir se compararmos o recorte temporal do material selecionado e a quantidade tímida de trabalhos sobre o tema.

A partir do levantamento de trabalhos que constitui a revisão de literatura, fica evidente que há uma lacuna no que tange ao objeto dessa pesquisa, uma vez que a produção voltada para as sistemáticas de avaliação da Região Norte ainda é insipiente. Para compreender melhor todo esse processo é necessário se atentar para a formação do Estado

brasileiro e seus desdobramentos políticos e econômicos que interferiram diretamente na educação.

Diante do exposto organizamos o objeto de estudo dessa dissertação, sendo que a concentração se configurou nas políticas de avaliação voltadas para o Ensino Fundamental e a sua interferência nos sistemas de avaliação da Região Norte. Registramos que, especificamente os instrumentos de avaliação utilizados do primeiro segmento do ensino fundamental serão analisados a partir de uma concepção contra-hegemônica, por compreender que “instrumentos para criar uma nova forma ético-política”, cujo alicerce programático é o de denunciar e tentar reverter as condições de marginalização e exclusão impostas a amplos estratos sociais pelo modo de produção capitalista. A contra-hegemonia institui o contraditório e a tensão no que até então parecia uníssono e estável. Gramsci nos faz ver que a hegemonia não é uma construção monolítica, e sim o resultado das medições de forças entre blocos de classes em dado contexto histórico. Pode ser reelaborada, revertida e modificada em um longo processo de lutas, contestações e vitórias cumulativas (GRAMSCI, 1999, p. 314-315).

Nessa perspectiva teórica, apontamos como problema de pesquisa a seguinte questão: os sistemas de avaliação criados na Região Norte revelam autonomia em relação ao modelo adotado pelo Saeb? Trata-se de problematizar a atuação da política educacional de avaliação, a partir das circunstâncias específicas, históricas e econômicas da região Norte, recusando a simplificação daquilo que deve ser tomado em toda a sua real complexidade.

Ao problematizarmos, fortalecemos a crítica ao modelo vigente para avaliações em larga escala. Para isso, elencamos como objetivo geral: analisar em que medida os estados da Região Norte se valeram da sua autonomia para criar sistemas de avaliação baseados em sua diversidade local. Como objetivos específicos temos: a) identificar quais estados da Região Norte criaram sistemas próprios de avaliação de acordo com o conteúdo expresso nos documentos oficiais que promulgam a sistemática de avaliação dos 7 (sete) Estados da Região Norte (Amapá, Pará, Tocantins, Acre, Rondônia, Roraima e Amazonas); b) mapear os marcos teóricos subjacentes nos documentos de avaliação do Saeb do primeiro segmento do ensino fundamental.

Aporte metodológico

Com base no problema de pesquisa apresentado configuramos o ponto de partida, o nível básico do processo de elaboração da pesquisa. A pergunta foi processada a partir da

lógica de mundo e das indagações que se qualificam em perguntas claras e concretas, isto é, um problema que merece uma resposta (SÁNCHEZ GAMBOA, 2007).

Nesse sentido, a seleção do instrumental metodológico está diretamente relacionada ao problema a ser investigado, pois, como enfatiza Gatti (2007), o conhecimento obtido através da pesquisa é um conhecimento relacionado aos critérios de escolha e interpretação de dados que, por sua vez, estão diretamente vinculados à teoria e ao método de pesquisa utilizados para o desenvolvimento do trabalho. O fator “tempo” influencia bastante na seleção de documentos. Assim, o investigador é obrigado a escolher o que recolher e analisar. O investigador tem de adotar uma estratégia de seleção que será adequada à finalidade do seu trabalho e justificável (CALADO; FERREIRA, 2004).

Por se tratar de uma pesquisa documental no âmbito das Políticas Educacionais, Evangelista (2009) aponta que os documentos são oriundos do aparelho do Estado, de organizações multilaterais e de agências e intelectuais, que expressam não apenas diretrizes para a educação, mas articulam interesses políticos e produzem intervenções sociais. As políticas educacionais expressam, assim, projetos históricos que, por sua vez, estão ancorados nos planos da burguesia mundial. Nessa lógica, não podemos desvincular os documentos que servirão de fonte para a pesquisa documental do movimento histórico e político do qual efetivamente estão associados. Destacaremos a análise dos documentos que regulamentam o SAEB para que possamos compreender o dito e o não dito desses dispositivos que normatizam a referida avaliação no Brasil.

Nesse sentido, as portarias e decretos que normatizam o Saeb são documentos importantes para o entendimento do referido estudo, uma vez que carregam os marcos teóricos, que sustentam a implementação de tal política no país. Por isso, também serviram de corpus documental para a pesquisa, uma vez que atestam o discurso hegemônico do Estado, como evidenciam Shiroma, Campos e Garcia:

Colabora para a construção dessa ‘hegemonia discursiva’ a disseminação massiva de documentos oficiais. Considerados uma ‘mina de ouro’ por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429)

Para a análise das informações, tentamos ter como centralidade a suplantação do caráter eminentemente descritivo e/ou operacional no tratamento dos documentos. A

construção de uma análise crítica requer, no dizer de Evangelista (2009), um trabalho consistente com o corpus documental, que não é composto de imediato, só ficará completo depois de um bom tempo de recolha e trato do material. O conjunto de procedimentos que serão considerados para a compreensão crítica dos dados diz respeito à análise do conteúdo.

Adotamos como procedimento investigativo de comunicações a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Laurence Bardin (2009). A autora conceitua a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações compostas por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Esses indicadores permitem a construção de inferências de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens contidas nos documentos. Nessa acepção, “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens” (BARDIN, 2006, p. 38).

Franco (2018) endossa que o ponto de partida da análise de conteúdo constitui-se através da mensagem; seja ela verbal, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Essas mensagens estão pautadas nas representações sociais, uma vez que as elaborações mentais que formam as mensagens são construídas socialmente, portanto, permeadas pelas práticas sociais e históricas de seus interlocutores.

Assim, no que se refere às temporalidades em que as fontes são constituídas, trataremos das temporalidades que marcam legalmente a institucionalização do Saeb dentro do sistema educacional brasileiro. Evangelista (2009) considera que as fontes são produzidas no tempo e suas possibilidades interpretativas são alteradas no tempo, uma vez que fazem parte de um projeto histórico, portanto, carregam uma condição histórica produzida no tempo.

Sendo assim, segundo Evangelista (2009), o trabalho com documentos de políticas educacionais exige do pesquisador uma postura ativa, de uma constante vigilância metodológica concernentes ao desenvolvimento da pesquisa documental. Esses documentos expressam uma determinação histórica que compõe o corpus documental que é entendido a partir de um trabalho de tratamento do material.

Assim, definimos para esse estudo o método da pesquisa documental a partir de uma abordagem qualitativa. Silva (2009) defende que a pesquisa documental como um método científico propriamente dito pode ser aplicada em pesquisas qualitativas, por meio da análise crítica e cuidadosa dos documentos. Por se tratar de um método de investigação da realidade

social, os documentos não são neutros como preconizados na perspectiva positivista; pelo contrário, eles traduzem o poder da sociedade em dado tempo e espaço.

Nessa mesma direção, Ball (1994) endossa que os documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade, como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados. Convém ao pesquisador observar que qualquer discurso, ao enfatizar determinados objetos e certos conceitos, omite outros.

Silva (2009) também ressalta que das fontes documentais podem ser extraídas informações através do olhar crítico do pesquisador, buscando além do que está aparentemente expresso nos documentos. Tendo em vista a situacionalidade e o contexto de produção dessa pesquisa, trataremos os dados apoiados na pesquisa documental.

O percurso investigativo iniciou-se com a análise bibliográfica para a composição do arcabouço teórico e a revisão de literatura, a fim de que pudéssemos nos apropriar dos estudos realizados acerca do nosso objeto. Para isso, realizamos um mapeamento dos trabalhos escritos no portal de periódicos da CAPES no período de 2013 a 2018, tratado mais detalhadamente na subseção intitulada “Análise da produção acadêmica sobre avaliação”.

Para atender ao objetivo central da pesquisa realizamos, ainda, um levantamento dos documentos oficiais que promulgam as sistemáticas de avaliação dos sete estados da Região Norte, o qual foi feito na página virtual das Secretarias de Educação dos estados da Região. Através dos links conseguimos acessar as matrizes curriculares dos sistemas de avaliação dos Estados pesquisados, conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 3 - Documentos oficiais dos Governos Federal e Estadual da Região Norte

DOCUMENTOS	ANO	DESCRIÇÃO	ORIGEM
Portaria normativa n. 10, de 24 de abril de 2007 que institui a Provinha Brasil	2007	Instituiu a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP	MEC
Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade	Casa civil/ Presidência da República

Matriz de Referência _ Língua Portuguesa Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas/SADEAM 3º ano do Ensino Fundamental	2008	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
Matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE/Acre 2ª SÉRIE/3º ANO do Ensino Fundamental	2009	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação do Acre
Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins/Saeto	2011	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação do Tocantins
Matriz de referência de língua portuguesa 5º ano do ensino fundamental do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia/Saero	2012	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação de Rondônia
Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013 institui a ANA	2013	Implementa a Avaliação Nacional da Alfabetização para compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica.	MEC
Matriz de referência de Língua Portuguesa do Sistema Paraense de Avaliação Educacional Pará/Sispae	2016	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação do Pará
Sistema de avaliação da Educação Básica: Documentos de referência do Saeb	2018	É um conjunto de referências que, gradativamente, orientam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) a partir de 2019.	INEP/DAEB
Matriz de referência Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica/ Sispaeap/Amapá	2019	Apresenta os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina.	Secretaria de Estado de Educação do Amapá

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

De acordo com o quadro 3, foram alvos de investigação os documentos que regulamentam o SAEB organizado pelo INEP. No mesmo portal extraímos os documentos

específicos das avaliações em larga escala para o ensino fundamental. Os procedimentos se deram dentro dos seguintes parâmetros de seleção:

- a) Levantamento bibliográfico das produções no portal de periódicos da Capes;
- b) Busca no site das Secretarias de Educação os documentos que regulamentam as sistemáticas de avaliação de cada estado da região norte;
- c) Em alguns casos, solicitamos, via *whatsapp*, as regulamentações das sistemáticas vigentes nos Estados;
- d) Busca, no site do INEP, pelo documento normatizador do SAEB e os documentos específicos das avaliações em larga escala para o ensino fundamental;
- e) Realização da “leitura flutuante” dos documentos sobre as sistemáticas de avaliação, que no dizer de Franco (2018) consiste na primeira atividade da pré-análise, uma vez que é o contato inicial com os textos e as mensagens neles contidas;
- f) Realização da leitura dos documentos na sua integralidade para apropriação e aprofundamento do que consta na letra dos mesmos;
- g) Construção de quadro analítico com as matrizes do Sistemas de Avaliação dos estados da região norte e as matrizes da Provinha Brasil, Ana e Saeb.

Os documentos oficiais coletados foram tratados a partir de uma análise temática, focada nas políticas de avaliação para o ensino fundamental. De acordo com Franco (2018) para elencarmos categorias satisfatórias devemos defini-las com base nas qualidades de: exclusão mútua, pertinência, objetividade, fidedignidade e produtividade. Os trabalhos foram agregados por semelhança para a construção da categorização e posterior inferência e interpretação dos resultados.

No tocante às categorias de análise da pesquisa destacamos a “qualidade” enquanto categoria central, uma vez que todos os documentos analisados tratam da qualidade da educação. Por esse motivo, ela ganha uma função estratégica de legitimação dos resultados aferidos pelas avaliações em larga escala.

[...] a construção de indicadores de **qualidade** assume grande complexidade, por se tratar de um campo aplicado das ciências sociais que lida com a construção de modelos para valorar políticas, programas, projetos e ações educativas que além de expressarem concepções teóricas e abordagens determinadas, envolvem também

aspectos vinculados aos interesses sócio-políticos [sic] de determinados grupos em confronto e suas representações sobre qualidade em educação. Nesse sentido, o cuidado epistemológico e metodológico, bem como o enfoque sociológico sobre as representações sociais acerca do que se está avaliando são aspectos fundamentais para a definição de indicadores e para o conhecimento sobre o fenômeno que está sendo avaliado, no caso a **qualidade da educação** (FERREIRA; TENÓRIO, 2010, p. 72, grifos nossos).

Com base nessas inferências, buscamos construir uma análise crítica, com vistas a superar o que está apenas dito e, assim, alcançar o não dito. Isto em uma relação entre essência e aparência para que provocássemos, enquanto pesquisadores, uma leitura real das múltiplas possibilidades interpretativas marcadas pelo discurso, sem perder de vista a intencionalidade desse trabalho, que está ancorado em uma perspectiva contra-hegemônica de estudo sobre as políticas de avaliação para o Ensino Fundamental.

Para atingir os objetivos de pesquisa dessa dissertação, sua estrutura está desenhada da seguinte forma, além desta introdução: na primeira seção trataremos sobre as políticas de avaliação em larga escala e o Estado avaliador para compor um quadro contextual que ajude a responder o problema de pesquisa. Na segunda seção apresentaremos uma análise dos documentos oficiais que regulamentam o Saeb, a Provinha Brasil e a ANA em relação aos seus marcos teóricos. A terceira seção abordará as análises as matrizes de referência dos Sistemas de Avaliação dos estados da Região Norte. As considerações finais trarão, por sua vez, uma síntese dos elementos constituintes da pesquisa, alinhando o conteúdo apresentado no corpo do texto e destacado em cada seção do trabalho.

1 AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O ESTADO AVALIADOR

Nessa seção tratamos sobre formação do Estado avaliador e as interferências do capitalismo nos segmentos da conjuntura atual, determinando os rumos nas diferentes esferas governamentais, inclusive no que tange às políticas de avaliação.

A partir da década de 1990 é estabelecida uma nova ordem política e econômica mundial que tem na educação o seu setor estratégico para consumir o desenvolvimento dentro da contemporaneidade. Nessa direção, temos a governabilidade enquanto capacidade de administrar e regular o Estado por meio das parcerias. Essas parcerias se dão não apenas com

organismos internacionais como o BM e o FMI, mas também se afinam com os grupos da sociedade civil organizada.

Sobre isso, Adrião (2017) enfatiza que os contratos de gestão são a maneira que o Estado tem de se isentar, por meio da transferência de responsabilidades para as organizações sociais, isto é, da cessão de bens públicos e de funcionários, sem, entretanto, estarem submetidas às exigências administrativas da administração pública. Ainda sobre as parcerias:

Essa nova forma de parceria procura também a harmonia e a concórdia entre os interesses públicos e privados sob movimentos mais sutis de ordenamento e condução de interesses sociais, em um processo de conformação social que tem como objetivo final a manutenção dos interesses do capital. (MELO, 2005, p. 75)

Nessa compreensão, o Estado assume novas funções que exigem dele, sobretudo, um grau maior de eficiência na implementação de políticas públicas para a educação que tragam resultados que atendam às perspectivas do mercado. Melo (2005) destaca que a manutenção de países pobres em um funcionamento competitivo estável traz riscos que não são realidade para os países ricos.

Dentro dessa perspectiva, a liberdade, que é o fio condutor do neoliberalismo, se faz também de forma controlada, uma vez que se consolida a 3ª via ou setor, no qual o Estado não pode gerenciar e precisa da presença forte das Organizações Não Governamentais (ONGs) que não visam lucros, porém, estão capacitadas para gerenciar determinados setores sociais. Esse processo fortalece essas instituições de governança que marcam o Estado neoliberal da contemporaneidade. Dentro desse panorama se afirmam as reformas que visam atender aos organismos internacionais que as financiam nos países ditos periféricos. Conforme Melo: “Para o FMI, é a falta de estabilidade dos países na condução da implantação das reformas que acarreta níveis crescentes de desigualdade, provocando o ‘não-crescimento econômico’ associado ao ‘não-desenvolvimento social’” (MELO, 2005, p. 80).

Diante dessa conjuntura econômica, as propostas reformistas têm se configurado em medidas mitigadoras para a resolução dos problemas. As reformas, nesse viés, têm sido compostas por medidas reguladoras, como subterfúgio de superação da crise do Estado brasileiro. O seu processo de reforma foi determinado diretamente pela Conferência Mundial Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, na Tailândia. Essa conferência foi financiada pelo BM, pela UNESCO, pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Esses

organismos internacionais trazem em seu bojo a educação como elemento importante para o desenvolvimento econômico do país.

Percebemos, assim, que as agências e os Organismos Internacionais foram criados para consolidar o projeto de conformação social nos países periféricos que estão em desenvolvimento. Os pacotes de reformas e ajustes nesses países são realizados para envolver outros atores sociais a participarem ativamente do processo de desenvolvimento e crescimento econômico, em um intuito comum de que a massa é atuante e possui tomada de decisão dentro do cenário social das reformas. Na prática, essa foi uma das estratégias engendradas pelo capital para manutenção da dependência econômica desses países, contribuindo para a sua própria estabilidade enquanto sistema.

Diante desse cenário, temos as propostas do BM, enquanto organismo de maior visibilidade global no panorama da educação e que vem impondo políticas homogêneas para a América Latina, cujo propósito e prioridade é estabelecer linhas de crédito para investimentos em educação. No entanto, fica clara a diferença entre o dito e o não dito, uma vez que as “orientações” do Banco devem ser categoricamente seguidas. Para Coraggio (2009), é urgente saber quais os limites da relação entre o BM, os governos e as sociedades da América Latina, uma vez que dessa relação continuarão sendo promovidas as políticas educativas. Considerando que:

As políticas sociais são elaboradas para instrumentalizar a política econômica. Seu objetivo é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal. (CORAGGIO, 2009, p. 78)

A incumbência pelas políticas educacionais está sob a responsabilidade dos governos nacionais e os seus políticos, intelectuais e técnicos. Sendo assim, é necessário renovar a capacidade de diagnósticos e decisão nacionais, capitalizando as experiências no âmbito mundial e a visão global, com a ajuda dos mecanismos internacionais. Obviamente que isso não significa descobrir a verdade absoluta, mas oferecer uma abertura democrática da esfera pública no sentido de possibilitar a construção de consensos em torno de concepções e ações para a educação através de um espaço transparente e plural, de inovações, aprendizagens e retificações (CORAGGIO, 2009).

Sem dúvida que não podemos perder de vista que as propostas do BM para a Educação na contemporaneidade atendem os encaminhamentos das políticas neoliberais que, há pelo menos quarenta anos, difundem ideias para manter o status quo do capitalismo na América

Latina. Dentre esses encaminhamentos, temos o processo de internacionalização que, segundo Maués e Bastos (2017), no que tange à educação superior, mesmo não sendo um fenômeno recente, acabou ganhando novas feições a partir do final dos anos 90 do século XX, em função, sobretudo, do movimento de globalização. Ou seja, a perspectiva de que a sociedade determinaria uma força produtiva marcada pelo conhecimento. Partindo dessa compreensão, a educação superior passou a ser vista como uma ferramenta significativa para o alcance dessa nova sociedade, forjada a partir do paradigma neoliberal. “É esse movimento que impulsiona e é legitimado ideologicamente pela chamada sociedade do conhecimento, que também implica na subordinação da educação à lógica do mercado, inclusive com ampliação de sua oferta privado-mercantil” (SGUISSARDI, 2009, p. 7).

Outro aspecto importante desse cenário, especificamente no Brasil da década de 1990, alinhavado por Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), foi a preocupação do Estado em assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola. Para isso, implementou-se vários programas como o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), entre outros. Entretanto, os programas garantiriam a quantidade, mas não consolidavam a qualidade da educação pública no país. Para atender ao critério da eficiência ancorada em resultados, o governo também criou intervenções de ordem avaliativa. Como foi o caso da implantação do Censo Escolar, do SAEB, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão). Nesse sentido, o Estado deixa de ser promotor de bem-estar social e passa a ser um Estado avaliador e articulador de políticas. “Não foi sem razão que, no início de 1990, uma vasta campanha de divulgação de estatísticas escolares intentava convencer a opinião pública de que o analfabetismo e o alto grau de repetência e evasão escolar no país deviam-se à falta de eficiência no sistema público” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 97).

As mudanças no padrão de administração pública influenciaram no setor educacional, uma vez que se passou a defender a necessidade de maior transparência por parte de escolas públicas, o que respaldou a entrada de mecanismos de avaliação, prestação de contas, além da responsabilização nesse setor. A partir dessas mudanças, o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados apontados em avaliações externas. Esses resultados impulsionam uma espécie de competição entre as instâncias que estabelecem um ranqueamento entre as instituições.

Os resultados dos exames nacionais de avaliação – SAEB, ENEM e Provão – são utilizados para estabelecer um ranking institucional, indicando os centros de excelência. Em poucas palavras, as instituições precisam galgar um lugar no ranking, uma vez que as maiores fatias dos recursos serão destinadas às melhores instituições. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 97)

A implantação do SAEB, no ano de 1990, a partir de uma exigência do BM, é uma referência contundente da entrada do Brasil para o quadro de Estado avaliador, bem como das interferências de organizações internacionais sobre as políticas nacionais. O Saeb passou por duas grandes reestruturações (uma no ano de 1995 e outra em 2005), sob a alegação de que da forma como vinha sendo realizado não dava conta de retratar a realidade escolar do país. Tudo em consonância com os pressupostos do Estado avaliador.

A educação básica (principalmente o ensino fundamental) passou a registrar e divulgar de forma censitária (por escola e rede de ensino) seus resultados através da aplicação da Prova Brasil. No entanto, é importante enfatizar que os resultados expressam apenas quantitativamente um recorte da educação no Brasil, ainda distante da realidade pontual das escolas públicas do país. Quais fatores podemos analisar neste processo como determinantes para esse cenário histórico? Importante compreender o processo de origem e formação do Estado Brasileiro para estabelecer discernimentos do Estado e sua política educacional no tempo presente.

1.1 Origem e formação do Estado brasileiro

Coutinho (2012) enfatiza que se tornou lugar comum afirmar que o Estado brasileiro está em crise e pontua que o Estado em crise é aquele que se constituiu a partir da chamada Revolução de 1930. O autor utiliza para explicar esse processo as categorias de Gramsci de oriente e ocidente. Até os anos de 1930 o Brasil foi uma formação do tipo “oriental” – o Estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa – já o ocidente é caracterizado por uma relação equilibrada entre Estado e sociedade civil.

Essa “orientalidade” do Brasil, que fez com que o Estado brasileiro fosse erradamente visto por muitos como o demiurgo das relações sociais, parece-me causa e efeito de particulares processos de transformação social, que foram característicos de nossa história e que, sob formas transfiguradas, repetem-se de certo modo ainda hoje. (COUTINHO, 2008, p. 107)

Para pensar a transição do Brasil para a modernidade, Coutinho (2008) apresenta três paradigmas: o primeiro, denominado de “via prussiana”, que se destaca por um tipo de

transição ao capitalismo que tem como pressuposto um grande fortalecimento do poder do Estado; o segundo paradigma é a “revolução passiva”, sendo que nesse processo de transformação ocorre uma conciliação entre as frações modernas e atrasadas das classes dominantes, com a explícita tentativa de excluir as camadas populares; finalmente, o terceiro paradigma diz respeito à “modernização conservadora” que trata da conservação de várias características da propriedade fundiária pré-capitalista e do poder dos latifundiários. Vale ressaltar que o autor tece uma análise sobre o caso brasileiro que ele chama de “via brasileira”. Nas especificidades desse processo de formação do Estado brasileiro, o autor aponta que a ruptura entre o Brasil colônia e o Brasil independente foi, no mínimo, débil e curiosa.

O processo de independência não se constituiu absolutamente em uma revolução no sentido forte da palavra, isto é não representou um rompimento da ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes. (COUTINHO, 2008, p. 110)

Diante disso, o Estado brasileiro não passou por uma independência calcada na movimentação das massas populares. Tudo não passou de um rearranjo, uma ruptura que nos proporcionou a passagem de uma situação colonial para a condição de país independente; uma independência que se deu obviamente pelo alto. Outro ponto importante diz respeito ao processo de industrialização do país que se deu pela intervenção do Estado. A partir de 1930, nas palavras de Coutinho (2008), temos a transição do Brasil para a modernidade e, portanto, para o capitalismo, que se consolida através da industrialização.

O principal protagonista de nossa industrialização foi, desse modo, o próprio Estado, não só através de políticas cambiais e de crédito que beneficiavam a indústria, mas também mediante a criação direta de empresas estatais sobretudo nos setores energético e siderúrgico. (COUTINHO, 2008, p. 113)

No âmbito desse modelo marcado por uma dinâmica intervencionista, coube ao Estado efetivar empreendimentos, tais como: a criação de um mercado de trabalho e de uma legislação trabalhista que, entre outras ações, instituiu o salário mínimo; a reestruturação de uma rede de bancos oficiais com a finalidade de resolver questões relativas ao financiamento do processo de acumulação; e a dinamização do setor produtor de bens de capital (máquinas, equipamentos e instalações) e de insumos básicos para impulsionar as indústrias.

Nesse sentido, ficam evidentes as intervenções estabelecidas pela instituição estatal na direção de favorecer todas as condições materiais em prol da expansão do novo modelo de acumulação industrial. No interior desse contexto, tem-se o Estado operando, de acordo com Oliveira, “como um capital financeiro geral, e, na maior parte dos casos, como capital estatal produtivo” (1999, p. 67). Com isso, o Estado caracteriza-se essencialmente por fundar as bases da nova sociedade brasileira capitalista industrializada.

Dentro da formação histórica do Brasil temos a forte marca corporativista do Estado que se desenvolve, segundo o autor, em uma tentativa de incorporação do movimento sindical ao aparelho de Estado (COUTINHO, 2008). A partir de 1937, os sindicatos ficaram sob a chancela do Ministério do Trabalho, isto é, temos um Estado que abarca uma representação corporativa dos interesses da classe trabalhadora. Por outro lado, foi também nesse período do modo corporativista que a burguesia foi representada por meio das câmaras setoriais. Esse tipo de configuração permaneceu até por todo o período militar. Sendo assim, os interesses burgueses também eram representados pelo Estado.

No período populista temos a política econômica nacional-desenvolvimentista, na qual o Estado é o protagonista central. Nesse período, o movimento sindical continuou a ter escassa autonomia. Temos a criação do Comando Geral dos Trabalhadores (CGT). Com o avanço para o término do período ocorrem os primeiros sintomas de crise do Estado centralizador e, com ele, mais uma vez vivenciamos uma revolução passiva.

Desse modo no chamado período populista, o movimento sindical continuou a ter escassa autonomia, uma situação que só começa efetivamente a se alterar no final do período, quando se criam o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e outros organismos horizontais, que estavam situados fora da legalidade, mas que eram aceitos e até estimulados pelo governo Jango. (COUTINHO, 2008, p. 118)

No período de Ditadura Militar, que se iniciou em 1964, temos um tripé em que o Estado atua tanto a serviço do capital nacional quanto aos interesses do capital internacional. Esse período foi marcado pelo objetivo de desarticular as massas que, entre outros mecanismos, utilizou-se da doutrina de segurança nacional para conseguir seu intento. No entanto, a sociedade civil cresceu enormemente ao longo do período ditatorial, promovendo um processo de abertura “a partir de baixo”: “A ditadura tentou, por diferentes meios, reprimir esta sociedade civil emergente, mas foi incapaz – exatamente por não ser fascista no

sentido ‘clássico’ – de domá-la e incorporá-la ao aparelho do Estado” (COUTINHO, 2008, p. 130).

Após vinte anos de ditadura militar no Brasil, o que nos restou como herança foi como se dá a relação entre Estado e sociedade civil. A proposta que vivenciamos na contemporaneidade está baseada no modelo americano sustentada a partir do livre jogo de mercado. Essa proposta é conhecida como neoliberal e faz parte do cenário político-econômico brasileiro desde o governo Collor (1990-1992).

Quanto às principais razões da adesão do Brasil ao projeto neoliberal, têm destaques o agravamento da crise econômica, desencadeada entre os anos de 1989/1990, e o esgotamento do modelo intervencionista estatal, inaugurado na década de 30. Dessa forma, efetivamente,

o Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial. (TAVARES; MELIN, 1998, p. 51)

O momento da absoluta falência do Estado Desenvolvimentista que, de maneira imperativa, condiciona o Brasil ao neoliberalismo, materializa-se particularmente no último ano da gestão do presidente José Sarney (1985-1990), quando ocorre a substancial erosão da autoridade governamental e a hiperinflação. O conjunto desses fenômenos resultou em um processo caracterizado por uma profunda instabilidade política, exigindo, por sua vez, uma mudança radical da perspectiva político-econômica e social até então adotada.

Na esfera ideológica, todavia, a ascensão do programa neoliberal no Brasil remonta ao Consenso de Washington, ocorrido em 1989 na capital dos EUA, em que, no centro das discussões travadas, se concretizou a efetiva ratificação da proposta neoliberal que o governo norte-americano recomendava como pré-condição à concessão de ajuda financeira ao país. Para Teixeira (1998), as deliberações aprovadas no Consenso de Washington podem ser condensadas em dois aspectos fundamentais: “redução do tamanho do Estado e abertura da economia” (TEIXEIRA, 1998, p. 225).

Esse cenário abre uma agenda para a educação no Brasil que converge com a 1ª Edição do Saeb em 1990. No final dos anos 1980 temos a obrigatoriedade do acesso das crianças à escola e a educação passa a ser entendida como direito social. O processo de universalização da educação básica está atrelado às determinações dos organismos internacionais, além da intervenção da sociedade civil. Esse processo diz respeito às reformas

estruturais dos anos de 1990, principalmente nos dois mandatos do governo FHC (1995-1998/1999-2003). Sobre isso, Araújo e Soeiro (2014) reiteram que:

A universalização do ensino básico trouxe a discussão da qualidade e também o discurso da educação como serviço. Esta necessidade de aferir qualidade aos processos educativos está ligada à reorganização capitalista e já estava impregnado na educação brasileira desde 1986. (ARAÚJO; SOEIRO, 2014, p. 139-140)

Em consonância aos princípios neoliberais vigentes, o eixo da política econômica implementada pelo governo Collor era o combate à inflação, adquirindo efetiva materialidade no contexto mais amplo do chamado “Plano de Estabilização”. Estreitamente vinculada a essa proposta, somaram-se outras, com dimensões equivalentes, as quais passaram a integrar o projeto neoliberal brasileiro.

Ainda com a chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo continuamos, com uma política abertamente neoliberal pautada no corporativismo e nos interesses da burguesia, muito distante de uma prática voltada para as classes populares e o estabelecimento de um novo modelo de Estado.

A adoção pelo governo petista de uma política macroeconômica abertamente neoliberal – e a cooptação para esta política de importantes movimentos sociais, ou, a neutralização da maioria deles – desarmou as resistências ao modelo liberal-corporativo e abriu assim caminho para uma maior e mais estável consolidação da hegemonia neoliberal entre nós. (COUTINHO, 2008, p. 141)

Esses fatores econômicos terão fortes influências nas políticas de avaliação e no perfil do Estado avaliador. Uma vez estabelecidas parcerias com os organismos internacionais, estes, por sua vez, determinarão o compasso político dos programas voltados para educação, bem como sua aplicação e o monitoramento dos resultados.

Em uma relação entre Capitalismo e educação, não podemos assumir o “pedagogismo”, enquanto posição ingênua de que na condição de professores poderemos resolver os problemas sociais através da escola. Daí, segundo o autor Coutinho (2008) a escola acaba por assumir várias funções, que produzem uma inversão no processo educativo, transformando em peças secundárias os conteúdos de formação cidadã e a função social da escola.

Torna-se evidente que o percurso da educação no Brasil está alinhado com os desdobramentos econômicos que, por sua vez, estão em conformidade com o projeto de educação que se molda para atender a demanda do capital. Portanto, na próxima seção trataremos dos marcos teóricos que sustentam os documentos oficiais que regulamentam o

Saeb, que expressam a influência do avanço histórico do domínio dos organismos internacionais no cenário das políticas de avaliação.

1.2 A influência dos organismos internacionais sobre a avaliação em larga escala

A reestruturação do capitalismo e as reformas educacionais dos anos 1990 trouxeram novos paradigmas para a conjuntura da época. Isso influenciou diretamente nos rumos da educação que temos hoje. Entretanto, percebemos que a essência educacional nesse período passa a colocar o trabalho como princípio educativo, fato que está cada vez mais evidente dentro das escolas, atualmente.

O trabalho seria a mediação entre ser humano e natureza, sendo que o indivíduo passaria a transformar a própria natureza e gerar objetos úteis que irão satisfazer a sua necessidade humana. É por meio da prática do trabalho que o ser humano se confirma como tal em relação aos demais seres vivos, pois, apesar de alguns animais produzirem seus abrigos e caçarem, o homem atribui ao trabalho sua fonte de riqueza, bem material e sua própria realização como ser humano dentro do contexto social que está inserido.

Assim, de acordo com Marx (2004), o trabalhador nada pode criar sem a “*natureza*, sem o *mundo exterior sensível (sinnlich)*. Ela é a matéria na qual o seu trabalho se efetiva, na qual [o trabalho] é ativo, [e] a partir da qual e por meio da qual [o trabalho] produz” (MARX, 2004, p. 81, grifos do autor). Nessa perspectiva, o trabalho corresponde à forma de mediação entre o ser humano e a natureza na busca de seu sustento, sobrevivência e afirmação social.

Seguindo essa mesma ideia, entendemos que o trabalho se torna “alienado”. Isso ocorre na medida em que o homem passa a ter o estranhamento entre si e seu próprio objeto de produção, fruto de sua força de trabalho. Nesse sentido, Marx (2004) atribui que:

A alienação do trabalhador em seu produto não significa apenas que o trabalho dele se converte em objeto, assumindo uma existência externa, mas ainda que existe independentemente, fora dele mesmo, e a ele estranho, e que com ele se defronta como uma força autônoma. A vida que ele deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil. (MARX, 2004, p. 81, grifos do autor)

O trabalho, portanto, apresenta-se como elemento de subordinação ao capital. Esse “estranhamento” do trabalho gera a modificação e o sacrifício do ser humano, ao perder os seus próprios objetos de trabalho e sua própria prática em produzir. No entanto, o trabalho estranhado surge quando os objetos produzidos originam riqueza útil e esta é expropriada de seus verdadeiros produtores.

O trabalhador, para adquirir o produto de seu próprio trabalho, terá um valor de troca (trabalho abstrato) em detrimento do seu valor de uso (trabalho concreto), sendo estes aspectos da mercadoria. Esse processo de mercadorização da educação está presente no bojo das avaliações em larga escala. O que se entrega para a escola e para o professor nada mais é do que um produto, uma mercadoria (com seu currículo pronto para ser consumido pelos alunos) assinado por uma prerrogativa de alcance da qualidade da educação.

De acordo com os pressupostos do capitalismo, não podemos deixar de mencionar a influência dos organismos multilaterais e como estes exercem um enorme poder sobre o contexto educacional através da imposição de políticas sociais hegemônicas em consonância à lógica capitalista. A esse respeito, Coraggio (2009) elenca que as políticas sociais “estão orientadas para dar continuidade ao processo de desenvolvimento humano. Sua bandeira é investir os recursos públicos ‘nas pessoas’, garantindo que todas tenham acesso mínimo à educação” (CORAGGIO, 2009, p. 78).

Apesar de sabermos que o acesso à educação e a outros direitos mínimos é dever do Estado através das políticas públicas, a influência que o modo de produção capitalista exerce em todos os setores sociais não permite que o acesso a esses direitos seja para todos, e sim para poucos. Sendo assim, apesar da ordem gerencial dessas políticas serem de cumprimento do Estado, os organismos multilaterais desempenham um monopólio direto frente às políticas educacionais e, quando se trata das políticas de formação, refletem diretamente na prática do trabalho e da formação docente.

A responsabilidade pelas políticas educacionais recai sobre os governos nacionais e os seus políticos, intelectuais e técnicos; É necessário revitalizar a capacidade de diagnósticos e decisão nacionais, capitalizando as experiências no âmbito mundial e a visão global, com a ajuda dos mecanismos internacionais, o que não significa tentar descobrir a verdade absoluta no educativo nem suas fórmulas definitivas, mas propiciar a abertura democrática da esfera pública para assumir, propor e construir consensos em torno de concepções e ações educativas num espaço transparente e pluralista de inovações, aprendizagens e contínuas retificações. (CORAGGIO, 2009, p. 121)

Desse modo, o reflexo dos organismos multilaterais frente à educação pode ser visto em diferentes esferas, por exemplo, na formação docente. De maneira gerencial e controladora, justamente porque essas instituições detêm o domínio sobre o real objetivo que o capitalismo espera da educação contemporânea observamos como, da formação docente à implantação do

Saeb, somos moldados de acordo com os ditames dos organismos internacionais. Nesse contexto, Castro (2008) destaca que:

A reforma da formação de professores, implantada atualmente no Brasil, não é isolada. Os seus principais eixos são encontrados tanto nos países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, pois são elaborados seguindo as orientações dos organismos multilaterais de financiamento. Esses eixos foram discutidos nas diferentes conferências mundiais de educação realizadas, como a de Jontiem (1990), a de Dakar (2000), e estão expressas em documentos expedidos pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para América Latina (CEPAL). (CASTRO, 2008, p. 81)

Percebemos, nesse contexto, que algumas organizações possuem mais domínio nas recomendações para a educação, entre elas está o BM e a Organização das Nações Unidas (ONU). Vale ressaltar o caráter homogêneo das orientações desses organismos internacionais para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Essas recomendações entram na maneira como são assumidas as avaliações em larga escala por gestores das redes e por seus profissionais da educação. Todo esse processo é visto enquanto instrumento para o monitoramento e o escalonamento de controle do ensino fundamental. Dessa forma, atribui-se à iniciativa local maior poder de subsidiar decisões, em comparação com os elementos trazidos pelas avaliações conduzidas pelo governo federal, em especial a Prova Brasil (BAUER *et al.*, 2015, p. 331).

Dentro dessa mesma perspectiva, Akkari (2011, p. 37) trata da descentralização como uma tendência internacional:

A descentralização geralmente é associada ao princípio da subsidiariedade, conceito de gestão pública, onde a responsabilidade de uma ação deve ser atribuída à menor instância capaz de melhor executá-la. O que corresponde à preocupação de assegurar que não seja realizado em um nível mais elevado da administração o que pode ser realizado com tanta eficácia (ou mais) em nível local.

Esses direcionamentos começaram a incidir sobre a educação a partir dos anos 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos (EPT), realizada em Jontiem. Participaram do evento representantes de 155 governos de diferentes países. Os financiadores foram quatro organismos internacionais: UNESCO, UNICEF, PNUD e BM. O objetivo primordial foi a revitalização do compromisso global de educar todos os cidadãos do planeta.

Para Torres (2001), a Conferência não foi só uma tentativa para assegurar a Educação Básica para a população do planeta, mas tornou-se um marco para o delineamento e a

execução de políticas educativas durante a década de 1990, no mundo inteiro. No Brasil temos a implantação do Saeb que traz para a educação básica um caráter regulador que diagnostica como está caminhando o ensino das escolas públicas do país.

O BM, por exemplo, apresenta um viés economicista no seu aspecto educacional, isto torna-se evidente a partir “da análise econômica, onde transformou-se em metodologia principal para a definição das políticas educativas” (CORAGGIO, 2009, p. 95). A partir disso, as medidas do BM apontam seus desdobramentos para um contexto global e suas propostas para a educação são consideradas a partir das formulações teóricas e práticas confirmadas pelas avaliações que o próprio BM realiza. Essas análises assinalam para a tendência do modelo econômico neoliberal, acarretando em problemas que vem contribuindo para falhas metodológicas expressas nos documentos e nas propostas do Banco, provocando as crises dos setores públicos, em especial o setor educacional.

No ano de 2000, após dez anos da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, a UNESCO, com a finalidade de avaliar os avanços na educação dos países envolvidos, promoveu o Fórum Mundial de Educação, em Dakar. No Fórum foram definidos e aprovados seis objetivos a serem alcançados até 2015. Para a efetivação de tais objetivos seria necessária uma espécie de cooperação entre os governos, agências, organizações, grupos e associações representadas no Fórum de Educação, que se comprometeram a:

- a) mobilizar uma forte vontade política nacional e internacional em prol da Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e incrementar de forma significativa os investimentos em educação básica; b) promover políticas de Educação para Todos dentro de marco setorial integrado e sustentável, claramente articulado com a eliminação da pobreza e com estratégias de desenvolvimento; c) assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação; d) desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar respostas e de prestar contas; e) satisfazer as necessidades de sistemas educacionais afetados por situações de conflito e instabilidade e conduzir os programas educacionais de forma a promover compreensão mútua, paz e tolerância, e que ajudem a prevenir a violência e os conflitos; j) monitorar sistematicamente o progresso no alcance dos objetivos e estratégias de EPT nos âmbitos internacional, regional e nacional; k) fortalecer os mecanismos existentes para acelerar o progresso para alcançar Educação para Todos. (UNESCO, 2001, p. 7)

Em 2015 foi realizado em Incheon, na Coreia do Sul, o Fórum Mundial de Educação, organizado pela UNESCO. Nesse evento participaram cerca de 130 ministros de Educação dos países membros e representantes da sociedade civil organizada. No Fórum foi aprovada a

Declaração de Incheon que, nos próximos quinze anos, servirá de parâmetro para as metas da educação nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Os objetivos são voltados para a educação inclusiva, igualitária e de qualidade, além de reforçar a aprendizagem ao longo de toda a vida. A Declaração de Incheon aspira assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade para todos. O documento toca em aspectos relativos à justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, com responsabilidade e responsabilização partilhada.

Direito à educação: até 2030, assegurar educação equitativa e inclusiva de qualidade e aprendizagem ao longo da vida para todos. Equidade na educação: assegurar acesso e aprendizagem equitativa, particularmente para meninas e mulheres, para o pleno desenvolvimento do potencial de todas as pessoas. Educação inclusiva que responda e se adapte a cada estudante, relevante para a sociedade e para o respeito à cultura. Educação de qualidade, desenvolvida por professores capacitados e apoiados, como um direito de todas as crianças, jovens e adultos. Educação ao longo da vida para toda pessoa, a fim de adquirir conhecimentos e capacidades de que necessitem para realizar suas aspirações. (UNESCO, 2015, p. 8)

Em novembro de 2015, na França, aconteceu a 38ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Nesse evento foram ratificadas as sete metas propostas para a Educação para Todos (EPT), além de sustentar os objetivos que versam sobre garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa e educação ao longo da vida para todos até 2030, bem como o delineamento de programas e orçamento da UNESCO.

Para atender a essas orientações alinhavadas pelos organismos internacionais o Brasil adotou medidas, entre as quais a construção do Plano Decenal de Educação para Todos. O objetivo do plano foi atender às determinações da Conferência Mundial de EPT no período de uma década (1993 a 2003). O plano decenal marca a conformação, pelo governo federal brasileiro, de tudo o que foi apresentado como estratégia nas conferências e fóruns internacionais para a educação básica dos países em desenvolvimento.

Em 1994 foi aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001), que definiu diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino, em cada uma das modalidades; assim como a formação de professores e do financiamento da educação em um período de dez anos, contados a partir de 2001. As metas referem-se às questões de atendimento, infraestrutura, qualidade de ensino, qualificação profissional e participação da comunidade, entre outras.

Em 2014, foi aprovado o segundo PNE pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com vigência de 2014 a 2024. O plano traz vinte metas e 254 estratégias

para o desenvolvimento da educação no Brasil. O PNE apresenta, ainda, dez diretrizes, entre elas a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, um dos maiores desafios das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

Como podemos perceber, os organismos multilaterais investem nos setores sociais, entretanto, esses investimentos são gerenciados, controlados e vêm carregados da ideologia de mercado. A lógica de mercado está presente não só nas políticas educacionais, mas também na maneira como a prática docente ocorre na sala de aula. As metodologias utilizadas, a forma de avaliar o processo de ensino-aprendizagem, tudo leva aos rumos da competitividade, do consumo e da lucratividade.

Sendo assim, o capitalismo interfere em todos os segmentos da conjuntura atual, determinando os rumos da sociedade. A relação entre trabalho e educação é um bom exemplo dessa afirmação, haja vista que, em muitas escolas brasileiras, o princípio de mercado se sobrepõe às ações pedagógicas, comprometendo a qualidade do processo de ensino.

Não estamos afirmando que no contexto capitalista não se possa pensar e refletir; muito pelo contrário, deve-se. Porém, o que se quer colocar em destaque é que diante da lógica de mercado, o trabalhador docente e o próprio aluno (que por aquele é formado) acabam levando uma bagagem de conhecimento e ideologias que empregam o sucesso através da competitividade, da acumulação de bens e do consumo. Em muitas escolas, o discurso empregado por educadores é que só terão sucesso aqueles que seguirem carreiras tradicionais, dentre as áreas da tecnologia, da medicina e das engenharias. A esse respeito, Castro (2008) pondera que:

No capitalismo contemporâneo, o professor, como os demais trabalhadores são requisitados a repensar suas funções, para atender a um mundo em constantes transformações. Nesse sentido, as políticas educacionais têm-se direcionado cada vez mais para atender à lógica do mercado, provocando mudanças substantivas no campo da formação do professor. (CASTRO, 2008, p. 89)

A formação docente não é o objeto dessa pesquisa, no entanto, perpassa pelas políticas educacionais, uma vez que, para aplicá-las, é necessário que um corpo docente a execute. Além disso, o professor, na lógica do capital, também é responsabilizado pelos resultados obtidos nas avaliações em larga escala. Assim, de acordo com Kuenzer (1989),

a educação em geral será compreendida como a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe. (KUENZER, 1989, p. 24)

A cobrança pela qualidade de ensino recai sobre o trabalhador da educação, em especial quando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas é cobrado todos os anos. Essa cobrança fica implícita nas políticas de avaliação, nas quais os professores devem treinar seus alunos em sala de aula para obterem um bom desempenho na prova, tendo interesse no resultado e não especificamente na qualidade do que as crianças estão aprendendo.

O processo educacional, de acordo com as políticas neoliberais, deve apresentar um padrão de qualidade, visto que é uma exigência do mercado. É comum os professores, os coordenadores escolares e até mesmo a comunidade educacional como um todo sofrerem pressão do Estado para garantirem essa qualidade idealizada. Sendo assim, surgem na educação agentes externos vinculados aos organismos multilaterais que acabam interferindo desde o currículo até a rotina da sala aula e, conseqüentemente, na formação docente.

Esse padrão de qualidade fica evidenciado pelas provas e exames, pelos planos de financiamento e nos diversos tipos de reformas educacionais que, muitas vezes, podem se parecer com grandes soluções para sanar os problemas que o sistema educacional brasileiro sofre ao longo dos anos. Em vista do que foi exposto, torna-se evidente que a escola que temos hoje é produto de toda uma trajetória histórico-política forjada por meio da relação entre trabalho e educação.

Toda mudança na base econômica implica diretamente em adequações no modelo educacional vigente. Nesse sentido, acreditamos que compreender a atuação dos organismos multilaterais na educação constitui-se em tarefa importante para todos nós; logo, a escola deve fazer valer uma formação para a totalidade. Embora não seja tarefa fácil, torna-se imprescindível reconhecer a identidade dos discursos hegemônicos dentro do viés neoliberal, para que se estabeleça um projeto real de contra hegemonia no panorama educacional. Nessa direção, é necessário compreender como se constituiu o Estado brasileiro na esteira neoliberal. A subseção a seguir trata sobre essa questão.

2 DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGULAMENTAM O SAEB: MARCOS TEÓRICOS

Nesta seção trataremos dos documentos que regulamentam as avaliações Provinha Brasil e a ANA e o documento de referência de reestruturação do SAEB. Isso porque foi na década de 1990 que o Saeb foi instituído, mas ao longo de 30 anos de existência passou por algumas alterações metodológicas. Em 2000, uma das mais significativas mudanças foi a ampliação da população-alvo da avaliação, com a criação, no ano de 2005, de um estrato censitário para aplicação de instrumentos em escolas públicas de 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental. Essa mudança implicou diretamente na geração de resultados de desempenho por escola e também por município.

Com a publicação da Portaria MEC nº 931/2005 foi definido que o Saeb passaria a ser constituído pela ANEB e pela ANRESC, conhecida comumente como Prova Brasil. Isso alterou de modo significativo o modelo de avaliação da educação escolar desenvolvido no primeiro ciclo do Saeb, em 1990, e dos estudos-pilotos desenvolvidos a partir de 1988.

Vale ressaltar que o enfoque dos resultados das avaliações se ancorava, sobretudo, na dimensão da aprendizagem dos alunos e em alguns contextos em que ela ocorria. Mais uma vez o discurso da qualidade da educação passou a ser representado pelos resultados dos estudantes nos testes cognitivos, em detrimento de uma análise conjunta que considerasse as informações obtidas por meio do outro instrumento do Saeb, os questionários aplicados a alunos, professores e diretores de escolas.

No quadro abaixo apresentamos a trajetória do Saeb desde a sua criação, em 1990, no governo Fernando Collor de Melo, até a mais recente alteração do sistema, no governo de Jair Bolsonaro, em 2019. Podemos visualizar nele as principais mudanças ocorridas no tratamento do público-alvo, abrangência, formulação dos itens e área do conhecimento avaliada.

Quadro 4 - Demonstrativo da evolução do Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB

Ano/ Governo	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos Itens	Áreas do Conhecimento/ Disciplinas Avaliadas
1990 1ª Edição do SAEB Governo Fernando Collor	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação

de Melo				
1993 2ª Edição do SAEB Governo Itamar Franco	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1995 3ª Edição do SAEB Governo Fernando Henrique Cardoso	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas Amostral	Currículos de sistemas estaduais	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais e Redação
1997 4ª Edição do SAEB Governo Fernando Henrique Cardoso	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia
1999 5ª Edição do SAEB Governo Fernando Henrique Cardoso	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia História e Geografia
2001 6ª Edição do SAEB Governo Fernando Henrique Cardoso	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2003 7ª Edição do SAEB Governo Luís Inácio Lula da Silva	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostral	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo	Língua Portuguesa e Matemática

			curriculares + operações mentais)	
2005 8ª Edição do SAEB Governo Luís Inácio Lula da Silva	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2007 9ª Edição do SAEB (Criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB). Governo Luís Inácio Lula da Silva	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2009 10ª Edição do SAEB Governo Luís Inácio Lula da Silva	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2011 11ª Edição do SAEB Governo Dilma Rousseff	4ª, 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas + Escolas Particulares Amostrais + Estratos Censitários IDEB	Matrizes de Referência - Avalia competências / Define descritores (conteúdo curriculares + operações mentais)	Língua Portuguesa e Matemática
2013 12ª Edição do SAEB (A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na	3º ano do EF 5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostrais	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática Ciências Naturais (9º ano do EF)

Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb). Governo Dilma Rousseff				
2015 13ª Edição do SAEB (ano das devolutivas pedagógicas). Governo Dilma Rousseff	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas - Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2017 14ª Edição do SAEB. Governo Michel Elias Temer	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	3ª e 4ª série do EM	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral + Adesão	Matrizes de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
2019 15ª Edição do SAEB (As siglas ANA, Aneb e Anresc deixam de existir e todas as avaliações passam a ser identificadas pelo nome Saeb). Governo Jair Messias Bolsonaro	Creche e pré- escolas da Educação Infantil-EI	Escolas públicas – Amostral (Estudo piloto)	BNCC	--
	2º ano do EF	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas - Amostral	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática
	5º e 9º ano do EF	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas - Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do EF	Escolas públicas – Amostral Escolas privadas - Amostral	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
	3ª e 4ª série EM	Escolas públicas – Censitário Escolas privadas – Amostral	Matriz de Referência	Língua Portuguesa e Matemática

Fonte: Elaborada pela autora com base nas informações contidas no site do INEP (2020).

É percebido pelo quadro que nos governos Collor (1990), Itamar (1993) e FHC (1995) não houve alterações na política de avaliação do Saeb, mantendo o mesmo mecanismo avaliativo baseado nos currículos dos sistemas estaduais de ensino, no caráter amostral, atendendo apenas as escolas públicas.

No 2º ano do governo FHC (1997) ingressa a avaliação para a 3ª série do Ensino Médio, além disso a abrangência se estende para as escolas particulares em caráter amostral. Pela primeira vez a formulação de itens tratou das matrizes de referência, definindo também os descritores. Dentro do campo áreas do conhecimento foram incorporadas as disciplinas Física, Química e Biologia.

Já no segundo mandato de FHC (1999) foram acrescentadas no campo área do conhecimento as disciplinas de História e Geografia. Em 2001, ainda no governo FHC, há uma alteração no campo área do conhecimento, passam a ser avaliadas, exclusivamente, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, reiterando-se a prioridade nos referidos componentes curriculares. Apresenta-se a exigência ao alunado da rede da competência de dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens e do raciocínio lógico, expresso fortemente na área de Matemática. Portanto, podemos inferir que a política de avaliação em larga escala, desenvolvida no governo FHC, não ofereceu mudanças, rupturas no desenvolvimento da qualidade da educação oferecida.

No período de 2003 a 2005, correspondente ao mandato de Lula, percebemos uma continuidade apontada no governo FHC. No entanto, em 2007 temos a criação de um indicador no cenário das políticas de avaliação no país, o IDEB, que tem por objetivo avaliar o nível de aprendizagem dos alunos matriculados na educação básica na rede pública e particular, em caráter censitário. Esse índice estabelece um mecanismo de ranqueamento entre as escolas e estabelece uma política de competição entre as unidades de ensino, baseada em dados estatísticos, imprimindo a função do Estado avaliador, esvaziada de sua responsabilidade, com os próprios resultados apresentados pelo IDEB. A política vai sendo executada e elogiada pela mídia e governo, e, em 2009, ainda no governo Lula, permanecem as mesmas organizações no público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas do conhecimento, dentro das mesmas configurações.

Na transição para o governo Dilma (2011) não tivemos maiores alterações na evolução do Saeb. No entanto, no 3º ano do referido governo (2013), temos mudanças no processo de

avaliação no país com a inserção da disciplina Ciências Naturais para avaliar o 9º ano do EF. A criação do Pnaic, em 2012, direcionou o foco da 12ª edição do Saeb para a alfabetização com a incorporação da ANA no processo avaliativo do sistema.

O governo federal, os estados, o Distrito Federal e os municípios assumiram um compromisso de assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, isto é, ao final do 3º ano do ensino fundamental. No segundo mandato do governo Dilma (2015), 13ª edição do Saeb, temos as devolutivas pedagógicas, ferramenta que oferece um panorama detalhado dos resultados da Prova Brasil.

Ainda de acordo com o quadro 4, uma leitura que podemos realizar é que, durante o governo Temer (2017), temos a continuidade das políticas de avaliação do governo Dilma. Um aspecto de mudança na política desse período é o processo de regulamentação e implementação da BNC.

Temos claramente um projeto que vai além da reformulação curricular, mas que consolida o avanço do empresariado dentro das demandas da educação pública. Nessa direção, Freitas (2018) argumenta que o mercado vai moldando as propostas feitas pelas empresas educacionais, cuidando, dessa forma, das condições de qualificação e oferta. Assim, temos um modelo operacional vinculado ao modelo empresarial incidindo sobre a agenda educacional.

Em 2019, governo de Bolsonaro, apresentam-se alterações importantes no Saeb. Constituem-se como público-alvo: creche, pré-escola (Educação Infantil), 2º ano do EF, 5º e 9º anos do EF, 3ª e 4ª séries do EM, além de que, na formulação de itens, são consideradas a referência da BNCC. Para o 9º ano do EF no campo áreas do conhecimento inserem-se Ciências da Natureza e Ciências Humanas para compor a avaliação dos alunos.

A perspectiva impressa nas avaliações traz o mote das habilidades e competências que subjazem a construção da BNCC e estão vinculadas diretamente à formação do capital humano, implícito nessa proposta. Essa formação está em consonância com as estratégias de dominação do próprio capitalismo, que reduz o trabalhador a um tipo de capital (todos são capitalistas); no entanto, uns trabalham e outros são os donos dos meios de produção. Partindo dessas considerações, Frigotto pontua que: “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido, é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 2001, p. 40).

Fica evidente que a avaliação do rendimento dos sistemas educativos tem sido um dos objetivos das políticas públicas no Brasil, mas estes não estão devidamente priorizados ou contemplados de modo a promover mudanças estruturais na educação. Ao longo desta década presenciou-se, no Brasil, o uso de provas normalizadas e/ou estandardizadas nessas aferições, com a finalidade de ampliar uma cultura de avaliação, utilizando-se de amostras representativas com critérios de avaliação específicos para a leitura dos resultados.

2.1 Aspectos legais da Provinha Brasil e ANA

Nessa subseção trataremos da análise dos documentos que normatizam a Provinha Brasil e a ANA enquanto instrumentos de avaliação do Saeb para o Ensino fundamental do 1º ao 3º ano. A análise está centrada na Portaria normativa n. 10, de 24 de abril de 2007 (que institui a Provinha Brasil) e o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 (que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação). Para a análise da ANA utilizaremos como referência o documento básico da avaliação que traz, entre outros elementos, o marco teórico, as características e os objetivos da avaliação.

O Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, por meio da Portaria Normativa n. 10, de 24 de abril de 2007, instituiu Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil, a ser estruturada pelo INEP. Os objetivos que compreenderam a avaliação foram: a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Coube ao Inep disponibilizar às redes de ensino fundamental os instrumentos necessários à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos, além de estabelecer, em Portaria, os critérios específicos para participação das redes de ensino na Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”.

A realização de avaliações em larga escala com o pretexto de conhecer melhor a dinâmica dos processos e resultados dos sistemas educacionais configura-se em uma questão estratégica das políticas de diferentes países. O Brasil segue o que dita a cartilha dos organismos internacionais, uma vez que a arquitetura das avaliações é estruturada de acordo com as orientações desses organismos.

Esse é um modelo também adotado na América Latina que, através da intervenção internacional, cunha a medida da qualidade na educação por meio da participação nas avaliações internacionais, como o PISA, o Laboratório de Avaliação da Qualidade da Educação/LECE/UNESCO e a Avaliação Internacional de Matemática e Ciências (TIMMS), como também ocorre em países da União Europeia, América do Norte, Ásia e África. Nesse sentido, Meyer, Kamens e Benavot (1992) descrevem as reformas escolares como “movimentos planetários”. Tais movimentos atravessam o mundo. Quando são lançados em um país, elas são rapidamente apropriadas pelas elites políticas e tornam-se objeto de poderosos grupos de interesse em outros países.

Outro documento que reforça o delineamento das políticas de avaliação em larga escala é o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, por meio de um regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. O documento dispõe, ainda, sobre a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O decreto está estruturado em quatro capítulos: a) capítulo I, que trata do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; b) capítulo II, que explana sobre o IDEB; c) capítulo III, que trata da Adesão ao Compromisso; e d) capítulo IV, que aborda a Assistência Técnica e Financeira da União. Esse documento estabelece diretrizes que se coadunam com o projeto de avaliação em larga escala no Brasil, com destaque para as seguintes diretrizes apresentadas no capítulo I:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, referido no art. 3º;
- XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público,

Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do Ideb.

Nessas diretrizes fica evidente um entrecruzamento de elementos que são recorrentes nos documentos até aqui tratados, como o que tangencia a ideia de qualidade da educação aferida por meio desempenho dos alunos nas avaliações como a Provinha Brasil, por exemplo. Soma-se a isso a participação da sociedade civil organizada que legitima as ações que são desenvolvidas na escola com a chancela da qualidade da educação.

No capítulo II do IDEB recebe destaque o papel deste índice como indicador da qualidade da educação básica. Esses resultados serão aferidos, objetivamente, calculados e divulgados periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos que constam no censo escolar e no SAEB, composto pela ANEB e a pela ANRESC (Prova Brasil).

O capítulo III trata da adesão dos Municípios, Estados ou Distrito Federal ao compromisso de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do Ideb. Um artigo que merece destaque é o Art. 7º, que fala sobre os agentes que podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário (tanto entes públicos, quanto privados), tais como: organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classes empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas, que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

No capítulo IV, da Assistência Técnica e Financeira da União, o documento dispõe sobre “as adesões ao Compromisso [que] nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados”. Neste capítulo, firma-se o apoio do Ministério da Educação, orientado de acordo com os eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

- I - gestão educacional;
- II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar;
- III - recursos pedagógicos;
- IV - infraestrutura física.

O decreto faz referência ao Plano de Ações Articuladas (PAR), que é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, visando ao cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes. Os entes

apoiados construirão um plano baseado no diagnóstico elaborado sob a supervisão de uma equipe técnica, tendo como finalidade a melhoria da qualidade da educação da Educação Básica.

A leitura do referido decreto demarca o que Behring (2003) aponta sobre o papel do Estado que apenas supostamente representa o interesse geral, a partir da configuração neoliberal, na qual acontece uma espécie de “domesticação” do capital. As políticas neoliberais comportam as orientações e condições que determinam a inserção de um país na dinâmica do capitalismo contemporâneo. Nessa perspectiva, há um fracionamento social que se dá por meio do movimento de mundialização que, por si, altera as condições em que o Estado articula os compromissos institucionalizados entre os diferentes grupos sociais no território nacional.

Outro aspecto importante tratado por Behring (2003) é a “cultura da crise”. Quando relacionamos isso aos documentos acima descritos, evidenciamos um forte discurso da busca pela qualidade da Educação Básica ou da melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, essa “cultura da crise” também está presente na educação, uma vez que se espraia uma ideia de que tudo vai mal na educação. Isso posto gera um novo consenso marcado por uma nova ordem à qual todos inevitavelmente devem integrar-se e adaptar-se a ela; o discurso de que todos são responsáveis, já que são supostamente iguais.

Como vimos no Decreto do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, há um foco na articulação de um regime de colaboração entre União Federal, municípios, Distrito Federal e estados. O documento estabelece, ainda, a participação das famílias e comunidade em geral nos programas e ações de assistência técnica e financeira, tendo em vista a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Percebemos, claramente, um discurso recorrente que exige iguais sacrifícios de todos para o alcance das metas, nas quais todos estão engajados e têm o compromisso em alcançá-las. Sobre isso, Behring (2008) frisa:

A democracia vê-se ameaçada, num quadro em que a política no âmbito do Estado, que supõe uma visão de conjunto, é substituída pela política empresarial. Então, o que se tem é uma não-política, inclusive social, com a transferência de ações – focalizadas para o “terceiro setor” [...] Esta não-política é acompanhada da mobilização do voluntariado, de um lado, e de uma espécie de clientelismo modernizado, na relação entre Estado e organização da sociedade civil, que também constitui espaço de construção de adesão e cooptação. (BEHRING, 2008, p. 73)

A participação da sociedade civil nas demandas do Estado está intrinsecamente relacionada com o que define Neves (2005) de “sociedade civil ativa”. Esta sociedade é

formada por homens e mulheres bem formados e educados, que deixam de ser apenas sujeitos históricos e passam a ser atores sociais que se apropriam de uma nova postura social expressa na prestação de serviços. Esse aspecto está intimamente ligado à participação da sociedade civil na articulação das metas do Compromisso Todos pela Educação, uma vez que podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica. Sendo assim:

A reconciliação do papel estatal não deixa a sociedade civil imune. Para a Terceira Via, é fundamental que a reconstrução do “novo Estado democrático” implique também a renovação e o reordenamento da sociedade civil. A Terceira Via afirma que “o governo pode e deve ser desempenhar um importante papel na renovação da cultura cívica” da sociedade civil. (GIDDENS, 2001, p. 89)

Dentro do cenário da avaliação em larga escala no Brasil temos, ainda, a prova ANA, instituída pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, que passa a compor o SAEB; este, a partir dessa portaria, seria composto pela ANEB, ANRESC e ANA. Vale ressaltar que tais avaliações vigoram para atender as demandas do PNAIC¹. Nessa mesma direção, um dos objetivos estabelecidos pela ANA está centrado em avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência do Ciclo de Alfabetização das redes públicas de ensino para produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global de seu desempenho.

De acordo com o que trata a portaria, a ANA está inserida em um dos programas do governo federal, o PNAIC, como citado anteriormente. Dentro desse contexto, alinha-se com a agenda das políticas de Educação Para Todos (EPT). Raimann (2018) destaca que a educação primária universal é uma das seis metas do EPT, compromisso assumido entre os 164 países signatários de Dakar até 2015².

A agenda foi estabelecida no ano de 2000 pela Unesco em Dakar/Senegal, visando o “fortalecimento da cidadania e à promoção de habilidades necessárias a um desenvolvimento

¹ O Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) é um programa do Ministério da Educação (MEC) que conta com a participação articulada entre Governo Federal, governos estaduais e municipais e do Distrito Federal, dispostos a mobilizar esforços e recursos na valorização dos professores e das escolas; no apoio pedagógico com materiais didáticos de qualidade para todas as crianças do ciclo de alfabetização e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento, objetivando alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, apresentando como referência o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação – PNE (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>).

² As seis metas são: educação primária universal, qualidade da educação, cuidado e à educação na primeira infância, habilidades de jovens e adultos e alfabetização de adultos.

pleno e sustentável” (BRASIL, 2014, p. 9). O relatório do Ministério da Educação, sobre a EPT, ao tratar do programa do PNAIC, afirma que:

[...] o acesso à educação primária universal, o principal problema do ensino fundamental é o baixo rendimento na aprendizagem de seus alunos. O Pacto foi concebido com o objetivo de enfrentar este desafio. Trata-se de um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios [...]. (BRASIL, 2014, p. 77)

A partir da década de 1990, fica evidente a crescente incorporação das políticas neoliberais nos sistemas educacionais, principalmente na América Latina. Nesse cenário de mudanças, também temos uma nova forma de atuação do Estado para controlar os diferentes setores da sociedade, principalmente o campo educacional. Nessa ordem, Saviani (2011) ressalva que as avaliações em larga escala contribuem para a redefinição do papel tanto do Estado quanto das escolas. Segundo o autor, “trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (SAVIANI, 2013, p. 439).

Na prática, a avaliação em larga escala tem servido de instrumento de controle utilizado pelos governos como forma de produzir indicadores que, por sua vez, servem de reguladores para as políticas públicas. Sendo assim, as avaliações têm por objetivo o controle político das instituições e dos sistemas educacionais, como forma de fortalecer a função reguladora do Estado Avaliador. Portanto, quando se estabelece uma avaliação para uma etapa específica da Educação Básica, não podemos considerar apenas a leitura ingênua dos indicadores; ao contrário, é necessário ler o que está além do que se observa na letra das portarias e decretos até aqui apresentados.

2.2 O que diz o Saeb em seus documentos de referência?

O SAEB é constituído por documentos de referência que têm a finalidade de orientar o processo avaliativo do sistema tendo em vista a Matriz Mestre do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o delineamento da Matriz de Referência para os Questionários e as Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Ensino Fundamental. Esses elementos são imperiosos para a elaboração dos instrumentos de medida utilizados pelo

SAEB e para a produção de informações sobre a qualidade da Educação Básica. Segundo o Inep (2018), instituição que elaborou os documentos de referência do Saeb:

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica, (i) avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) 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; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 6)

O documento é um conjunto de referências que, gradativamente, orientam o SAEB, a partir de 2019. O Inep publicou a versão inicial do Documento de Referência intitulada de versão 1.0 do texto “Sistema de Avaliação da Educação Básica – Documentos de Referência”, produzido pela Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Inep. O documento traz o detalhamento das mudanças anunciadas pelo Ministério da Educação e pelo Inep durante o Seminário Internacional – Estatísticas Educacionais e Avaliação da Educação Básica, que aconteceu em junho de 2018. A publicação do Documento de Referência cumpre determinação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 22 de dezembro de 2017 o CNE estabeleceu, por meio da Resolução nº 02/2017, as Matrizes de Referência de Avaliação da Educação Básica, sobretudo para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Os capítulos estão desenhados como descrito a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado de “Pressupostos Legais”, foi sintetizado o arcabouço legal observado para que as Matrizes do Saeb fossem compostas. Depois, no segundo capítulo, “Breve histórico de constituição da Matriz de Avaliação do Saeb”, são apresentadas informações que resgatam a constituição do Saeb e o contexto atual dos instrumentos. Já o terceiro capítulo, “Modelo da Matriz de Avaliação do Saeb”, traz os fundamentos teóricos para o modelo de avaliação e o conceito de qualidade circunscrito no Saeb, recuperando a Matriz proposta nos anos 1990 e estabelecendo uma relação com os elementos aprimorados e acumulados até o presente momento, fruto do resultado do trabalho da equipe técnica do Inep e de especialistas de diversas áreas.

O quarto capítulo, “Matriz de Referência para os questionários dos Saeb”, traz os questionários. Essa matriz orienta a elaboração dos instrumentos para as avaliações presentes



no Saeb. Por fim, o quinto capítulo, “Matrizes de Referência para os Testes Cognitivos do Saeb”, apresenta as matrizes de referência dos testes cognitivos para o Ensino Fundamental (2º, 5º e 9º anos) e 3ª série do Ensino Médio alinhadas à BNCC. Nesse capítulo também temos a apresentação do calendário de implementação das novas Matrizes de Referência, os esclarecimentos sobre a estrutura e distribuição das Matrizes por área de conhecimento e etapas do ensino. As alterações praticadas nessa versão do documento de referência foram frutos de estudos realizados entre 2015 e 2016. Já na introdução traz como palavra-chave o termo “qualidade”. A saber:

O Saeb é realizado periodicamente pelo Inep desde os anos 1990, e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica, (i) **avaliar a qualidade**, a equidade e a eficiência da educação praticada no país em seus diversos níveis governamentais; (ii) 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; (iii) subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e (vi) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (BRASIL, 2018, p. 06, grifo nosso)

A categoria qualidade vem precedida da palavra avaliação, ensejando que uma necessita da outra, já que, segundo o documento, esse é um dos pontos elementares da instituição do Saeb: avaliar a qualidade da educação no país. Mais adiante no documento temos o capítulo “Pressupostos legais e normativos”. Nesse tópico também temos a referência à qualidade da educação, enquanto fator multidimensional. A multidimensionalidade também é referendada pela Constituição Federal em seu art. 206.

Para compreender o fator multidimensional torna-se fundamental a análise sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam o processo de aprendizagem. Nesse caso, fatores associados externos à escola, entre os quais podemos destacar: o grau de escolaridade dos pais; o acesso a livros e bens culturais; a situação socioeconômica familiar; a carreira; os salários; e a formação docente. Com relação aos fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, podemos evidenciar: gestão da escola e clima apropriado à aprendizagem; efeitos da repetência; formação continuada e em serviço para os docentes; tempo de permanência na escola; uso do tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; acesso a materiais didáticos de qualidade; entre outros. Esses elementos, de acordo com o documento de referência, são observáveis através da aplicação dos instrumentais do Saeb que se dividem em testes cognitivos e questionários. Este último ilustrado na figura abaixo:

Figura 2 - Instrumentais do Saeb: questionários

QUESTIONÁRIOS IMPRESSOS		QUESTIONÁRIOS ELETRÔNICOS		
 Aluno	 Professor	 Diretor	 Secretário de Educação (Estadual e Municipal)	 Educação Infantil (Diretor e Professor)
<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Trajetória escolar • Práticas escolares e cotidianas • Expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e profissionais • Concepções • Hábitos culturais • Condições de trabalho • Formação profissional • Gestão • Clima escolar • Práticas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiências • Condições de funcionamento da escola • Recursos e infraestrutura • Gestão e participação • Gestão pedagógica • Condições de atendimento ao público-alvo da educação especial 	<ul style="list-style-type: none"> • Informações pessoais e experiência profissional • Organização e planejamento • Conselhos de gestão • Educação Infantil • Ensino Fundamental • Ensino Médio • Avaliação • Plano de carreira 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário do Diretor • Questionário do Professor

Fonte: <https://www.somospar.com.br/saeb/> (2020).

Outro documento que faz alusão à importância de uma avaliação por parte do sistema é o art. 206 da Carta Magna, que sintetiza alguns elementos do processo educativo que demandariam a necessidade de um processo avaliativo sistêmico, mais uma vez observando o princípio da “garantia de um padrão de qualidade” (BRASIL, 2016). Todos esses elementos se consolidam com o art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) que, além desses, acrescenta:

o respeito à liberdade e o apreço à tolerância, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, a consideração com a diversidade étnico racial e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Todos esses fatores configuram-se no objeto do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que, nos termos do PNE (BRASIL, 2014), em seu art. 11, fica claro que deve ser coordenado pela União em colaboração com os demais entes federativos para produzir:

I. indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos(as) estudantes apurados em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos(as) alunos(as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica; e II. indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o

perfil do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

Outro ponto de destaque do documento é a inclusão de uma avaliação bienal para a Educação Infantil fundamentada em Parâmetros Nacionais de Qualidade que possam aferir indicadores diversificados relacionados às condições de oferta para essa etapa educacional, conforme o que está evidente na estratégia 1.6 da Meta Qualidade do PNE.

Dentre os normativos, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 2017, que registra os fundamentos pedagógicos produzidos sob a perspectiva do desenvolvimento de competências, designando, portanto, os saberes que os estudantes devem desenvolver de forma gradativa na Educação Básica, como também a capacidade de mobilizar e aplicar esses saberes. (BRASIL, 2018, p. 09)

A normativa da BNCC revela-se como referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos diferentes entes federativos. Esse documento subsidia, também, o processo de elaboração de uma Matriz para a avaliação proposta pelo Saeb. Nesse sentido, destaca-se, ainda, a Resolução do CNE n. 2, de 22 de dezembro de 2017, por meio da qual, especificamente em seu art. 16, o CNE estabeleceu prazo de um ano a partir da publicação da BNCC para que “em relação à Educação Básica, as Matrizes de Referência das avaliações e dos exames em larga escala” (referência) estivessem devidamente alinhadas à Base. Esses são os elementos que constituem os pressupostos legais e de normatização que respaldam a discussão acerca das diretrizes de avaliação que foram assumidas pelo Saeb 2019.

Nesse sentido, reafirmou-se o propósito da abordagem sistêmica da avaliação da educação, além da necessidade de adequação aos dispositivos legais tangentes à Constituição Federal, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação. Foi imperioso realizar um estudo acerca do arcabouço teórico que fundamenta o Saeb, sendo que o ponto de partida foi o modelo proposto em 1990, que conceituava o Saeb como um Sistema. Segundo o documento de referência, “um conjunto de instrumentos que permitiria aferir a qualidade da educação brasileira” (BRASIL, 2018, p. 10). Para efeito da tessitura desse novo arcabouço, serviram de estudo outros modelos de avaliação existentes e os estudos nacionais e internacionais sobre avaliação educacional, além do conceito de qualidade que marca o corpo do texto e as premissas da avaliação da educação básica brasileira.

O modelo da matriz de avaliação do Saeb pode ser considerado como uma pesquisa social. Dentro dos diferentes desenhos utilizados pelos sistemas de avaliação, o modelo de fluxo é o mais difundido. Ele foca na natureza do objeto avaliado e indica as fases necessárias para produzir informações que qualifiquem aquele objeto. No tocante à avaliação, são três fases interligadas: contexto, insumos e processos. As três fases constituem a interface para atingir os resultados. Vejamos a figura abaixo:

Figura 3 - Fases do modelo de avaliação do Saeb



Fonte: Brasil (2018). Recorte feito pela autora.

Esse modelo é utilizado nas avaliações produzidas pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE) e no PISA, sob o patrocínio da UNESCO e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Brasil participa dessas avaliações. Todos esses modelos de avaliação educacional assumem como princípio que a missão da escola é a aprendizagem dos alunos.

Essa metodologia tem permitido produzir diversos indicadores que, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no Brasil, vem aumentando o debate sobre o processo educacional. No entanto, essa metodologia não apreende os demais aspectos envolvidos na educação escolar. (BRASIL, 2018, p. 12)

Não podemos perder de vista que o discurso neoliberal desenha uma justificativa de superação pautada, na área educacional, no argumento de que a crise na educação é consequência de uma expansão descontrolada do sistema escolar que, por sua vez, interfere na má qualidade do ensino devido à improdutividade das práticas pedagógicas e de gestão que só podem ser superadas com a mão de organismos que, via de regra, não pertencem à esfera pública.

Quando a lógica mercadológica e gerencialista é incorporada no campo educacional, tornam-se comuns mecanismos para aferir a qualidade da educação vivenciadas nas escolas e nos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, o Estado deve avaliar, medir a qualidade da educação e, também, encontrar ferramentas que possibilitem essa avaliação. Nesse sentido, o Estado, por meio de testes padronizados, “classifica” a escola e atribui a ela a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso, demonstrado nas avaliações externas, principalmente as de larga escala ou de sistemas estaduais ou municipais de avaliação. Goodson (2003) esclarece que:

As mudanças na Educação são discutidas em diferentes esferas exteriores à escola, incluindo grupos políticos, sociais, industriais ou financeiros, os *think tanks* (instituto de política), novos grupos de pressão como aqueles que defendem os padrões de qualidade e as associações de pais de alunos. Essas mudanças muitas vezes se assemelham a movimentos internacionais, por meio do qual chegamos ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. Grande parte dessas mudanças está relacionada à crença nos benefícios da comercialização da Educação e da prestação de serviços educacionais aos clientes (alunos e pais), que estariam livres para escolher e negociar as melhores condições de oferta educativa. (GOODSON, 2003, p. 118-125)

O texto do documento em tela faz referência ao termo assinalado por Paro (1998, p. 302) quando enfatiza que o resultado que a escola quer alcançar é o “aluno educado”. Esse conceito diz respeito não apenas ao que o aluno aprende ou ao desenvolvimento das suas capacidades para usar o que aprendeu no trabalho e no exercício de sua cidadania, mas sobretudo, compreender o caminho percorrido pelo aluno para, enfim, poder qualificar as ações desenvolvidas pelos diferentes sujeitos que participam do processo educacional.

A concepção ora anunciada coaduna-se com a legislação educacional vigente, em especial nos termos da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). O Plano foi fruto de um amplo debate que envolveu diferentes setores da sociedade e compreende a avaliação educacional de forma ampliada, fruto do acúmulo de quase três décadas de experiência com o Saeb. O PNE (BRASIL, 2014a), ao reiterar a necessidade de se garantir o direito à educação de qualidade para todos e todas, preconiza o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que contemple, além do desempenho dos alunos nos testes, a riqueza dos fatores intra e extraescolares envolvidos no processo educacional. (BRASIL, 2018, p. 14)

A temática da qualidade da educação é recorrente no documento de referência para o Saeb. Os pontos em destaque levam em consideração os fatores contextuais e os resultados do desempenho dos alunos nos testes cognitivos. O documento traz como referência os estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 203), os quais endossam que a educação é o

“elemento constitutivo e constituinte de relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações”.

Os autores trazem duas dimensões fundamentais para a qualidade educacional: a primeira é a extraescolar, sendo que o destaque é para o nível do espaço social e o do Estado. O nível do espaço social refere-se ao acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos estudantes. Nesse sentido, a escola cumpre a demanda de se organizar para enfrentar esses desafios que marcam o processo educativo. O segundo nível trata dos direitos, das obrigações e das garantias constitucionais. Dentro desse segundo nível estão contemplados o estabelecimento de padrões mínimos de qualidade que implicaram na origem de políticas públicas complementares.

Ainda sobre as dimensões, temos a segunda, que é a intraescolar. Essa dimensão toca nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos alunos. Os níveis dessa dimensão referem-se aos níveis do sistema escolar, da escola, dos professores e dos alunos.

Quadro 5 - Dimensões, níveis e desdobramentos da avaliação

DIMENSÕES	NÍVEIS	DESDOBRAMENTOS
Extraescolar	Espaço social	Acúmulo de capital econômico, social e cultural das famílias dos alunos
	Estado	Direitos, obrigações e garantias educacionais
Intraescolar	Sistema	Condições de oferta do ensino
	Escola	Gestão e organização do trabalho escolar
	Professor	Formação, profissionalização e ação pedagógica
	Aluno	Acesso, permanência e desempenho escolar

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dourado, Oliveira e Santos (2007).

Com base no modelo proposto, no qual o produto da escola é o “aluno educado”, das normativas legais que orientam a educação nacional e da definição de qualidade desenvolvida internamente pelo Inep, sustenta-se a Matriz da Avaliação. O texto traz como subsídio as diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação, desenhando, a partir delas, os Eixos de qualidade, os Temas referentes à qualidade que se desdobram nos Tópicos a serem medidos para endossar uma avaliação da qualidade da Educação Básica. Daí que o desenvolvimento da Matriz-Mestre do Saeb traz como imperativo um aprimoramento do modelo de avaliação até então adotado no país.

Trata-se de uma proposta sintonizada com os grandes processos de pactuação em favor do direito à educação, cujo mais recente marco, a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015a), indica a educação como o principal impulsionador para o desenvolvimento e o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), definidos por ocasião da Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), na cidade do Rio de Janeiro, em 2012. (BRASIL, 2018, p. 16)

A proposta de Matriz-Mestre considerou também as discussões reunidas na esfera da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2014. Essas discussões mais tarde foram materializadas no PNE, que incorporou como dimensão do processo de avaliação todo o processo educativo, e não só o rendimento escolar como “produto” da prática social, a essa Matriz também foram agregados os resultados dos estudos realizados em diversos instrumentos de avaliação educacional. São eles: Matriz de avaliação da educação infantil 2018; Timms 2015; Pisa 2015; Proposta de Matriz de Questionário para o Pisa 2021; Questionário da Avaliação Nacional da Alfabetização; Matriz de Questionário do Saeb de 2001.

As referências sobre qualidade da educação que norteiam os objetivos do Saeb são apresentadas dentro da Matriz-Mestre por meio de sete eixos que serão analisados por meio da avaliação: Equidade, Direitos Humanos e Cidadania, Ensino-Aprendizagem, Investimento, Atendimento Escolar, Gestão e Profissionais Docentes. Como mostra sinteticamente a figura abaixo:

Figura 4 - Eixos da qualidade da Educação Básica



Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

A figura 4 apresenta os eixos referentes à qualidade da educação, conforme a letra do documento de referência do Saeb. Sendo assim, os eixos serão apresentados separadamente, a partir do quadro que segue.

Quadro 6 - Eixo da qualidade: atendimento escolar

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
Atendimento Escolar	Acesso	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de matrículas • Disponibilidade de vagas • Proximidade com a residência • Demanda não atendida
	Trajétoria escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo escolar • Distorção idade-série • Taxas de aprovação, reprovação e abandono
	Infraestrutura	<ul style="list-style-type: none"> • Padrão mínimo de acessibilidade escolar • Condições de funcionamento da escola • Espaços internos e externos à escolar • Insumos e recursos

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

O documento de referência apresenta as definições para cada eixo. O eixo **Atendimento escolar** tem como finalidade medir a concretização do direito à educação, tendo

como parâmetro a universalização da oferta de todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse eixo desdobra-se em três temas: Acesso, Trajetória Escolar e Infraestrutura. As informações que responderam a esse eixo serão coletadas por meio de registros administrativos do Censo da Educação Básica, produzido pelo Inep, do Censo Populacional e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O **Acesso** tem por objetivo monitorar a cobertura escolar, tanto para o ensino regular como para as demais modalidades educacionais, contemplando alunos em idade escolar obrigatória e os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar na idade adequada. Tanto a Constituição Federal (art. 206) como o art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) reforçam o enfoque ao pleno desenvolvimento do indivíduo, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, garantindo o acesso à escola pública e gratuita localizada próxima às residências das crianças e dos adolescentes.

Embora os documentos de referência do Saeb considerem o eixo da qualidade Atendimento Escolar, percebemos que a realidade da Região Norte apresenta singularidades diretamente relacionadas ao próprio perfil regional. Como podemos ver na tabela abaixo:

Tabela 1 - Região Norte: Acesso – Porcentagem de crianças de 0 a 3 anos matriculados em Creche – 2012-2018

Unidade da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	25,7	27,9	29,6	30,4	31,9	34,1	35,7
Região Norte	11,3	12,7	13,3	13,8	15,8	18,3	19,2
Rondônia	11,0	11,6	19,9	20,4	19,4	21,5	18,7
Acre	8,9	10,4	8,2	13,9	16,0	19,1	21,7
Amazonas	8,1	8,3	9,1	9,7	12,8	11,5	14,2
Roraima	14,6	13,3	17,7	17,6	17,5	20,6	19,5
Pará	12,5	15,4	14,6	13,7	15,3	20,7	20,1
Amapá	6,9	11,1	9,8	8,7	12,8	7,6	10,8
Tocantins	17,6	14,8	15,8	21,7	25,1	29,6	32,8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar³; Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

³ A opção de utilização dos dados estatísticos da publicação do **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020** justifica-se pelo fato de o trabalho reunir as informações mais recentes de fontes primárias, como as pesquisas relevantes do banco de dados do IBGE e do Inep/MEC. O anuário apresenta indicadores reelaborados a partir dos microdados com os dados relativos à Educação nos Estados, por regiões, e nas capitais brasileiras. Os

Quando estabelecemos um comparativo entre o percentual de crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches no período de 2012 a 2018, temos um cenário de distorções. Em 2012, a diferença entre a porcentagem do Brasil com a Região Norte aponta um percentual de 14,4 de crianças fora das creches. Esse distanciamento só aumenta quando entrecruzamos os dados da Região Norte – que é de 11,3% – com o Estado do Amapá – que apresenta apenas 6,9% das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creches. No tocante ao recorte do ano de 2018 a diferença é ainda maior quando comparamos a média do Brasil – que é de 35,7% – com o percentual da Região Norte, que é de 19,2. Uma diferença de 16,5 percentual. Embora haja um crescimento na média da Região Norte, no período de 2012 a 2018 ainda temos em sua representação números peculiares. No entanto, o acesso ao EF configura-se também como desafiador na conjuntura educacional, como demonstra a tabela a seguir, que trata do acesso de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no EF no período de 2012-2019; vejamos:

Tabela 2 - Região Norte: Acesso – Porcentagem de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no Ensino Fundamental – 2012-2019

Unidade da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	96,7	96,9	97,1	97,3	97,3	97,7	98,0	98,0
Região Norte	95,8	95,8	96,4	96,6	96,7	97,3	97,3	97,4
Rondônia	96,2	96,8	97,5	97,8	97,9	98,8	98,5	98,3
Acre	95,8	95,6	96,8	97,2	97,0	96,2	97,5	97,3
Amazonas	96,2	96,0	96,1	96,0	95,4	96,7	97,1	97,6
Roraima	96,5	97,6	96,9	97,3	96,3	96,5	95,9	95,6
Pará	95,6	95,7	96,1	96,6	97,3	97,4	97,1	97,2
Amapá	96,1	92,3	95,2	96,1	95,7	95,5	97,1	96,9
Tocantins	94,3	96,6	97,5	96,7	96,6	98,4	98,6	97,7

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Os dados do Ensino Fundamental mostram indicadores mais próximos do cenário nacional. Quando retiramos da tabela os percentuais do Brasil em 2012, que foi de 96,7 de crianças e jovens de 6 a 14 anos matriculados no EF, e comparamos com os indicadores da Região Norte, que foi de 95,8 para o mesmo ano, observamos que mesmo nos estados desta

números apresentados pelo anuário permitiram análise do contexto da Região Norte, mostrando o contraditório, expressos nos documentos oficiais.

região os percentuais mantêm-se muito próximos. Isso pode ser explicado pelas políticas implementadas pelo Estado, engajadas pelas orientações dos organismos internacionais em que apenas o **acesso** torna-se a resposta para o problema da educação, desmerecendo a conjuntura de condições estruturais de trabalho, formação, política e valorização salarial do trabalhador e financiamento digno para garantir o direito à educação. Infere-se que o PNAIC criado em 2012, possa ter contribuído para o aumento do acesso no EF, com a bandeira da política em que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 (oito) anos de idade.

Por conseguinte, o tema **Trajetória Escolar** complementa as informações do tema acesso à educação, uma vez que o indivíduo precisa ter acesso à escola e permanecer nela. Para isso, é necessária a implementação de programas e políticas para que o aluno realize a progressão para as demais etapas de ensino e as conclua na idade adequada. A análise do fluxo escolar dos estudantes para cada período letivo em todas as modalidades de ensino é o objetivo desse tema. Para tanto, os dados virão do Censo da Educação Básica que alimentam o sistema para a composição desses elementos.

O tema **Infraestrutura** visa analisar as condições das diferentes unidades escolares que oferecem a Educação Básica. O intuito é monitorar como e em quais condições a educação escolar está sendo oferecida aos alunos nas diferentes modalidades de ensino.

Esse tema abarca também o monitoramento de indicadores de acessibilidade relativos à infraestrutura predial, à qualidade das instalações escolares, aos equipamentos e recursos materiais à disposição dos profissionais da educação e dos estudantes, bem como suas condições de uso e funcionamento, incluindo o número de estudantes por sala e a carga horária diária dos estudantes em sala. (BRASIL, 2018, p. 25)

O eixo referente ao atendimento escolar na sua essência deveria expressar um retrato das escolas públicas, respondendo a questões que afligem a rotina e alunos e professores como o tema da infraestrutura, por exemplo.

Quadro 7 - Eixo da qualidade: ensino e aprendizagem

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
ENSINO E APRENDIZAGEM	Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo previsto • Currículo diversificado • Currículo ministrado • Disponibilidade de vagas • Proximidade com a residência • Demanda não atendida
	Práticas Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Fluxo escolar • Características das relações estabelecidas no ambiente de aprendizagem

		<ul style="list-style-type: none"> • Forma de atuação do professor; preparação das aulas; uso do tempo • Apoio pedagógico • Apoio físico e humano • Relações interpessoais no interior da sala de aula • Expectativa do professor referente à conclusão do EF ou EM dos seus alunos • Avaliação em sala (objetos, tipos, posturas) • Reprovação (motivos, programas e ações para evitá-la) • Dever de casa
--	--	--

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

O eixo apontado pelo documento de referência é o **Ensino e Aprendizagem**, que objetiva gerar informações que possibilitem conhecer e acompanhar o ensino ofertado pelas unidades escolares, bem como a evolução do aprendizado dos estudantes da Educação Básica. Esse Eixo se desdobra em dois temas: Currículo e Práticas Pedagógicas. Para estabelecermos um contraponto com a realidade da Região Norte trouxemos os quadros abaixo, que contemplam a alfabetização, o rendimento e o fluxo.

Tabela 3 - Região Norte: Alfabetização – Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização – 2014 e 2016

Unidade da federação	Leitura		Escrita	Matemática	
	2014	2016	2016	2014	2016
Brasil	43,8	45,3	66,1	42,9	45,5
Região Norte	27,5	29,8	47,0	25,1	29,4
Rondônia	39,1	40,0	61,5	38,7	40,7
Acre	44,7	45,5	62,7	40,6	46,7
Amazonas	29,9	33,7	47,5	28,1	32,6
Roraima	33,8	29,0	48,4	31,1	29,2
Pará	21,2	23,6	40,1	18,6	23,1
Amapá	20,6	20,6	40,8	17,1	19,5
Tocantins	35,6	35,4	57,6	32,2	34,5

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Constatamos pelos números que a porcentagem de alunos matriculados no 3º ano do EF que apresentam o nível suficiente de alfabetização (leitura e escrita) e Matemática, tendo como base os anos de 2014 e 2016, que representam as devolutivas do MEC sobre os

resultados da ANA. Quando relacionamos aos percentuais do Brasil em 2014, para leitura, temos 43,8 dos alunos com o nível suficiente de alfabetização. Em contrapartida, os resultados da Região Norte para o mesmo ano apresentam 27,5% dos alunos com nível suficiente de alfabetização. A disparidade dentro da própria região é contundente, uma vez que temos o Acre, com em 44,7% dos seus alunos no nível suficiente de alfabetização em 2014, enquanto o Amapá possui apenas 20,6% dos seus alunos no mesmo nível de alfabetização. Esses dados para o Amapá permanecem os mesmos em 2016. Sendo assim, inferimos que o desempenho das escolas públicas do Estado está estatisticamente estagnado.

Tabela 4 - Região Norte: Rendimento – Taxas de aprovação, reprovação e abandono, rede total – 2018

Unidade da federação	Ensino Fundamental Anos Iniciais			Ensino Fundamental Anos Finais			Ensino Médio		
	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono	Aprovação	Reprovação	Abandono
Brasil	94,2	5,1	0,7	81,1	9,5	2,4	83,4	10,5	6,1
Norte	89,9	8,5	1,6	85,7	9,9	4,4	80,6	8,8	10,6
Rondônia	93,2	6,2	0,6	89,8	7,8	2,4	85,0	8,4	6,6
Acre	91,5	6,9	1,6	91,9	4,8	3,3	85,5	8,2	6,3
Amazonas	91,6	6,6	1,8	88,6	7,2	4,2	82,3	7,2	10,5
Roraima	93,3	5,8	0,9	81,1	8,5	3,4	83,2	9,0	7,8
Pará	87,2	10,7	2,1	82,5	11,9	5,6	77,9	9,3	12,8
Amapá	90,4	8,4	1,2	82,5	13,4	4,1	75,6	14,0	10,4
Tocantins	94,3	5,4	0,3	88,0	10,0	2,0	85,8	9,3	4,9

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Na tabela sobre Rendimento (taxas de aprovação, reprovação e abandono) no ano de 2018 temos o estado de Tocantins com 94,3 %, superando a média nacional que é de 94,2% e a média da Região Norte de 89,9% para os alunos aprovados nos anos iniciais do EF. Com relação ao item reprovação, temos o Estado do Pará com a maior taxa nesse quesito, com 10,7% dos alunos reprovados nos anos iniciais do EF, superando a taxa nacional e regional. Nas taxas de abandono, percebemos uma lacuna no estado do Pará, que apresenta 2,1% de alunos que abandonaram a escola nos anos iniciais do EF. Esses dados prevalecem a taxa nacional de 0,7% e a regional de 1,6.

Tabela 5 - Região Norte: Fluxo – Taxas de distorção idade-série, rede total – 2009 e 2019

Unidade da federação	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio
----------------------	--------------------	--------------------	--------------

	Anos Iniciais		Anos Finais			
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Brasil	18,6	10,5	28,9	23,4	34,4	26,2
Região Norte	29,8	17,6	38,1	33,0	48,5	39,9
Rondônia	18,7	9,3	31,5	23,6	29,9	28,6
Acre	26,9	19,7	26,4	28,6	33,0	28,5
Amazonas	27,9	15,5	43,8	29,6	49,7	40,1
Roraima	16,3	15,5	27,0	25,8	23,6	27,2
Pará	36,6	21,2	41,5	38,7	57,4	46,5
Amapá	23,6	20,5	27,8	35,1	41,9	35,5
Tocantins	17,0	8,2	28,1	25,5	33,2	27,2

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Na tabela sobre Fluxo (distorção idade/série) nos anos iniciais do EF percebemos que no período de 2009 a 2019 houve uma oscilação que representa um tímido avanço nesse item, quando comparamos as taxas da Região Norte em 2009 que era de 29,8 em 2009 e os estados da região com exceção do Pará, que apresentou uma distorção idade/série de 36,6. Com referência ao ano de 2019, percebemos uma queda mais sensível nos estados de Rondônia (9,3) e Tocantins (8,2), superando positivamente a taxa regional que foi de 17,6 de distorção idade/série para os anos iniciais do EF.

No tema **Currículo** a finalidade é medir como os currículos estão sendo construídos nas escolas, como vêm sendo utilizados pelos professores e de que maneira estão ocorrendo as adequações para atender a matriz da avaliação do ensino fundamental ao médio.

Uma das referências para as medidas de proficiência obtidas por meio de testes cognitivos é o que está prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), atendida a Resolução CNE nº 2, de 22 de dezembro de 2017, quanto ao necessário alinhamento entre as avaliações e os exames em larga escala e a BNCC. Com esta referência, serão levantadas informações sobre os currículos prescritos pelos sistemas de ensino e sobre aqueles praticados pelas escolas. (BRASIL, 2018, p. 26)

O tema **Práticas Pedagógicas** traz como objetivo obter informações sobre como se desenvolvem as relações no ambiente de sala de aula, uma vez que, por meio delas, se sustentam as condições que garantem a aprendizagem do aluno. Nesse tema, além das práticas docentes, são mencionados o ambiente, as estratégias de ensino e as práticas avaliativas. As práticas docentes em sala de aula configuram um elemento crucial para o aprendizado, pois

cabe aos professores implementarem os currículos, promovendo a aprendizagem dos estudantes. Podemos observar a seguir, dados que tratam da porcentagem de alunos com aprendizagem adequada de acordo com o resultado do Saeb entre 2007 e 2017 para a Região Norte.

Tabela 6 - Região Norte: Porcentagem de alunos com aprendizagem adequada no Saeb (rede total) 2007 e 2017

Unidade da federação	5º ano do Ensino Fundamental				9º ano do Ensino Fundamental				3ª série do Ensino Médio			
	Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática		Língua Portuguesa		Matemática	
	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
Brasil	27,9	60,7	23,7	48,9	20,5	39,5	14,3	21,5	24,5	29,1	9,8	9,1
Norte	18,4	44,9	13,1	31,5	13,6	28,8	7,2	11,8	13,2	17,6	3,1	3,9
Rondônia	21,9	58,9	16,9	46,4	13,9	39,6	9,1	19,6	17,7	26,2	5,5	5,7
Acre	24,3	61,9	15,8	51,0	13,2	33,9	6,3	14,5	21,4	22,9	4,9	4,1
Amazonas	20,1	50,5	14,4	37,3	14,5	33,1	7,8	12,8	9,9	16,6	1,8	3,0
Roraima	22,2	50,2	15,8	41,3	13,9	25,7	8,0	11,4	15,0	18,2	2,4	4,3
Pará	15,4	37,5	10,9	23,1	13,0	23,2	6,6	8,3	13,3	15,6	3,1	3,9
Amapá	15,8	35,6	10,0	20,9	11,7	21,5	4,1	6,8	15,1	17,0	2,6	2,8
Tocantins	20,2	51,4	15,2	40,0	13,6	34,7	7,3	19,1	13,0	22,0	4,4	5,8

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Percebemos que há uma alteração positiva nas taxas quando comparamos os resultados da Região Norte para a disciplina de Língua Portuguesa, que em 2007, era de 18,4% e em 2017 atingiu 44,9%. Obviamente não superou os resultados nacionais, uma vez que, dado o tamanho da região, temos contradições internas, a exemplo o panorama do Estado do Amapá que mesmo tendo um movimento maior nas porcentagens entre 2007 (15,8%) e 2017 (35,6%) ainda imprime o menor crescimento da região. Vale ressaltar os resultados, em 2017, do Acre (61,4%) e de Rondônia (58,9%) em relação ao percentual de alunos com aprendizagem adequada no Saeb. Esses resultados mostram o esforço dos estados da Região Norte, diante de suas especificidades geográficas e históricas, em superar suas próprias contradições com o restante do Brasil.

Quadro 8 - Eixo da qualidade: investimento

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
INVESTIMENTO	Padrões	<ul style="list-style-type: none"> Porcentual do gasto sobre o PIB

		<ul style="list-style-type: none"> • Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi)
	Mecanismos e programas de financiamento público	<ul style="list-style-type: none"> • Fundeb • Controle social dos gastos e das ações desenvolvidas • Programas governamentais diversos (PNLD, PDDE, PNAE, PNTE etc.) • Autonomia e verba da unidade escolar
	Arrecadação de recursos pela escola	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento das iniciativas escolares de arrecadação de recursos

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

O eixo apresentado do **Investimento**, que, segundo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, enfatiza que “quanto menor a desigualdade entre escolas, maior é considerada a qualidade da educação” (OCDE, 2016, p. 26), expressa a justificativa para esse eixo. O discurso é que se busca a diminuição das desigualdades entre escolas para que se atinja uma educação de qualidade, mas na verdade a máxima, é fazer **muito** com **pouco** recurso, dado os cortes no orçamento da educação efetivados na história da educação do país. Esse eixo é considerado como estruturante, uma vez que trata da organização e do funcionamento das políticas públicas educacionais, esperando-se que as metas do PNE sejam efetuadas a partir da priorização de sua execução. O eixo envolve os seguintes temas: Padrões, Mecanismos e Programas de financiamento público e Arrecadação de recursos pela escola.

No tema **Padrões**, destacamos o estabelecimento de metas relacionadas ao PNE, entre as quais está a Meta 20, que trata sobre o investimento a ser cumprido na educação a partir do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Soma-se a tudo isso a necessidade de ampliar os gastos para atingir o padrão de qualidade estabelecido, além de avaliar como estão sendo gastos os financiamentos já existentes. Mais uma vez o documento em questão estabelece uma analogia a respeito da qualidade da educação que só pode acontecer através de investimentos adequados.

Um dos documentos balizadores para o investimento público de qualidade é o que está expresso a partir do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e, posteriormente, do Custo Aluno-Qualidade (CAQ). O CAQi, de acordo com o parecer CNE/CEB n. 8/2010 (BRASIL, 2010), é o valor mínimo que deve ser assegurado pelo Fundeb, fornecendo a este Fundo um parâmetro para a definição do valor a ser complementado pela União.

O valor financeiro do CAQi foi então calculado a partir dos insumos educacionais essenciais ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem entendidos como aqueles capazes de levar gradualmente a uma educação de qualidade, que poderia ser inicialmente aferida por um IDEB igual a 6, correspondendo, desse modo, aos padrões de qualidade dos países da comunidade europeia. (BRASIL, 2010, s/p).

Outro ponto deste Eixo são os **Mecanismos e Programas de financiamento público**. Cabe a este tema a verificação da distribuição dos recursos e os encaminhamentos para suprimir as desigualdades regionais; mais uma vez menciona-se o atendimento do padrão de qualidade estabelecido pelo *CAQ* e *CAQi*. Ambos os mecanismos garantem que os recursos sejam direcionados até as unidades escolares; para isso torna-se imprescindível o controle social dos recursos públicos que são disponibilizados para os gestores da rede e das escolas. Esse aspecto está vinculado à estratégia 20.4 do PNE (BRASIL, 2014), que determina expressamente “fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação” (BRASIL, 2014, p. 8).

A **Arrecadação de recursos pela escola** é o último tema deste eixo, sendo que por meio dele pretendemos identificar os diferentes recursos recebidos pela escola através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), assim como comparar com o que a escola arrecada por ações próprias através de doações ou não. Esse elemento deixa claro um aspecto importante nessa discussão que é dar a escola um caráter “empreendedor”, demarcado por ideia de falseamento da autonomia em buscar seus recursos independentemente da ação do Estado, já que as discrepâncias regionais são gritantes. Esse cenário está intimamente ligado com o processo de internacionalização e da interferência de organismos internacionais atuando na educação brasileira. No dizer de Akkari (2011), nesse processo estão imbricadas as:

novas formas de regulação das políticas educacionais nacionais. Assim, as pressões crescentes pela descentralização ou regionalização do ensino, ou para aumentar a participação do setor privado, podem ser constatadas em vários países. A dedução dos gastos no ensino público e o aumento da pressão sobre os professores para prestarem conta de suas ações pedagógicas são dois exemplos concretos das consequências desse processo de internacionalização. (AKKARI, 2011, p. 1

Quadro 9 - Eixo da qualidade: profissionais da educação

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
<p>PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO</p>	<p>Formação profissional</p>	<p>Formação inicial</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimentos necessários para que o docente promova a aprendizagem (SHULMAN, 1987): conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral, incluindo o planejamento, a avaliação e a gestão de sala de aula; conhecimento do currículo, incluindo os materiais didáticos que servem como “instrumentos de trabalho” dos professores; conhecimento pedagógico do conteúdo, que diz respeito a como se ensina e como se aprende os conteúdos específicos das áreas; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educacionais, o que engloba o contexto da sala de aula, da escola, da comunidade e da rede de ensino; conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais, e de suas bases filosóficas e históricas. • Metodologias e práticas: tipos de metodologias às quais foram expostos (aulas expositivas, debates mediados, análise de vídeos, modelização, análise de casos de ensino, escrita reflexiva etc.); oportunidades de experimentar práticas profissionais no ambiente da universidade antes de ir para a escola (planejar seqüências didáticas etc.). • Estágio em escolas de educação pública: tipos de atividades desenvolvidas, qualidade do apoio do responsável pelo curso de formação, qualidade do apoio por parte da escola.
		<ul style="list-style-type: none"> • Formação Continuada • Conteúdos: necessidade formativa dos professores em relação a um conjunto de temáticas; participação em formações relativas a um conjunto de temáticas; percepção do impacto dessa participação no seu trabalho. • Metodologias: oportunidades de se engajar em atividades práticas da docência. • Duração (prolongada, intensiva, contínua, contato frequente com os formadores). • Colaboração profissional: acompanhamento e

		<p>orientação de formadores ao longo do tempo; professores da mesma escola/disciplina/série participam juntos; há momentos de troca de experiências.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Iniciativas baseadas na colaboração profissional. • Coerência entre as ações de formação continuada e as demais políticas do sistema de ensino: ações alinhadas com o currículo da rede, com os materiais didáticos, com a avaliação externa.
	Condições de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos: infraestrutura, materiais didáticos. • Organização do trabalho: tamanho e quantidade de jornadas, tempo reservado na jornada para o trabalho individual e coletivo fora da sala de aula, quantidade de escolas, quantidade de redes, quantidade de etapas. • Volume de trabalho: quantidade total de alunos por professor, número de turmas por professor, quantidade média de alunos por turma. • Aspectos sociais: colaboração profissional
	Condições de emprego	<ul style="list-style-type: none"> • Contrato: efetivo ou temporário (com prazo do contrato). • Remuneração: comparação com profissionais de escolaridade equivalente de demais ocupações. • Carreira: oportunidades para crescimento profissional.

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

O eixo que se intitula **Profissionais da Educação**, faz uma abordagem aos temas relacionados à atuação, formação profissional, condições de trabalho e de emprego dos professores e diretores escolares. Contudo, para aperfeiçoamento do próprio Saeb, será necessário realizar um levantamento de informações sobre os demais profissionais que também atuam na escola. O objetivo deste eixo é resgatar o princípio de que o trabalho coletivo de todos esses profissionais se configura em peça fundamental rumo a obtenção da qualidade educacional. Este eixo está presente na Declaração de *Incheon*⁴ (UNESCO, 2015), da qual o Brasil é signatário.

Uma questão importante mencionada no documento de referência do Saeb sobre o eixo Profissionais da Educação é com relação aos docentes. O Inep vem realizando um levantamento de dados, utilizando para isso, não somente instrumentos próprios, mas com base, também, em pesquisas internacionais, no Censo Escolar da Educação Básica, nos questionários do Saeb e nas pesquisas coordenadas pela OCDE. Neste último, se destacam a Pesquisa Internacional de Ensino e Aprendizagem (TALIS) e o PISA. Sobre o relatório Talis, fica explícita a interferência da OCDE como coordenadora da pesquisa junto aos professores e diretores:

⁴ O Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, de 19 a 22 de maio de 2015, aprovou a Declaração de Incheon, um documento que determina referências, princípios e desafios que serão traduzidos em um macro objetivo e metas para a educação mundial de 2016 até 2030.

A Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis – Teaching and Learning International Survey) investigou, a partir da percepção de professores e diretores, o ambiente de ensino e aprendizagem em escolas de anos finais e ensino médio de 48 países durante os anos de 2017 e 2018. A Talis foi coordenada em âmbito internacional pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, a pesquisa foi organizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e contou com a colaboração das Secretarias de Estado da Educação de todas as unidades da Federação. (BRASIL, 2019, p. 5)

Esse Eixo envolve três Temas: Formação, Condições de trabalho e Condições de emprego. O Tema **Formação** imprime como pressuposto que um profissional da Educação com formação apropriada é um passo essencial para uma educação de qualidade. O documento cita um avanço quanto à formação inicial dos professores, observado desde 1996, decorrente da LDB que estipulou que todos os professores do Ensino Fundamental tivessem formação em nível superior.

Embora o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) tenha dado um salto no alcance, em um número expressivo de formação em serviço dos professores, no entanto, a oferta de curso de pós-graduação ainda é ínfimo. A história do acesso no processo de implementação da educação superior tardio, na Região Norte, é fator determinante. Como exemplo desse processo excludente, temos a Universidade Federal do Amapá (Unifap), que somente em 2017 teve seus primeiros cursos de pós-graduação em Educação autorizado pela Capes. Outro aspecto que merece destaque, fortemente vivido na região, é a atuação de professores nas salas multisseriadas, uma realidade do território que se configura pela baixa densidade demográfica, pelas distâncias continentais e, sobretudo, pela ausência de uma política de financiamento considerando as especificidades da Amazônia e sua condição histórica. A tabela abaixo apresenta resultados sobre a formação e o número de mestres e doutores titulados estabelecendo um parâmetro entre o Brasil e a Região Norte.

Tabela 7 - Região Norte: Formação – Número de mestres e doutores titulados – 2018

Unidade da federação	Mestres titulados	Doutores titulados
Brasil	64.432	22.901
Região Norte	3.334	617
Rondônia	180	15
Acre	191	20
Amazonas	743	175

Roraima	127	11
Pará	1.679	349
Amapá	101	7
Tocantins	313	40

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo da Educação Superior: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

A tabela apresenta uma disparidade gigantesca quanto aos números de mestres titulados no Brasil de 64.432 e, o número de doutores titulados de 22.901. Quando aproximamos dos números da Região Norte há uma disparidade consiste, uma vez que temos na região 3.334 mestres titulados e 617 doutores titulados. Essa disparidade é reforçada entre os estados da Região Norte, onde temos o Amapá com o menor número de mestres e doutores titulados, 101 e 7, respectivamente, seguido por Roraima, com 127 mestres e 11 doutores titulados.

A próxima tabela apresenta os professores da Educação Básica por nível de escolaridade, tendo como base o ano de 2019. Os dados têm como referência o Brasil e a Região Norte.

Tabela 8 - Região Norte: Escolaridade – Professores da Educação Básica – 2019

Unidade da federação	Total	Superior		Ensino Normal / Magistério	Ensino Médio	Ensino Fundamental
		Com pós-graduação	Sem pós-graduação			
Brasil	85,3	41,0	44,3	8,9	5,5	0,3
Região Norte	83,5	31,1	52,4	8,3	7,8	0,4
Rondônia	94,3	57,3	37,0	3,9	1,6	0,2
Acre	77,2	28,5	48,6	4,6	16,0	2,2
Amazonas	81,1	27,8	53,3	6,5	12,0	0,5
Roraima	75,8	36,0	39,8	11,2	11,8	1,2
Pará	84,1	27,8	56,2	9,4	6,3	0,2
Amapá	84,6	33,4	51,2	13,8	1,5	0,1
Tocantins	84,7	30,7	54,0	8,9	6,1	0,2

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

Os dados apresentados pela tabela mostram que na Região Norte temos 31,1% de professores com pós-graduação, 52,4% de professores sem pós-graduação; 8,3% apresentam o Ensino Normal/Magistério; 7,8% dos professores com o Ensino Médio; e 0,4% dos

professores com o Ensino Fundamental. Esses resultados comprovam que as políticas de formação de professores na região ainda são frágeis, fato esse, que reflete no alcance da educação com qualidade, impressa nos documentos oficiais. Quando se observa apenas para o recorte do nível superior de formação, dentro da Região Norte, constata-se que os estados de Rondônia (57,3%) e Roraima (36,0%) apresentam os melhores indicadores dos professores com pós-graduação. Pode-se conjecturar, de forma determinante, que a criação de Cursos de pós-graduação em Educação, de Rondônia no ano de 2012 e de Roraima em 2014, liderando os primeiros lugares, depois do Pará e Amazonas, são aspectos de impacto nos números apresentados pelos referidos Estados.

Outra regulamentação que trata desse tema diz respeito à Meta 15 do PNE, que procurou garantir uma Política Nacional de Formação. A meta dispõe sobre a formação específica de nível superior dos professores da Educação Básica, além de outros elementos que também interferem no tema formação. No tocante aos professores, o documento ressalta aspectos da qualidade da formação inicial desses docentes apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 10 - Aspectos da qualidade da formação inicial dos docentes

TEMA FORMAÇÃO: ASPECTOS DA QUALIDADE
Conhecimento suficiente dos conteúdos para ensinar com domínio.
Conhecimento pedagógico geral, incluindo o planejamento, a avaliação e a gestão de sala de aula.
Conhecimento do currículo, incluindo os materiais didáticos que servem como “instrumentos de trabalho” dos professores.
Conhecimento pedagógico de estratégias de ensino, que diz respeito a como se ensina e como se aprende os conteúdos específicos das áreas.
Conhecimento dos alunos e de suas características.
Conhecimento dos contextos educacionais, o que engloba o contexto da sala de aula, da escola, da comunidade e da rede de ensino.
Conhecimento dos fins, propósitos e valores educacionais e de suas bases filosóficas e históricas.

Fonte: Brasil (2018) com adaptações da autora.

O documento de referência também enfatiza que, para atingir a qualidade da docência, a formação continuada dos professores torna-se um tópico importante. A ênfase desse tópico é destinada às ações efetivadas pelas Secretarias de Educação e unidades escolares no tocante à oferta de formação continuada aos docentes.

O próximo tema traz como título **Condições de trabalho**. Ele tem como pressuposto investigar as condições vivenciadas que os profissionais de educação possuem para desenvolvimento de suas atividades no ambiente escolar de trabalho. Nesse item temos como elementos os recursos disponíveis na infraestrutura como em materiais didáticos. Entram também o contexto em que o trabalho dos profissionais de educação é realizado, abraçando a jornada de trabalho total, as atividades exercidas em todas as escolas e a quantidade de turmas em que o profissional leciona, além do tempo disponível para o trabalho individual e coletivo fora da sala de aula.

As **Condições de emprego** constituem o próximo tema. Nele serão pesquisados o tipo de contrato (efetivo ou temporário) ao qual o profissional está condicionado bem como a remuneração recebida em comparação com a de profissionais de escolaridade equivalente e as oportunidades de crescimento profissional oferecidas na carreira.

Quadro 11 - Eixo da qualidade: gestão

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
GESTÃO	Planejamento e gestão – da escola e da rede	<ul style="list-style-type: none"> • Organização da rede: estrutura da rede educacional; composição da equipe pedagógica e escolha de Diretor. • Monitoramento e avaliação: existência e funcionamento de sistemas de monitoramento, acompanhamento e avaliação da rede; elaboração e monitoramento do Projeto Pedagógico; metas institucionais atribuídas pela SE ou pela escola; políticas de <i>accountability</i> (responsabilização e prestação de contas). • Gestão pedagógica da escola e da rede: supervisão e acompanhamento pedagógico; organização de atividades voltadas para a recuperação de aprendizagens; atividades extracurriculares; critérios de formação de turmas; critérios de atribuição de professores para as turmas; utilização dos resultados do Saeb; atividades de preparação para os testes (municipais, estaduais e nacional); processos de alocação e seleção de alunos. • Condições da gestão e apoio para realizá-la: apoio disponibilizado pela SE; apoio social que a escola presta ao aluno; efeitos do corte ou aumento de recursos; relação professores efetivos/contratados; retenção de professores; absenteísmo docente; relação professor-assistente. • Liderança da equipe gestora (diretor e equipe pedagógica).
	Participação – na escola e na rede	<ul style="list-style-type: none"> • Mecanismos de autoavaliação da escola e da rede. • Compartilhamento de decisões e do poder na escola e na rede. • Formas de controle social e participação popular na escola e na rede. • Existência e funcionamento de órgãos colegiados na escola

		(conselho escolar, APM etc.) e na rede. • Locais de tomada de decisão dentro da rede.
--	--	--

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

O Eixo da **Gestão**, segundo o documento de referência, destaca a relevância do processo de gestão para a melhoria da qualidade educacional. Os fatores gestão escolar e ensino, dizem respeito à capacidade do diretor em administrar as prioridades pedagógicas dentro da comunidade escolar, envolvendo questões como: criação de um clima escolar que reflita no desenvolvimento de alunos, o cuidado com o planejamento escolar, a criação de práticas pedagógicas que dialoguem com as características dos alunos, bem como o estabelecimento de uma divisão criteriosa de professores e alunos nas turmas que promovam um ambiente de aprendizagem.

Tabela 9 - Região Norte: Diretores da Educação Básica por nível de escolaridade – 2019

Unidade da federação	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Normal / Magistério	Total	Superior	
					Com pós-graduação	Sem pós-graduação
Brasil	0,3	4,8	8,5	86,4	51,7	34,8
Região Norte	0,2	3,8	7,0	88,9	48,9	40,0
Rondônia	0,2	4,7	3,6	91,5	68,9	22,6
Acre	1,1	7,7	13,0	78,3	46,0	32,2
Amazonas	0,1	5,2	5,2	89,5	47,8	41,7
Roraima	0,2	3,3	10,5	86,1	44,0	42,0
Pará	0,2	3,1	6,8	89,9	47,1	42,8
Amapá	0,4	4,0	15,5	80,1	39,4	40,8
Tocantins	0,3	2,4	6,4	90,9	52,8	38,1

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

No Brasil temos 51,7% dos diretores com pós-graduação; já na Região Norte temos 48,9% dos diretores com a mesma formação. Dentro da realidade regional, para o mesmo campo de análise, temos os estados de Rondônia (68,9%) e Tocantins (52,8%) superando os indicadores nacional e regional.

A tabela também apresenta resultados significativos para o campo “diretores com formação Ensino Normal/Magistério”. No Brasil 8,5% dos diretores da Educação Básica possuem essa formação. A Região Norte apresenta, para o mesmo campo, 7,0%. Dentro da região os resultados mais frágeis são do Amapá com 15,5% e do Acre com 13,0% dos seus diretores apenas com a formação do Ensino Normal/Magistério. No tocante aos critérios de

acesso ao cargo/função de diretor da Educação Básica, podemos constatar que ainda persiste um quadro divergente da meta 19 do PNE da Gestão democrática, como podemos visualizar na tabela a seguir.

Tabela 10 - Região Norte: Diretores da Educação Básica por critério de acesso ao cargo/função – 2019

Unidade da federação	Ser proprietário ou socioproprietário da escola	Exclusivamente por indicação/escolha da gestão	Processo seletivo qualificado e escolha/nomeação da gestão	Concurso público específico para o cargo de gestor escolar	Exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade escolar	Processo seletivo qualificado e eleição com participação da comunidade escolar	Outro
Brasil	13,4	50,2	7,5	6,4	15,2	5,0	2,3
Norte	6,5	74,2	5,7	0,9	8,0	3,0	1,6
Rondônia	5,6	64,4	7,8	0,6	14,1	5,4	2,1
Acre	2,5	30,5	8,5	1,4	23,8	33,2	0,3
Amazonas	6,6	88,0	4,2	0,1	0,6	0,1	0,5
Roraima	7,0	81,7	5,7	0,4	3,1	0,4	1,7
Pará	6,9	74,3	4,8	1,4	9,8	1,1	1,8
Amapá	5,4	81,4	5,1	0,0	3,7	2,1	2,8
Tocantins	7,2	71,7	11,6	0,4	2,8	3,6	2,7

Fonte: MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar: Anuário Brasileiro da Educação Básica-2020.

De acordo com a tabela podemos perceber que no Brasil 50,2% dos diretores tiveram acesso ao cargo/função por indicação. Esse resultado é superado pelos indicadores da Região Norte, que apontam 74,2% dos diretores da educação Básica tiveram seu ingresso no cargo via indicação. Quando comparamos os resultados dos Estados da região, a lacuna é ainda mais preocupante, já que no Amazonas temos 88,0% dos diretores indicados para o cargo/função, seguido por Roraima com 81,7% e o Amapá com 81,4%.

Diante do critério de ingresso para o cargo/função de diretor exclusivamente por processo eleitoral com a participação da comunidade, as assimetrias são enormes, uma vez que se distancia da meta 19 do PNE, que trata da regulamentação da Lei de Gestão Democrática Escolar no cenário da Educação Básica brasileira. Na Região Norte apenas 8,0% dos diretores ingressam no cargo/função por processo eleitoral, sendo que esse painel é ainda

mais preocupante quando os números mostram a realidade dos estados. Nessa direção, temos o estado do Amazonas, que tem apenas 0,6% dos seus diretores eleitos com a participação da comunidade escolar.

O Eixo Gestão está subdividido em dois temas: Planejamento e gestão da escola e da rede e Participação na escola e na rede. No tema **Planejamento e gestão da escola e da rede** a avaliação é incorporada como um ciclo contínuo que integra um complexo processo que visa a melhoria da qualidade e que envolve, além da própria gestão da rede de ensino, os demais sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Dentro deste Tema serão pesquisados a organização da rede (sua estrutura e a forma de escolha do diretor), como é feito o monitoramento e a avaliação (se existem e como funcionam, envolvendo inclusive os projetos pedagógicos, as metas institucionais e as políticas de *accountability*), como acontece a gestão pedagógica da escola (atividades de supervisão e acompanhamento pedagógico, atividades de recuperação de aprendizagens e extracurriculares, critérios de formação de turmas e atribuição de aulas aos professores, utilização dos resultados das avaliações externas nacional, estaduais e locais), os recursos à disposição da gestão e o apoio disponível a ela (apoio da Secretaria de Educação, apoio que a escola presta ao aluno, efeitos do corte ou aumento de recursos, absenteísmo docente, relação efetivos/contratados) e liderança da equipe gestora. (BRASIL, 2018, p. 34)

Mais um tema tratado no eixo Gestão é o da **Participação na escola e na rede**, que tem como finalidade pesquisar os instrumentos de autoavaliação: de que maneira é feito o compartilhamento de decisões e do poder; como se dá o controle social e a participação popular; também a existência e o funcionamento de órgãos colegiados na escola (Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres etc.) e os locais de tomada de decisão dentro da rede.

Quadro 12 - Eixo da qualidade: equidade

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
EQUIDADE	Contexto socioeconômico, cultural e espacial	Condições: socioeconômicas (profissionais e alunos); culturais (profissionais, alunos e comunidade escolar); espaciais (entorno escolar). Outros tópicos: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos para aprendizagens em casa • Local/espaco/ambiente/móvel usados para estudo no domicílio • Língua falada em casa • Expectativas educacionais das famílias • Literacia, numeracia e atividades científicas prévias (anteriores à escolarização) — Envolvimento da família com a escola — Recursos culturais disponíveis em casa
	Intersetorialidade	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas sociais nas áreas de saúde, trabalho, cultura, assistência, segurança. • Integração de políticas sociais
	Inclusão	<ul style="list-style-type: none"> • Desigualdades: geracionais, étnico-raciais, gênero, sexualidade,

		<p>• pessoas com necessidades educacionais especiais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecimento sobre a legitimidade da diferença. • Prevenção e enfrentamento de preconceitos. • Discriminação e violência. • Existência de profissionais especializados e apoio prestado (educação especial, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, equipe médica com experiência no diagnóstico e tratamento de crianças com necessidades educacionais especiais). • Etnia e imigração.
--	--	--

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

Para o eixo da equidade podemos visualizar os dados que a tabela sobre a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos no período de 2012-2019 na Região Norte nos apresenta. Nota-se que a Região permanece, em todos os anos, abaixo da média brasileira, embora ambos indiquem crescimento nos números. A assimetria é histórica, vinculada aos vários fatores de ocupação e desenvolvimento em toda as esferas, de financiamento e de prioridade nos investimentos. Vejamos:

Tabela 11 - Região Norte: Escolaridade – Média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos – 2012-2019

Unidade da federação	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	9,8	9,9	10,0	10,1	11,2	11,3	11,4	11,6
Região Norte	8,9	9,0	9,1	9,3	10,4	10,7	10,8	11,0
Rondônia	9,2	9,2	9,2	9,5	10,4	10,8	11,0	11,3
Acre	8,9	9,0	9,1	9,2	10,6	10,8	10,9	11,1
Amazonas	9,2	9,3	9,3	9,6	10,4	10,8	11,0	11,2
Roraima	10,3	10,2	10,3	10,3	11,0	11,6	11,6	11,8
Pará	8,4	8,7	8,8	9,0	10,2	10,3	10,4	10,6
Amapá	9,8	9,7	9,9	9,8	11,1	11,2	11,3	11,6
Tocantins	9,5	9,6	9,8	10,0	10,8	11,3	11,4	11,4

Fonte: IBGE/Pnad: Anuário Brasileiro da Educação Básica - 2020.

Diante dos dados temos a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos. No recorte do ano de 2019 percebemos que tanto a média do Brasil (11,6%) quanto a média da Região Norte (11,0%) estão alinhadas com os percentuais dos demais estados da região para o mesmo ano: Rondônia 11,3%; Acre 11,1%; Amazonas 11,2%; Roraima 11,8%; Pará 10,6%; Amapá 11,6%; e Tocantins 11,4%. Ainda no eixo equidade, analisamos os dados a seguir de

escolaridade referente a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, no período de 2012 e 2019, tendo como ponto de análise o elemento “raça”.

Com base no quadro podemos inferir que, no Brasil, a população branca lidera a média de anos de estudo, tanto em 2012 com 10,6% quanto em 2019 com 12,3%. Esse retrato é recorrente, tanto na Região Norte, quanto nos demais estados da região. Podemos destacar Roraima com 11,3% em 2012 e 12,7% em 2019 com a população branca com maior média de anos de estudo na faixa etária de 18 a 29 anos, colocando-se à frente da média nacional e regional. No entanto, quando comparamos com a média de alunos pardos e negros esse número é bem menor, implicando deduzir que estamos caminhando, ainda que lentamente, no processo de consolidação da equidade quando aproximamos brancos, pardos e negros.

O próximo Eixo, da **Equidade**, atribui como responsabilidade aos sistemas educacionais oportunizar aos estudantes atingirem altos níveis de habilidades, independentemente de suas circunstâncias sociais ou econômicas. O objetivo desse eixo é verificar como se apresenta o complexo quadro de desigualdades e violações de direitos que afetam o direito à educação de qualidade de tantos estudantes, em especial os grupos historicamente discriminados e/ou implicados em processos de vulnerabilidade social.

A equidade, portanto, é uma questão de direitos humanos, conforme estipulado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, da ONU, datada de 1948, em relação à falta de acesso e realização de grupos desfavorecidos (por exemplo, meninas e pessoas economicamente carentes). Por exemplo, alunos de baixo nível socioeconômico têm duas vezes mais chances de ter baixo desempenho, isto é, circunstâncias pessoais ou sociais são obstáculos para alcançar seu potencial educacional. (BRASIL, 2018, p. 35)

Para este eixo estão elencados três Temas: Contexto socioeconômico, cultural e espacial; Intersetorialidade; e Inclusão. O Tema **Contexto socioeconômico, cultural e espacial** tem o objetivo de conhecer as condições socioeconômicas, culturais e espaciais do entorno escolar, de suas comunidades, dos profissionais da educação, dos alunos e de suas famílias. Outro ponto de destaque desse tema é a investigação sobre questões ligadas à etnia e imigração e todas as especificidades que envolvem esse aspecto.

Quanto ao tema **Intersetorialidade**, ele é justificável por ser apontado como elemento indispensável para se alcançarem maiores níveis de eficiência, efetividade e eficácia na implementação das políticas sociais.

Trata-se, complementarmente, de respeitar os preceitos constitucionais e legais que demandam o fortalecimento de ações intersetoriais e integradas. Nesse sentido, serão

levantadas as políticas sociais nas áreas de saúde, trabalho, cultura e assistência, assim como a integração das diferentes políticas sociais. (BRASIL, 2018, p. 37)

O tema **Inclusão** trata de todas as pessoas e instâncias envolvidas no processo educacional, e não simplesmente as que integram o público-alvo da educação especial ou pessoas e grupos marcados como “diferentes” ou socialmente definidos como “minorias”. Não significa nesse processo de desconsiderar as especificidades do público-alvo envolvido no sentido de prover medidas e recursos adequados para atendê-lo. Mais uma vez a Declaração de Incheon (UNESCO, 2015) é citada no documento, deixando clara a condição do Brasil no cenário de demandas e acordos internacionais associados a educação, quando reafirma que:

Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2015, p. 2)

Quadro 13 - Eixo da qualidade: cidadania, direitos humanos e valores

EIXO DA QUALIDADE	TEMAS	TÓPICOS A SEREM MEDIDOS
CIDADANIA, DIREITOS HUMANOS E VALORES	<p>Direito humanos e valores éticos: justiça; convivência democrática; solidariedade; igualdade; respeito; tolerância; participação social; confiança; responsabilidade individual e coletiva</p> <p>Características socioemocionais: empatia, cooperação, colaboração, autoconhecimento, cuidado de si e do outro, autoestima, autoconfiança, equilíbrio emocional, resiliência, autocontrole, abertura para novas experiências, conscienciosidade, autogestão, consciência social, autoconhecimento, criatividade, pensamento crítico</p>	<p>A assunção de princípios/valores pela escola que norteiam as ações e decisões e como foram selecionados. A qualidade das relações interpessoais: a frequência de situações de desrespeito e maus-tratos entre os alunos, entre os alunos e professores e entre profissionais da escola; as ações que estão sendo empregadas para a melhoria da qualidade das relações (entre os professores e os alunos; entre os alunos; entre os profissionais da escola e entre a escola e a família). A convivência democrática: a ocorrência, regularidade e qualidade dos espaços institucionais de diálogo, participação e resolução de conflitos coletivos (conselhos, assembleias, rodas de diálogo...) e a quem se destinam (alunos, professores, comunidade...); o fomento à formação de coletivos organizados pelos alunos (grêmios, grupos de apoio...); o desenvolvimento de propostas de protagonismo juvenil; o desenvolvimento de projetos de ação na comunidade ou de transformação social. As regras no cotidiano da escola: os conteúdos das regras são necessários e referem-se à promoção da justiça e da convivência respeitosa, à organização dos trabalhos e a propiciar condições de aprendizagem; o processo de elaboração das regras (participativo); os procedimentos educativos diante do descumprimento. Os problemas de convivência na escola: procedimentos empregados para identificar os diferentes problemas de convivência (violência, <i>bullying</i>, indisciplina, incivildades); procedimentos empregados para identificar situações em que ocorrem desigualdades, discriminações, preconceitos</p>

		<p>ou tratamento desigual; ações remediativas e preventivas empregadas para lidar com os diferentes problemas de convivência e as situações em que ocorrem desigualdades, discriminações, preconceitos ou tratamento desigual; os procedimentos educativos que a escola utiliza para lidar com alunos que apresentam comportamentos disruptivos recorrentes. Os conflitos interpessoais: forma como a escola lida com os conflitos e maus-tratos; existência de espaços institucionais de mediar de conflitos privados/particulares (mediação, círculos restaurativos...); intervenções nos conflitos oportunizando a aprendizagem de processos dialógicos e cooperativos em sua resolução. Repúdio à violência, injustiça, preconceito, desrespeito, individualismo e autoritarismo: espaços institucionais ou os mecanismos empregados para lidar com as soluções tomadas de forma autoritária ou submissa ou individualista; espaços institucionais em que os alunos ou adultos que se sentem humilhados, discriminados, expostos ou injustiçados; podem recorrer; em que serão efetivamente ouvidos e que ações serão tomadas na tentativa de restaurar a dignidade, a justiça e o respeito; os direitos humanos, os valores éticos e as competências socioemocionais como objetos de conhecimento inseridos no currículo. A ocorrência, regularidade e qualidade dos momentos sistematizados para o debate e o trabalho com os alunos.</p> <p>Os alunos: os procedimentos éticos (discussão de dilemas, equacionamento e sensibilidade moral, clarificação de valores...); os direitos humanos; valor do respeito à dignidade de todo ser humano, independentemente de sua origem social, etnia, religião, sexo, opinião e cultura; as habilidades socioemocionais; os problemas de convivência vividos no cotidiano; os problemas e dilemas atuais da sociedade; a segurança e o comportamento ético no ambiente virtual. A realização de momentos de trabalho cooperativo com conhecimentos que promovam a coordenação das próprias ações com as dos outros, visando o alcance de benefícios comuns e coletivos. As ações desenvolvidas para trabalhar o respeito ao bem público e ao meio ambiente: não provocando danos e repudiando situações que os ameacem; formação continuada dos profissionais nesta área. A coerência nas atitudes dos adultos da escola com os valores e habilidades que se pretende desenvolver nos alunos.</p>
	<p>Clima escolar</p>	<p>Dimensões que compõem o tema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações com o ensino e a aprendizagem • As relações sociais e os conflitos na escola • As regras, as sanções e a segurança na escola • As situações de intimidação entre os alunos • A família, a escola e a comunidade

		<ul style="list-style-type: none"> • A infraestrutura e a rede física escolar • As relações com o trabalho • A gestão e a participação
--	--	---

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018).

Cidadania, Direitos Humanos e Valores constitui o último Eixo que trata de atributos subjetivos dos atores educacionais, uma vez que abrange características e valores individuais. Essa é a primeira vez que os constructos relacionados a esse Tema serão tratados pelo Saeb. Nesse eixo estão contemplados alguns estudos vinculados às competências da BNCC, ancorados em questionários contextuais de algumas avaliações globais e internacionais, entre eles, PISA, TIMMS, Estudo Internacional de Progresso em Alfabetização e Leitura (PIRLS), Avaliação Nacional do Progresso Educacional (NAEP), Sistema de Medição da Qualidade da Educação (SIMCE).

Os temas Direitos humanos e valores éticos, características socioemocionais e Clima escolar estão contemplados nesse eixo. O **Direitos humanos e valores éticos** apoia-se nos valores de justiça, convivência democrática, solidariedade, igualdade, respeito, tolerância, participação social, confiança, responsabilidade individual e coletiva. Espera-se que o aluno desenvolva esses aspectos ao longo de sua formação escolar. Com relação às **Características socioemocionais**, o documento faz uma relação com a BNCC, uma vez que esse tema está entre as dez competências gerais da proposta que trata sobre educação socioemocional.

Logo, além dos resultados cognitivos, outros fatores devem ser investigados, posto que se considera que o sucesso na escola e na vida pode depender de ser comprometido, de compartilhar valores e crenças, de respeitar e compreender os outros, de ser motivado para aprender e colaborar e de ser capaz de regular o próprio comportamento de aprendizado. Esses constructos contribuem para a aprendizagem. (BRASIL, 2018, p. 39)

O tema **Clima escolar** vincula-se, sobretudo, aos contextos sociais, acadêmicos e emocionais de uma escola, através da percepção dos alunos, professores e comunidade escolar em geral, sobre como aquele ambiente pode ser promissor para a aprendizagem, refletindo suas expectativas para a educação que ali é ofertada e ao apoio essencial para o sucesso da sua aprendizagem.

De acordo com documento de referência do Saeb, todos os eixos apresentados com seus respectivos temas compõem a Matriz da Avaliação da Educação Básica. Cabe ao Inep instrumentalizar esses elementos em forma de questionários para balizar a qualidade da educação no país.

No que diz respeito às Matrizes de referência para os testes cognitivos do Saeb priorizou-se 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 no 9º ano do Ensino Fundamental, uma vez que essas novidades não impactam no cálculo do Ideb. Também percebemos o alinhamento dos testes à BNCC para essas áreas, nessas etapas.

Uma característica importante das novas Matrizes de Referência propostas para o Saeb está diretamente relacionada à adequação da representação dos constructos avaliados por meio dos testes ao que foi disposto pela BNCC, por isso nessa nova versão também serão trabalhados os itens de resposta construída, o que constitui uma novidade no campo do Saeb. De maneira geral, as Matrizes de Referência do Saeb serão apresentadas da seguinte forma: a) definição do constructo⁵ avaliado; b) descrição dos Eixos Cognitivos que compõem as matrizes; c) descrição dos Eixos do Conhecimento que compõem as matrizes; d) descrição das especificações do teste; e e) apresentação das habilidades (ilustrativas) das matrizes.

O documento traz ainda as Matrizes de Referência por área dentro da Educação Básica. No entanto, para efeito dessa pesquisa não nos detivemos nas matrizes das demais etapas; tratamos aqui somente no recorte da matriz de referência de Língua Portuguesa e Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental que é onde se assentam os elementos de análise desse trabalho.

A BNCC preconiza que nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental as crianças estejam alfabetizadas. Assim, o foco da ação pedagógica que é a alfabetização centra-se nesses anos. Portanto, uma avaliação ao final desse período visa aferir os níveis de alfabetização em Língua Portuguesa dos estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas.

Sobre a Estrutura das Matrizes, a DAEB organizou uma série de estudos baseados nas referências de avaliações internacionais, como o PISA. Foram realizadas análises das Matrizes vigentes nas iniciativas de avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro que serviram como parâmetro para a elaboração da nova matriz do Saeb em consonância com a BNCC.

⁵ Constructo: Em psicometria, o constructo é um atributo intangível, com manifestação variável entre indivíduos, que só pode ser avaliado indiretamente, quando expresso sob a forma de performances físicas, emocionais, atitudinais ou cognitivas. O desempenho em um teste demonstraria o desenvolvimento de habilidades, que, em conjunto, corresponderiam a essa espécie de estrutura de disposições da inteligência inerente aos sujeitos, denominada também de traço latente (PASQUALI, 2004).

Diante disso, o documento de referência assume também uma concepção de alfabetização que está impressa na proposta de avaliação do Saeb, que trata da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia, sendo este, portanto, o constructo da avaliação. Essa concepção de alfabetização está alinhada com o que prescreve a BNCC:

alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante. (BRASIL, 2017, p. 88).

Por isso que as habilidades presentes na Matriz de Referência de Língua Portuguesa (LP) para o teste do 2º ano do Ensino Fundamental abarcam elementos que vão desde o domínio do princípio alfabético (passando pela leitura e escrita de palavras com diferentes padrões de sílabas canônicos e não canônicos), até leitura e produção de textos com independência. A Matriz de Referência do teste de Língua Portuguesa envolve três eixos temáticos estruturantes do conhecimento: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, Leitura e Produção Textual. Esses eixos reservam semelhança com os eixos de integração nos quais estão agrupadas as habilidades de Língua Portuguesa na BNCC: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica.

No eixo temático **Apropriação de Escrita Alfabética** o documento referencia a BNCC que elenca um conjunto de habilidades fundamentais que, se sintetizadas, poderiam compor a Matriz de Referência do teste de Língua Portuguesa, a saber:

a) diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); b) desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras [...]; c) construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; d) perceber quais sons se deve representar na escrita e como; e) construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; f) perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; g) [...] compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica. (BRASIL, 2017, p. 89)

Em síntese, em observância ao Eixo Apropriação do SEA, o teste de Língua Portuguesa deverá produzir informações sobre a compreensão do funcionamento desse sistema de escrita, bem como de sua aplicação na escrita de palavras.

Sobre o **Eixo Leitura**, foram consideradas habilidades relacionadas à reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, às estratégias e procedimentos de leitura, à reconstrução da textualidade e à compreensão em leitura, uma vez que, tomando por

referência a BNCC, a expectativa é que até o final do 2º ano do EF os estudantes já estejam encaminhados no processo leitura e compreensão de textos.

Na Matriz de Referência de Língua Portuguesa estão reunidas no Eixo Leitura as habilidades relativas à decodificação (leitura de frases) e ao reconhecimento (como localizar informações explícitas e reconhecer a finalidade de textos), até habilidades relativas à compreensão leitora.

No **Eixo Produção textual** o documento aponta uma análise da BNCC que permite concluir que há uma expectativa, referente à escrita, de que até o 2º ano do Ensino Fundamental o aluno, além de escrever palavras, também escreva frases e textos curtos tanto na forma letra de imprensa, quanto cursiva. Observa-se ainda o uso adequado da pontuação, a segmentação e o uso de letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, bem como a situação comunicativa e as características do gênero textual.

Diante disso, no Eixo Produção Textual, a Matriz é composta pela seguinte habilidade: escrever texto em língua portuguesa. Nesta produção escrita, pretende-se avaliar aspectos como coesão e coerência na escrita do texto, adequação à forma de composição do gênero solicitado e ao propósito comunicativo, além de convenções da escrita, como grafia das palavras, uso da pontuação e segmentação das palavras. (BRASIL, 2018, p. 52)

O Eixo faz referência aos gêneros/tipos textuais, também destacando os que fazem parte dos campos da vida social dos quais a criança participa, principalmente aqueles relacionados ao campo da vida cotidiana⁶ (bilhete, carta, agenda, lista, recado, legenda para foto ou ilustração, regras de jogos e brincadeiras, entre outros), os quais devem ser os mais explorados no teste. O quadro abaixo considera as habilidades dentro do eixo do Conhecimento para o 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 14 - Habilidades da Matriz LP do 2º do ano EF por Eixo do Conhecimento

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita
	Ler palavras
	Escrever palavras
Leitura	Ler frases
	Localizar informações explícitas em textos
	Reconhecer a finalidade de um texto
	Inferir o assunto de um texto

⁶ Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura [e escrita], próprias de atividades vivenciadas cotidianamente por crianças, adolescentes, jovens e adultos, no espaço doméstico e familiar, escolar, cultural e profissional. (BRASIL, 2017, p. 94).

	Inferir informações em textos verbais
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal
Produção textual	Escrever texto

Fonte: Brasil (2018) com adaptação da autora.

Os quadros abaixo apresentam como os itens no teste de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental estão distribuídos por Eixo do Conhecimento e para cada uma das habilidades da Matriz de Referência.

Quadro 15 - Percentual de representação das habilidades da Matriz de LP do 2º ano EF no teste

EIXO DO CONHECIMENTO	REPRESENTAÇÃO NO TESTE
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	39%
Leitura	58%
Produção textual	3%

Fonte: Documentos de referência do Saeb (BRASIL, 2018) com adaptações da autora.

O documento contempla também as Matrizes de Referência de Matemática para o 2º ano do Ensino Fundamental com uma proposta que tange os aspectos cognitivos que podem ser mensuráveis nos testes de larga escala; já os aspectos socioemocionais, atitudinais ou valorativos podem ser medidos por meio dos questionários. Sobre testar as crianças nos conhecimentos matemáticos a BNCC entende que:

o conhecimento matemático é necessário para todos os alunos da Educação Básica, seja por sua grande aplicação na sociedade contemporânea, seja pelas suas potencialidades na formação de cidadãos críticos, cientes de suas responsabilidades sociais. A Matemática não se restringe apenas à quantificação de fenômenos determinísticos – contagem, medição de objetos, grandezas – e das técnicas de cálculo com os números e com as grandezas, pois também estuda a incerteza proveniente de fenômenos de caráter aleatório. A Matemática cria sistemas abstratos, que organizam e inter-relacionam fenômenos do espaço, do movimento, das formas e dos números, associados ou não a fenômenos do mundo físico. Esses sistemas contêm ideias e objetos que são fundamentais para a compreensão de fenômenos, a construção de representações significativas e argumentações consistentes nos mais variados contextos. (BRASIL, 2017, p. 263)

As Matrizes de Matemática também estão alinhadas com as cinco unidades temáticas validadas pela BNCC, materializadas nas Matrizes de Matemática do Saeb. O foco do constructo é o Letramento Matemático⁷, conceituado como a compreensão e aplicação de

⁷ Na BNCC, o Letramento Matemático é “definido como as competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a

conceitos e procedimentos matemáticos na resolução de problemas nos campos de Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas e Probabilidade e Estatística, destacando ainda a argumentação que envolve a resolução de problemas.

O documento de referência segue a premissa que os estudantes do 2º ano já desenvolveram algumas habilidades relacionadas à Matemática, consolidadas dentro da Educação Infantil, pautadas na BNCC. Vale ressaltar que o comparativo foi estabelecido somente entre as matrizes de Língua Portuguesa dos Sistemas de Avaliação da Região Norte, ou seja, um dos focos das avaliações.

Nessa direção, as ações do Estado, a partir da década de 1990, com relação à educação, por seguirem as orientações de organismos internacionais como o BM, são voltadas à privatização da Educação Básica, daí a justificativa para o lançamento da primeira versão do Saeb em 1990, inaugurando o sistema de avaliação nacional.

3 PERSPECTIVAS DAS POLÍTICAS EM LARGA ESCALA DE AVALIAÇÃO NO BRASIL – REDE ESTADUAL DA REGIÃO NORTE: NÍVEIS DE INSERÇÃO, CONTRIBUIÇÃO E AFERIÇÃO DOS RESULTADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Nessa seção tratamos da análise dos documentos oficiais que expressam a sistemática de avaliação dos sete estados da Região Norte. Trata-se de compreender em quais perspectivas estão pautadas as avaliações em larga escala para o Norte do País, bem como conhecer seus níveis de inserção, contribuição, aferição de resultados no ensino fundamental, considerando o contexto histórico e econômico da região.

Os processos de avaliação em larga escala que começaram a ser implantados no Brasil a partir da década de 1990 se difundiram ao longo desses trinta anos de consolidação do Saeb. Se, no final dos anos 80 e início dos 90, os procedimentos de avaliação eram incipientes, após 1995 a avaliação é reforçada, separando os diferentes níveis em que a avaliação da Educação Básica se organiza. Independente da centralização no Inep sobre o sistema de avaliação. Isso não isentou os Estados de criarem suas próprias modalidades ou sistemas de avaliação para atingir a “qualidade” na educação básica.

No panorama brasileiro, o acesso de todas as crianças à escola passou a ser uma obrigatoriedade somente a partir de 1988, sendo que com a Carta Magna a educação é entendida como um direito social. No entanto, somente tardiamente este processo começa a se efetivar, mesmo não atingindo a totalidade desejada. A universalização do ensino básico, forçada por organismos internacionais (UNESCO, BM e OCDE) e apoiada pela sociedade civil, só começa a se realizar nas reformas estruturais dos anos 1990 nos governos de Fernando Henrique Cardoso. Araújo e Soeiro (2014) endossam que a universalização do ensino básico trouxe a discussão da qualidade e também o discurso da educação como serviço. Esta necessidade de aferir qualidade aos processos educativos está ligada à reorganização capitalista e já estava impregnado na educação brasileira desde 1986. Sobre isso Neves reforça que: “A presença de “novos atores sociais”, na linguagem do Banco Mundial, começa a ser louvada como uma saída para a ineficiência do Estado que, sempre comparado a um animal grande, pesado, sem agilidade e ineficiente, seria o grande opositor das reformas sociais por vir” (NEVES, 2005, p. 73-74).

Essa ineficiência do Estado adotada como verdade dentro do discurso dos organismos internacionais imprime suas marcas também na Educação, que agora precisa adaptar-se a um nível de exigência de qualidade daqueles que “orientam” a nova roupagem da Educação no

Brasil. Como pondera Afonso (2013, p. 49), o Estado acaba “adotando um *ethos* competitivo [...] [e] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos”.

Essa postura considera a Educação como um espaço pontual para a gestão privada na implantação de um modelo baseado em resultados. Nesse modelo há uma racionalização dos processos e a escola assume um novo escopo pautado no controle de “qualidade” associados à lógica neoliberal. Para mensurar essa “qualidade” entra em cena o Ideb que, a partir dos resultados de desempenho dos alunos nas avaliações externas do Saeb, conjugado com o fluxo escolar obtido por meio do censo escolar, afere uma pontuação para as escolas, tanto da rede estadual quanto municipal.

Segundo Schneider e Rostirola (2015) as mudanças no modelo administrativo da gestão pública repercutiram no setor educacional onde passou-se a defender a necessidade de maior transparência por parte de escolas. Tudo isso interferiu para a entrada de processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) também nesse setor. Como consequência dessas mudanças, o Estado passou a fiscalizar e avaliar os resultados obtidos em testes externos (à escola e ao país) impulsionando uma espécie de competição entre as instâncias sob seu domínio.

Os sete estados da região norte (que compõem a Amazônia brasileira) possuem especificidades bem distantes da realidade das demais regiões. Historicamente, a região amazônica caminha em um ritmo próprio, aquém dos grandes centros urbanos.

3.1 Características dos sistemas de avaliação da Região Norte

A Região Norte do Brasil, de acordo com dados do IBGE, ocupa cerca de 45% do território brasileiro, uma área correspondente a 3.853.676.948 km². Nesse contexto, temos os sete estados da Região Norte: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Dada a localização e a distância dos grandes centros econômicos do país, ficam evidentes as fragilidades da região e a intencionalidade do Estado em expandi-la economicamente para atender ao capital. Lobato ressalta:

Toda a região amazônica era vista pelas classes dirigentes nacionais como um imenso espaço a ser ocupado e valorizado. Transformar este espaço numa grande fronteira agrícola tornou-se, então, uma importante meta governamental. A

agricultura que se queria implantar aí não era aquela tradicional e voltada principalmente para a subsistência familiar ou comunitária, mas a regida pelas modernas técnicas de cultivo e geradora de volumosos excedentes comercializáveis. (LOBATO, 2014, p. 278)

Quando pensamos na educação também temos um quadro que ratifica as lacunas estabelecidas com as demais regiões. Segundo dados do IBGE/PNAD (2011) temos: a) falta de escolas, particularmente de ensino médio e de formação profissional; b) um quantitativo considerável de professores leigos; c) índices elevados (10,6%) de analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais, enquanto no Brasil a taxa ficou em 9,7%; e d) a taxa de analfabetos funcionais representados por aqueles com menos de 4 anos de estudos completos ficou em torno de 20,3%, já a região em torno de 23,1%.

A região Norte tem geograficamente uma dimensão continental e historicamente uma atuação de resistência representada por grupos sociais diversos que constituem os povos da floresta. O aspecto geográfico traz consigo situações de dificuldade de acesso que culminam com a implantação tardia de programas e políticas educacionais voltados para essa região. De acordo com Becker:

Cada grupo social constrói sua relação com o território, usa seu território, territorializa-se integrando as dimensões ecológicas, econômicas, políticas e culturais de forma diferenciada, conforme sua identidade sociocultural e o tipo de relação que essa identidade assume com a natureza, em determinado momento histórico. (BECKER, 2005, p. 144)

Com base nesse breve retrato da Região Norte partimos para a apresentação dos sistemas de avaliação dos estados:

Quadro 16 - Sistemas de Avaliação da Região Norte

ESTADO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO	SIGLA	ANO DE IMPLANTAÇÃO	ETAPAS ATENDIDAS
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009	3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008	3º e 7º anos do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos) e 3º ano do Ensino Médio, Regular e EJA
Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013	4º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º, 2º 3º anos do Ensino Médio
Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012	5º e 7º anos do Ensino Fundamental e dos 1º e 2º anos do Ensino Médio
Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do	SAETO	2011	5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do

	Tocantins			Ensino Médio
Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Amapá	SisPAEAP	2019	Estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental
Roraima	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora com base nos sites das Secretarias de Educação (2020).

Com referência no quadro acima temos a síntese de cada Estado com seus respectivos Sistemas de Avaliação. Apenas o Estado de Roraima não possui, até o presente momento, um sistema próprio de avaliação da sua rede.

3.1.1 Acre: o Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)

De acordo com o site da Secretaria de Educação do Acre, o **Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)** foi criado em 2009 pela Secretaria de Estado de Educação e Esporte do Acre, para produzir diagnósticos periódicos acerca do ensino, monitorando a educação pública ofertada e oferecendo subsídios para que políticas públicas educacionais pudessem ser desenhadas e implementadas.

Desde 2009 foram mais de 275 mil alunos avaliados nas redes estadual e municipais. Desde sua primeira edição, o sistema avalia Língua Portuguesa (leitura) e Matemática. O 5º e 9º anos do ensino fundamental, bem como a 3ª série do ensino médio, foram as séries avaliadas em todas as edições do SEAPE. A partir de 2010, o 3º ano do ensino fundamental também passou a ser avaliado, permitindo produzir um diagnóstico do ciclo de alfabetização. Do mesmo modo, a 1ª e a 2ª séries do ensino médio também foram avaliadas.

3.1.2 Amazonas: o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)

Desde a criação, em 2008, o **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)** busca aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública estadual de ensino. Esses resultados, segundo a secretaria, permitem aos gestores, professores e educadores discutir e desenvolver ações e políticas de intervenção para a oferta de um ensino de qualidade aos alunos do Estado.

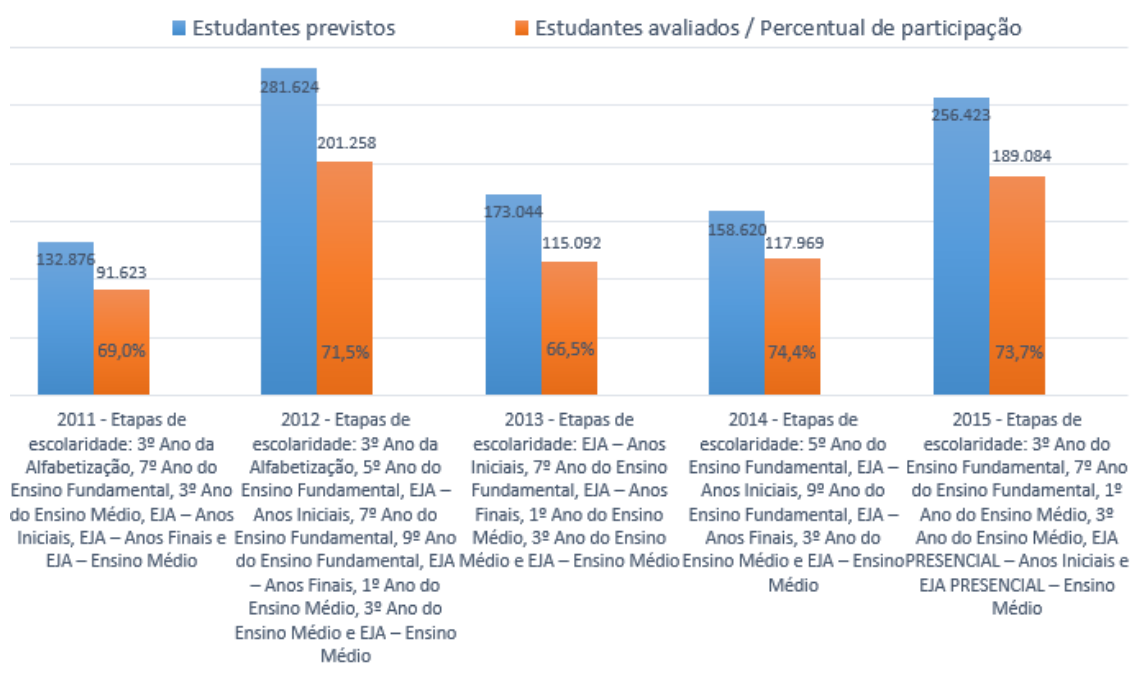
No ano de 2008 avaliou-se os alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, e os alunos da 3ª série do Ensino Médio (regular

e Educação de Jovens e Adultos-EJA), além dessas disciplinas, também em Biologia, Física, Química, Geografia, História e Língua Inglesa.

Na avaliação de 2009 aplicou-se testes apenas aos alunos da 3ª série do Ensino Médio, Regular e EJA, avaliando-se conhecimentos desenvolvidos pelos alunos em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Na edição seguinte, em 2010, repetiu-se a avaliação de 2009, relativa ao Ensino Médio, e avaliou-se o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental regular (5º e 9º anos) e alunos da EJA, das etapas equivalentes a essas.

Em 2011, quando se consolidou a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o SADEAM aplicou testes de desempenho para os alunos dos 3º e 7º anos do Ensino Fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, incluindo os alunos que estavam cursando os anos iniciais e finais da EJA (5º e 9º anos). No Ensino Médio, como nos anos anteriores, avaliou-se, na modalidade regular e EJA, em Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Esses indicadores estão representados pelo gráfico abaixo que traz um panorama do SADEAM entre 2011 e 2015.

Gráfico 1 - Panorama do Amazonas [SADEAM] nos anos de 2011-2015



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site da Secretaria de educação do Amazonas (2020).

O gráfico apresenta uma oscilação tanto na taxa de alunos previstos, quanto na taxa de alunos avaliados. Isso retrata uma política abrangente de avaliação que acaba interferindo nas sistemáticas de avaliação dos Estados. A exemplo disso temos a incorporação do público-alvo atendido pelo SADEAM, que sofreu o reflexo das etapas atendidas pelo Saeb; como podemos ver no gráfico, em 2015 foi incluído os alunos do 3º ano do ensino fundamental, por fazerem parte do ciclo básico de alfabetização. Sobre isso, Dickel aponta que:

A regulamentação de uma avaliação estandardizada de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e à Matemática, aplicada aos finalistas do Ciclo de Alfabetização, no âmbito do SAEB, herda daquelas modalidades a centralidade do desempenho dos estudantes em exames de larga escala na composição do que se considera qualidade em educação. (DICKEL, 2016, p. 196)

Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Nesse ano, avaliou-se os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química), com percentual de participação dos estudantes de 71,5%. O quantitativo de estudantes previstos foi de 281.624, já os estudantes avaliados somaram 201.258, que se submeteram aos testes nas disciplinas de Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química) nas etapas condizentes ao 3º Ano da Alfabetização, 5º Ano do Ensino Fundamental, EJA – Anos Iniciais, 7º Ano do Ensino Fundamental, 9º Ano do Ensino Fundamental, EJA – Anos Finais, 1º Ano do Ensino Médio, 3º Ano do Ensino Médio e EJA – Ensino Médio.

Em 2013, avaliou-se os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental e EJA Anos Iniciais e Finais. Nas avaliações do Ensino Médio, o Sistema continuou desenvolvendo avaliações nas mesmas disciplinas, etapas de escolaridade e modalidades de ensino aplicadas em 2012. Em 2014, o percentual de participação foi de 74,4%, com relação aos estudantes previstos foram 158.620, e de estudantes avaliados foi de 117.969. As disciplinas avaliadas foram: Língua Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química). As etapas de escolaridade para a avaliação destinaram-se ao 5º Ano do Ensino Fundamental, EJA – Anos Iniciais, 9º Ano do Ensino Fundamental, EJA – Anos Finais, 3º Ano do Ensino Médio e EJA – Ensino Médio.

Em 2015 o SADEAM teve um percentual de 73,7% de participação; em um total previsto de estudantes de 256.423, foram avaliados 189.084 nas disciplinas de Língua

Portuguesa, Redação, Matemática, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências Naturais (Biologia, Física e Química). As etapas de escolaridade atendidas nessa edição foram o 3º Ano do Ensino Fundamental, 7º Ano do Ensino Fundamental, 1º Ano do Ensino Médio, 3º Ano do Ensino Médio, EJA presencial – Anos Iniciais e EJA presencial – Ensino Médio.

3.1.3 Pará: o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)

O **Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)** é uma ação de caráter gerencial implementado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará-SEDUC/PA, em 2013, dentro do Programa de Melhoria da Qualidade e Expansão da Cobertura da Educação Básica do Estado do Pará, que materializa o Pacto pela Educação como estratégia política do governo estadual para mudar os indicadores da educação paraense, composta de provas e questionários de pesquisa de fatores contextuais associados ao desempenho escolar. Os estudantes matriculados nas escolas das duas redes públicas, além de responderem ao questionário, fazem as provas de Língua Portuguesa e Matemática.

A SEDUC/PA endossa que a participação da rede municipal é fundamental para que a Secretaria aumente cada vez mais sua capacidade de gerir o ensino público, auxiliando também os municípios. Quanto maior o número de escolas municipais avaliadas, mais amplo e preciso será o diagnóstico da educação no Estado.

Os objetivos da avaliação bianual são avaliar o desempenho dos estudantes da Educação Básica das redes públicas Estadual e Municipal, em todo o território paraense; conhecer o perfil de cada grupo de protagonistas (alunos, professores, dirigentes e técnicos); e coletar dados para análises mais detalhadas dos fatores associados ao desempenho escolar.

Em 2016, o SisPAE contou com a participação de 3.534 escolas, sendo 814 estaduais, 2.714 municipais e seis casas familiares rurais. Naquele ano, 376.830 alunos de escolas estaduais e municipais fizeram as provas cujos resultados apontaram que, em três anos, 33.453 estudantes do Ensino Fundamental e do Médio saíram do “nível abaixo do básico” em Matemática e 67.316 alunos evoluíram do mesmo nível abaixo do básico em Língua Portuguesa.

Na edição de 2015, os resultados do SisPAE revelam que houve melhora do desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, em quase todas as séries/anos avaliados em relação à edição de 2014. De acordo com as informações disponíveis no site da secretaria, as ações decorrentes da parceria estabelecida pelo Pacto pela Educação

do Estado do Pará, sem dúvida, explicam em grande parte o aumento da média de proficiência dos estudantes que realizaram a avaliação.

3.1.4 Rondônia: o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)

Implantado em 2012, pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (SEDUC/RO), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), o **Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)** fornece um diagnóstico do desempenho dos estudantes e, por conseguinte, da rede avaliada, em relação aos conteúdos essenciais da Educação Básica.

Nessa avaliação, as medidas de desempenho elaboradas a partir da aplicação dos testes cognitivos utilizam a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite apresentar a Proficiência obtida pelos estudantes e a Teoria Clássica dos Testes (TCT) que, por sua vez, apresenta os percentuais de acerto por descritor. Além dos testes cognitivos são aplicados questionários contextuais por meio dos quais é possível aferir o nível socioeconômico dos respondentes, dentre outros fatores associados ao desempenho.

Com o intuito de continuar acompanhando o desenvolvimento da educação no Estado, em 2015 foram avaliados os estudantes do 5º e 7º anos do Ensino Fundamental e do 1º e 2º anos do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

3.1.5 Tocantins: o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins – SAETO

O **Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins - SAETO** foi criado para avaliar a qualidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica da rede estadual de ensino, com o intuito de promover a modernização da gestão e o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Tocantins.

São avaliadas, de maneira censitária, as turmas de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio nas escolas públicas da rede estadual. São aplicadas avaliações das disciplinas Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, Biologia, Química e Física.

Os resultados do SAETO contribuem para as escolas verificarem em quais descritores/conteúdos os alunos estão com bons resultados e em quais estão com dificuldades, desenvolvendo assim ações para superar estas dificuldades dos estudantes.

3.1.6 Amapá: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP)

O Governo do Amapá, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Universidade de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), lançou em 2019, o **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP)**. De acordo com as informações da secretaria, a apropriação dos resultados possibilita tanto o acompanhamento do progresso dos estudantes, quanto a formulação de estratégias para melhoria do desempenho dos alunos.

O Estado vivencia o Regime de colaboração que foi instituído com objetivo de viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais do Amapá.

Um dos parceiros da Seed/AP, o CAEd/UFJF, realizou, em 2019, a avaliação de Língua Portuguesa e Matemática com alunos do 2º ano do ensino fundamental, das redes estadual e municipais. Na rede estadual foram avaliados 3.186 estudantes, correspondendo a uma taxa de participação de 84,1%; nas redes municipais a taxa de participação foi 82,5%, no total de 6.793 estudantes avaliados. Ainda, segundo a Seed, os indicadores educacionais do Estado do Amapá são desafiadores, no entanto, com as políticas educacionais implantadas em regime de colaboração, a exemplo do Programa Criança Alfabetizada⁸, será possível avançar para melhoria dos resultados. Os dados dessa avaliação permitirão redimensionar o planejamento escolar na Educação Básica. A implantação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá – o Sispaeap – possibilita uma análise detalhada dos resultados da avaliação e compreensão dos indicadores educacionais.

3.1.7 Roraima: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Na Região Norte, somente o estado de Roraima ainda não possui sistemática própria de avaliação educacional; portanto, é regido unicamente pelo SAEB. Esse processo de implantação de sistemas de avaliação locais está intimamente relacionado com a

⁸ O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá instituiu o Programa Criança Alfabetizada, por meio da Lei nº 2.448, de 2 de dezembro de 2019, e uma das metas estabelecidas no programa é alfabetização de 100% das crianças na idade certa.

reconfiguração do Estado que começou na década de 1990 e se estende aos dias atuais. Na percepção de Sudbrack e Cocco (2014) a avaliação estrutura-se, de forma cada vez mais sólida, acumulando suas influências sobre o cotidiano das escolas e sobre seus profissionais. Nesse sentido,

A reconfiguração do Estado com a ascensão do neoliberalismo favoreceu profundos questionamentos sobre os recursos aplicados à educação e às políticas sociais, propugnando por reformas. A avaliação, então, passa a ser encarada como possibilidade de aferir resultados dos investimentos feitos na área educacional, bem como desenvolver mecanismos de controle e regulação. Tal ótica coloca no centro do processo a avaliação externa, evidenciando que ela está instalada de forma irreversível, quer pelo auxílio das novas tecnologias que ampliam a precisão dos dados, quer pela sua incorporação às agendas dos governos, no planejamento e na gestão da educação. (SUDBRACK; COCCO, 2014, p. 349)

As reformas educativas implantadas nas últimas décadas no Brasil caracterizam-se por um conjunto de medidas que articulam a centralização dos sistemas de avaliação. Esses sistemas são utilizados como instrumentos de gestão e alimentam políticas de responsabilização das escolas e de seus sujeitos. Outro aspecto importante desse cenário é a descentralização dos processos de gestão e financiamento. A descentralização fortalece, por sua vez, um discurso de autonomia da gestão democrática da escola, em uma perspectiva de melhoria dos resultados. Outro ponto em destaque desse conjunto de medidas é a ampliação das possibilidades de escolha que estimulam mecanismos de competição entre as escolas, além da valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

3.2 Matrizes de referência dos sistemas de avaliação dos estados da Região Norte: mais do mesmo

Como vimos, a maioria dos estados da Região Norte, paralelamente aos sistemas nacionais, também implementaram sistemas locais de avaliação da aprendizagem. Essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo desse novo perfil administrativo ancorado na gestão de resultados. Nessa perspectiva, as escolas concorrem entre si dentro de um processo de ranqueamento. O processo de comparação estabelecido pelo Estado Avaliador interfere no cotidiano da escola e na aprendizagem dos alunos. Como ressaltam Araújo e Soeiro (2014):

Comparar é estabelecer uma relação entre coisas; no caso das avaliações, entre coisas e homens, medindo suas qualidades e capacidades, por meio de um instrumento para estabelecer um valor que mede o aprender. Esse panorama, de

orientação capitalista, viola as diversidades culturais que historicamente traduzem o povo brasileiro (ARAÚJO; SOEIRO, 2014, p. 144)

Na realização das avaliações, tanto do Saeb, enquanto sistema nacional de avaliação, quanto os sistemas estaduais de avaliação, seus testes são balizados a partir de matrizes de referência. De acordo com as orientações do Inep os conteúdos são associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina. Esses elementos são subdivididos em partes menores, os descritores, cada um especificando o que os itens das provas devem medir. Os descritores (D) traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas.

No quadro abaixo apresentamos a síntese da Provinha Brasil para avaliação da alfabetização e do letramento inicial dos alunos e, também, da matriz do Seape (AC) para os anos iniciais do ensino fundamental.

Quadro 17 - Mediações entre as matrizes de referência do Estado do Acre (Provinha Brasil e Seape)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PROVINHA BRASIL	MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SEAPE	MEDIAÇÕES
<p>1º eixo</p> <p>D1 Reconhecer letras</p> <p>D2 Reconhecer sílabas.</p> <p>D3 Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.</p>	<p>I - Dominar o princípio alfabético</p> <p>D1 Decodificar palavras compostas por sílabas canônicas.</p> <p>D2 Decodificar palavras compostas por sílabas não canônicas.</p> <p>D3 Ler uma sentença.</p> <p>D4: Identificar rima no texto.</p>	<p>Os documentos tratam dos mesmos descritores acompanhando o eixo do domínio da escrita alfabética. Observamos uma falta de autonomia, uma vez que o recorte das matrizes está centrado no mesmo campo semântico.</p>
<p>2º eixo</p> <p>D4 Ler palavras</p> <p>D5 Ler frases.</p> <p>D6 Localizar informação explícita em textos.</p> <p>D7 Reconhecer assunto de um texto.</p> <p>D8 Identificar a finalidade do texto.</p>	<p>II - Ler com compreensão</p> <p>D5 Localizar informação explícita em texto curto.</p> <p>D6 Identificar a ideia central de um texto curto.</p> <p>D7 Fazer inferências a partir da integração entre texto verbal e não verbal.</p> <p>D8 Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto.</p>	<p>No eixo da leitura os descritores das duas matrizes mostram uma redação sinônima percebemos mais uma vez que não há uma independência na elaboração dos itens. Ambas apresentam a mesma composição da matriz nacional da Provinha Brasil.</p>

D9 Estabelecer relações entre partes do texto.	D9 Identificar informação implícita em texto curto e simples.	
D10 Inferir informação.		

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2011), Acre (2015).

Quando aproximamos a matriz de referência da Provinha Brasil com a matriz de referência do Seape (AC) conseguimos construir algumas mediações referentes aos eixos (apropriação do sistema de escrita alfabética e da leitura). Percebemos na letra da matriz do Seape (AC) que nos dois eixos há um processo recorrente de repetição da redação dos descritores. Isso revela que essa matriz atende ao desenho da Provinha Brasil, enquanto instrumento de avaliação nacional, reduzindo o caráter avaliativo a um mero treino para atingir resultados melhores nas avaliações em larga escala.

A leitura das matrizes de referência para o Ensino Fundamental do Saeb nos apresenta, por sua vez, os seguintes eixos temáticos estruturantes do conhecimento: 1) Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; 2) Leitura; e 3) Produção Textual. Para cada eixo está definido um conjunto de habilidades essenciais. Quando relacionamos os eixos e habilidades da matriz de referência do Saeb correspondente ao 2º ano do Ensino Fundamental com a matriz do Sispaeap (AP), que possui o sistema de avaliação mais recentemente implementado, fica visível a relação de subordinação dessas matrizes com a avaliação em larga escala nacional.

Quadro 18 - Relação entre as matrizes de referência Brasil-Amapá (Saeb/Sispaeap)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SAEB	MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SISPAEAP
1. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: Relacionar elementos sonoros das palavras com sua representação escrita Ler palavras Escrever palavras	I. Reconhecimento de convenções do Sistema Alfabético D04 Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.
2. Leitura Ler frases Localizar informações explícitas em textos Reconhecer a finalidade de um texto Inferir o assunto de um texto	II. Apropriação do Sistema Alfabético D06 Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras). D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra (consciência silábica). D08 Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica). D09 Identificar relações fonema/grafema, som/letra

	(consciência fonêmica). D26 Identificar rimas. D10 Ler palavras. D11 Ler frases.
3. Produção textual Escrever texto	III. Usos sociais da leitura e da escrita D13 Identificar gêneros textuais diversos. D14 Reconhecer a finalidade de gêneros diversos.
---	IV. Leitura: compreensão, análise e avaliação D15 Localizar informações explícitas em textos. D16 Identificar elementos que constroem a narrativa. D17 Inferir informações implícitas em textos. D18 Identificar assunto de textos. D20 Identificar efeitos de humor em textos diversos. D21 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto. D22 Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto. D23 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas matrizes curriculares em estudo (BRASIL, 2018; AMAPÁ, 2019).

Quando analisamos a matriz de referência da ANA, que corresponde ao 3º ano do EF, e a matriz do Seape (AC), percebemos um grau de recorrência dos conteúdos de ambas as matrizes, segundo o quadro.

Quadro 19 - Relação entre as matrizes de referência Brasil-Acre (ANA/Seape)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DA ANA	MATRIZ DE REFERÊNCIA DO SEAPE
1.Leitura H1 Ler palavras com estrutura silábica canônica H2 Ler palavras com estrutura silábica não canônica H3 Reconhecer a finalidade do texto H4 Localizar informações explícitas em textos H5 Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos H6 Realizar inferências a partir da leitura de	I - Dominar o princípio alfabético: D1 Decodificar palavras compostas por sílabas canônicas. D2 Decodificar palavras compostas por sílabas não canônicas. D3 Ler uma sentença. D4 Identificar rima no texto.

textos verbais H7 Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal H8 Identificar o assunto de um texto H9 Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos	
2. Escrita H10 Grafar palavras com correspondências regulares diretas H11 Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro H12 Produzir um texto a partir de uma situação dada.	II - Ler com compreensão D5 Localizar informação explícita em texto curto. D6 Identificar a ideia central de um texto curto. D7 Fazer inferências a partir da integração entre texto verbal e não verbal. D8 Inferir o sentido de uma palavra a partir do contexto. D9 Identificar informação implícita em texto curto e simples.
---	III - Coesão e coerência na leitura do texto D10 Recuperar as relações estabelecidas entre elementos de referência. D11 Estabelecer relações de causa/consequência entre partes e elementos de um texto
---	IV. Reconhecer diferentes usos sociais da leitura e da escrita D12 Identificar a finalidade de diferentes gêneros textuais. D13 Identificar o gênero de um texto.
---	V. Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido D14 Identificar efeitos de sentido do uso de pontuação no texto.

Fonte: Elaborado pela autora com base nas matrizes curriculares em estudo (BRASIL, 2013; ACRE, 2015).

Com efeito temos as matrizes acima apresentadas em alinhamento no tocante aos eixos e nos desdobramentos de seus conteúdos. Tudo nos leva a crer que há um projeto que visa a fortalecer a competição entre as escolas, bem como o papel do Estado avaliador. Sobre isso, Schneide e Nardi (2015) apontam os mecanismos de uma espécie de “quase mercado” que são inseridos nas escolas por meio das avaliações em larga escala.

A utilização de formas de avaliação de largo espectro (dos estudantes, das escolas e dos professores) tornou-se, nas últimas três décadas, peça principal das estratégias empreendidas pelos Estados nacionais na orientação das mudanças em curso. Na senda de vários autores, é possível afirmar que as formas de avaliação adotadas desde então têm sido responsáveis pela implementação de mecanismos de um “quase-mercado” na educação, a partir dos quais se concretiza a remodelação do papel do Estado na condução das políticas públicas e o fortalecimento nas formas e estratégias de controle educacional. (SCHNEIDE; NARDI, 2015, p. 59)

Quando cruzamos as matrizes do Seape e Sadeam para o 3º ano do ensino fundamental percebemos a similaridade nos documentos logo no primeiro eixo, que trata sobre o domínio do sistema de escrita alfabético.

Quadro 20 - Relações entre as matrizes de referência de LP Acre e Amazonas (Seape/Sadeam)

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA ACRE - SEAPE	MATRIZ DE REFERÊNCIA LÍNGUA PORTUGUESA – AMAZONAS - SADEAM	MEDIAÇÃO
<p>I - Dominar o princípio alfabético:</p> <p>D1 Decodificar palavras compostas por sílabas canônicas.</p> <p>D2 Decodificar palavras compostas por sílabas não canônicas.</p> <p>D3 Ler uma sentença.</p> <p>D4 Identificar rima no texto.</p> <p>D5 Localizar informação explícita em texto curto.</p> <p>D6 Identificar a ideia central de um texto curto.</p> <p>D7 Fazer inferências a partir da integração entre texto verbal e não verbal.</p>	<p>I-Aquisição do sistema da escrita:</p> <p>D1 Distinguir letras de outros sinais gráficos.</p> <p>D2 Reconhecer as direções da escrita.</p> <p>D3 Identificar uma mesma palavra escrita em diferentes padrões gráficos.</p> <p>D4 Identificar sons de sílabas iniciais, mediais ou finais que se repetem em palavras diferentes.</p> <p>D5 Identificar rimas.</p> <p>D6 Relacionar palavra à figura e vice-versa.</p> <p>D7 Relacionar frase à figura e vice-versa.</p>	<p>Quando cruzamos as duas matrizes percebemos um alinhamento tanto na apresentação dos eixos quanto na alocação dos descritores que os mesmos se repetem alternando apenas a posição de alguns descritores bem como utilizam do processo de sinonímia para a construção de seus textos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base nas matrizes curriculares em estudo (ACRE, 2009); (AMAZONAS, 2008).

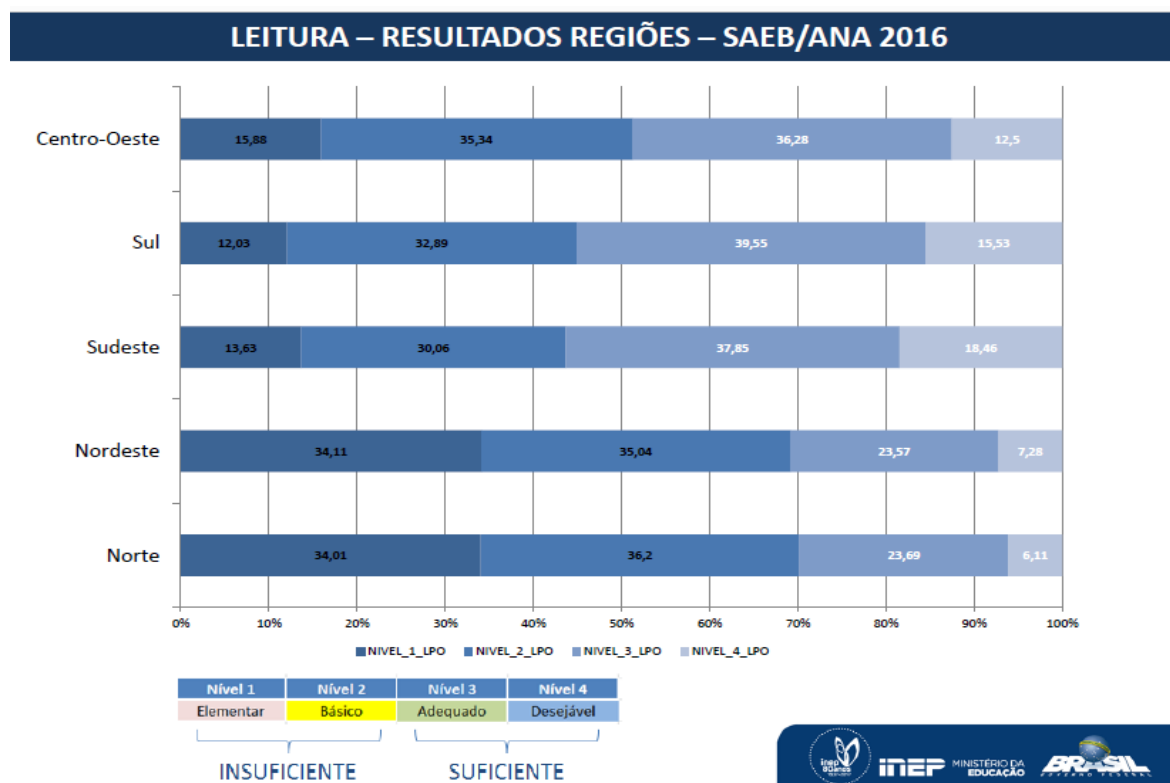
Como podemos inferir sobre essas duas matrizes, apresenta-se um processo de singularidade nos documentos e a dependência das matrizes do próprio Saeb. No caso dessas matrizes, temos a relação direta com a matriz da ANA que foi aplicada até 2016 com o intuito de avaliar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. Isso provoca uma leitura que nos permite destacar que apesar dos estados da Região Norte instaurarem seus sistemas de avaliação fica nítida a falta de autonomia com que as secretarias estabelecem a tessitura de suas matrizes. Fato que aguça o olhar para a relação entre aparência e essência que permeiam esses documentos.

Dessa maneira, temos a conformidade com as matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, e tudo o que está implícito dentro desse processo. Nesse caso temos a regulação do Estado por meio das notas alcançadas pelo Ideb. Essas notas, por sua vez, determinam o quanto de recurso cada escola receberá, além das metas que são traçadas baseadas na conquista da “qualidade” da educação no Brasil.

Nas políticas educacionais de avaliação no Brasil, o Estado Disciplinador se mostra de duas formas. No plano federal, as ações do Fundo de Desenvolvimento da Educação (FNDE) estão atreladas aos índices obtidos no IDEB. O Plano de Ações Articuladas (PAR), que é voltado para os municípios, visa através de apoio financeiro e técnico atender “os municípios com escolas urbanas ou rurais com mais baixos índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB)”. (ARAÚJO; SOEIRO, 2014, p. 143)

A ANA avalia os níveis de leitura e escrita dos alunos dentro de uma escala. Na escrita, essa escala parte do nível 1, que é elementar, até o nível 5, que é o desejável. Já na leitura, a escala abarca quatro níveis, sendo que o 1º e 2º níveis são apresentados como insuficientes e o 3º e 4º níveis como suficientes. De acordo com os resultados da ANA em 2016 quando tratamos da Região Norte, os indicadores demonstram a fragilidade dos estados para alcançarem os resultados das demais regiões.

Figura 5 - Comparativo entre as regiões em relação à leitura

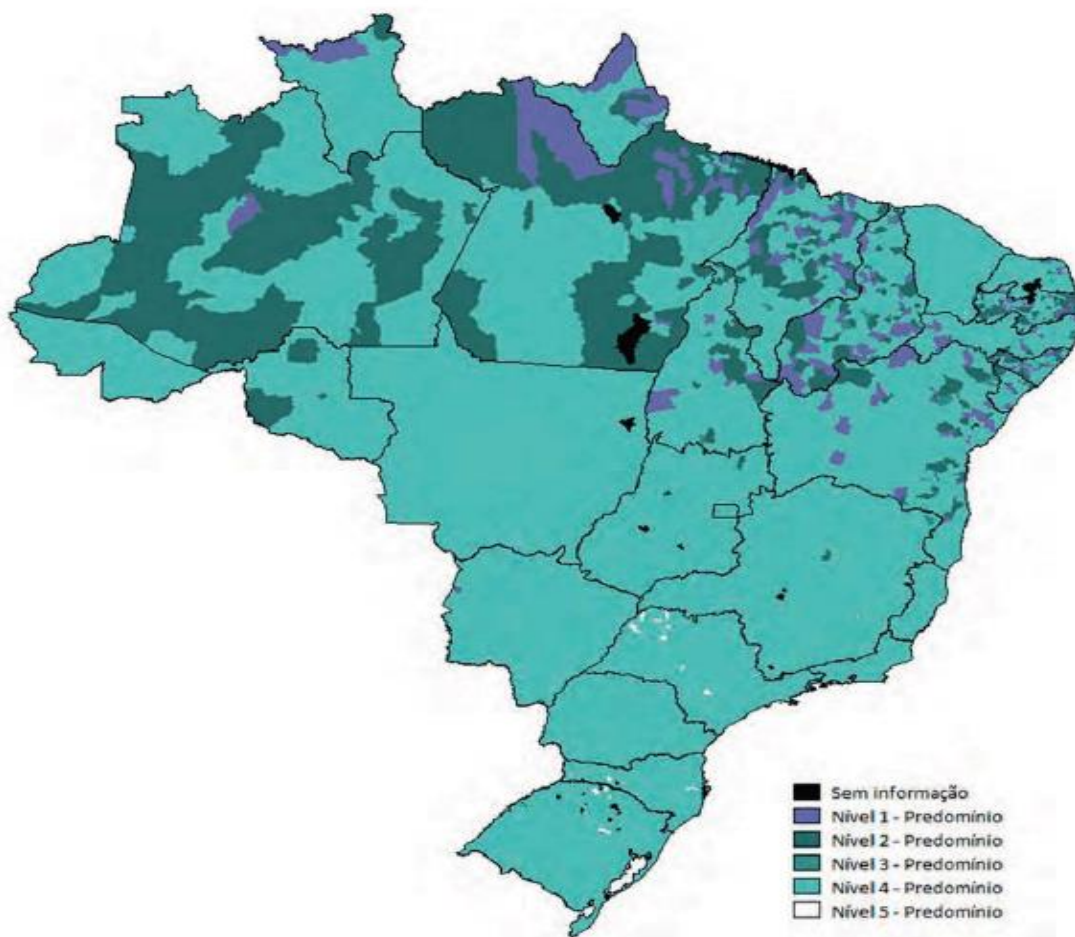


Fonte: Documento sobre Avaliação Nacional da Alfabetização (BRASIL, 2015).

A figura acima apresenta as discrepâncias no âmbito da leitura entre as Regiões Norte e Nordeste e as demais regiões do Brasil. Apenas 6,11% das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental estão no nível desejável de leitura, isto é: inferem sentido de palavra nos textos verbais; reconhecem os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional; realizam inferências de sentido em textos verbais; reconhecem relação de tempo em textos verbais; e identificam o referente de pronome possessivo no gênero textual poema. Quando traçamos uma comparação com a Região Sudeste, temos 18,46% dos alunos alocados no nível 4, que representa o desejável de acordo com a avaliação da ANA.

O mapa abaixo faz parte do relatório da ANA correspondente aos anos de 2013 e 2014 apresentando, por município, o nível de proficiência em escrita.

Figura 6 - Nível de proficiência em escrita por município



Fonte: Relatório ANA-2013-2014 (BRASIL, 2015).

De acordo com a configuração do mapa temos, mais uma vez, as discrepâncias dos resultados da ANA entre a região Norte e as demais regiões do Brasil. Essa assimetria é reforçada quando analisamos os resultados no nível de proficiência em escrita dos alunos que foram submetidos a prova da ANA.

Com base no relatório ANA (2013-2014) dos municípios pesquisados, apenas 7% concentram estudantes no nível 2 e 4% no nível 1 de proficiência em escrita, sendo o nível 1 o de maior proficiência e o nível 5 o de menor proficiência. Somente 1% dos municípios tiveram a maioria de seus estudantes nos níveis mais alto de proficiência. Nesse enquadramento temos 20 municípios do Sudeste, 17 municípios da Região Sul e 1 município da Região Nordeste.

A Região Norte apresenta um padrão no qual 63% dos municípios têm a maioria dos seus estudantes alocados no nível 4. O relatório apresenta um hiato nesses dados, uma vez que 29% dos municípios concentram alunos no nível 2. Esses indicadores revelam que, apesar da maioria dos estados da Região Norte terem estruturado, a partir de 2008, seus sistemas de avaliação próprios, ainda há uma discrepância quanto a questão da autonomia do currículo desses sistemas. Como vimos, há lacunas educacionais importantes na Região Norte que os números não são capazes de apontar baseados unicamente no alinhamento curricular de seus sistemas de avaliação locais com o que preconiza o Saeb.

Sobre isso, retomamos Raimann e Lima (2018) que reforçam o caráter do Estado regulador por meio das avaliações em larga escala:

o ideário de Estado avaliador e regulador, influenciando na elaboração e execução de políticas educacionais de avaliação em todo o Brasil, inclusive nas políticas de currículo. Nesse sentido, o currículo foi reduzido a conhecimentos e habilidades básicas em escrita, leitura e matemática, apresentando uma visão reducionista do ensino ao focar em resultados e competências, expressando o que Saviani (2011) chama de neoprodutivismo. (RAIMANN; LIMA, 2018, p. 36)

No dizer de Gontijo (2012), o Estado brasileiro transfere suas responsabilidades para com a educação aos sujeitos a ela envolvidos e prioriza políticas educacionais fundadas em modelos supranacionais em detrimento de políticas educativas cujo foco seria a solução dos problemas internos ao nosso sistema de ensino, dentre eles um maior investimento na área da educação.

Os indicadores da Região Norte apresentam um recorte que vai além da simples quantificação, revelando questões históricas, sociais e políticas que interferem também nos resultados da região como um todo. Não podemos excluir desse cenário as perspectivas de

regulação que estão presentes nesses sistemas de avaliação, que na esfera estadual reproduzem o discurso oficial das avaliações em larga escala. Nesse contexto, “o discurso do novo gerencialismo na educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização – aumentando padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 199).

Diante disso, o aporte da avaliação nacional influenciou decisivamente no delineamento adotado pelos estados, “legitimando as desigualdades e homogeneizando processos educativos pela via de avaliações sistêmicas e globais” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 499).

Nessa perspectiva, estão ancoradas as políticas de avaliação no país e, sobretudo, em um efeito cascata chegam até os sistemas estaduais de avaliação da Região Norte, consolidando a baliza mais contemporânea do Estado avaliador na sua relação com a educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

(Carlos Drummond de Andrade – Mãos dadas)

A trajetória do mestrado não começa no primeiro dia de aula, nem com a publicação do edital ou da lista de aprovados. O mestrado começou para mim no exercício diário da sala de aula, nas formações com meus colegas professores que, como anunciou Drummond, *ainda que taciturnos, nunca deixaram de nutrir grandes esperanças*, nos planejamentos para as aulas, nas inúmeras semanas pedagógicas que já participei, nas leituras que fiz, nas palestras que ouvi, nas conversas boas da sala dos professores, na fala de cada aluno que me desafiou a ir além da aparência. Foi assim que a vontade de fazer o mestrado começou em mim e, por isso, estou aqui nas considerações finais do meu trabalho de pesquisa, retomando todo o caminho percorrido até então.

Aulas, leituras densas, discursos potentes dos professores do PPGED, entremeados a nossa fala, muitas vezes ingênua, de mestrandos recém-chegados ao programa. Compreender os meandros das políticas públicas para a educação no país foi árduo, saímos da “caverna” para ver além. Nos envolvemos com nossos objetos de pesquisa na intencionalidade de contribuir com nossos pares: trabalhadores da educação. Isso, a meu ver, é o que move uma pesquisa. A possibilidade de provocar no outro uma reflexão, uma inquietude. Essa possibilidade é capaz de nos fazer atravessar as dificuldades de escrever durante uma pandemia e um apagão de 23 dias no Amapá. Afinal, seguir em frente com a pesquisa foi necessário.

Falar de avaliação em larga escala e de como isso interfere nas propostas dos sistemas de avaliação dos estados da Região Norte coloca-me em um lugar de fala e de pertencimento muito marcante. Sou eu, uma professora, que no decorrer de duas décadas de trabalho na educação pública, no estado do Amapá, concluí uma etapa de estudo e pesquisa, que desemboca, para utilizar um termo bem amazônica, em um desvelamento dos processos que

chegam até a escola balizados por um protocolo mecânico de aplicação de provas, que nem sempre entendemos os objetivos pelos quais aplicamos esses testes aos nossos alunos. Somos instrumentalizados (cooptados) apenas a cumprir um cronograma que classificará ao final as escolas em ranques perversos que geram um suposto índice de qualidade da educação.

Ao refletir sobre os sistemas de avaliação no contexto educacional brasileiro vemos, historicamente, que as avaliações em larga escala têm influenciado nas políticas educacionais, implicando diretamente no cotidiano das escolas. A avaliação se firma cada vez mais como elemento de regulação e da administração gerencial e competitiva do Estado-avaliador no Brasil. Quando trazemos essa reflexão para o campo regional e tratamos dos sistemas de avaliação dos estados da Região Norte deparamo-nos com os processos de gerencialismo e regulação em um âmbito local.

A década de 1990 marca, efetivamente, o início da avaliação da educação básica consolidada através da implantação do Saeb. Esse foi o primeiro passo para uma série de alinhamentos que se processaram não apenas na esfera nacional, mas, sobretudo, convergiram para atender às “recomendações” dos organismos internacionais que atuam sob a chancela da busca pela qualidade educacional e “ajuda” financeira aos países periféricos.

Contudo, esses documentos não falam por si; estão pautados dentro de uma agenda global que envolve o papel do Estado avaliador e a subordinação aos organismos internacionais que financiam determinadas políticas educacionais nos países da América Latina, bem como a associação com as instituições de governança que marcam o neoliberalismo. Uma referência contundente da entrada do Brasil para o quadro de Estado avaliador foi a implantação do SAEB, no ano de 1990, a partir de uma exigência do BM.

Para referendar as recomendações dos organismos internacionais o Brasil aprovou, em 1994, o PNE que, entre outras coisas, definiu as diretrizes e metas a serem alcançadas em cada um dos níveis de ensino baseados na melhoria qualidade da educação. No que tange ao Ensino Fundamental e ao ciclo de alfabetização, temos a mensuração dessa suposta qualidade apresentada por meio do Ideb. Esses indicadores promovem na realidade um processo de ranqueamento entre as escolas que fere a essência de uma formação integral para os alunos.

Diante de todo processo de investigação, no mapeamento árduo dos documentos da região, somos conscientes que não conseguimos mostrar resultados de muitas questões que cercam a totalidade do objeto do referido estudo, nem seria essa a nossa pretensão. No entanto, respondendo à problemática de pesquisa, podemos indicar que é perceptível, por

meio do desenho dos documentos de cada estado da Região Norte, que há uma padronização dos elementos que constituem as matrizes de referência dos sistemas de avaliação destes estados, que se coadunam com a matriz de referência do Saeb.

Os documentos expressam que não existe, ainda, uma política de avaliação da Região Norte própria, com identidade amazônica, com autonomia, uma vez que a influência da política do MEC, partindo do Saeb sobre as prerrogativas e determinações do IDEB, compactuam com a grande engrenagem sob a qual os estados da região se organizam e executam seus processos avaliativos. Compreendemos que há uma necessidade de que os sistemas de avaliação possam olhar para sua territorialidade, para dentro de suas “Amazônias”, sendo que desde o financiamento, da valorização e formação do trabalhador da educação, do acesso/permanência, exige-se um olhar singular que contribua efetivamente com o eixo da qualidade da educação para alcançar os povos que constituem a diversidade da região. Lamentavelmente, a própria BNCC acaba por ocupar um espaço para além do que se deveria ter, ao mesmo tempo que rompe com a autonomia dos Estados, porque nivela o currículo e determina o que as redes devem trabalhar em seus programas de ensino.

Dentro desse contexto, destacamos que Rondônia e Tocantins não tiveram suas matrizes analisadas porque não possuem matrizes específicas para avaliar o ciclo de alfabetização, pois utilizam, exclusivamente, as avaliações externas, que hegemonicamente se determinam na região. Por conseguinte, registra-se ainda nesse grupo, o estado de Roraima, que não apresenta nenhum esboço de uma sistemática própria de avaliação, revelando-se em um cenário desafiador da perda de autonomia da gestão da educação no território.

Embora a política esteja posta claramente pelos documentos oficiais, em uma linguagem que destaca a busca pela **qualidade** da educação, os resultados apresentam que a direção que esses documentos assumem, dentro da Região Norte, configura-se em um movimento de cima para baixo, com matrizes sinônimas. Destaca-se, na contradição inerente à política educacional, que não podemos perder de vista o esforço das secretarias em implementar seus sistemas de avaliação. No entanto, os Estados precisam imprimir sua regionalidade nas matrizes de seus sistemas, para que possam expressar sua identidade e efetivar o direito de exercitar sua cidadania no seu trabalho.

Portanto, as perspectivas de avaliação em larga escala que subjazem dentro dos sistemas avaliativos da Região Norte expressam, na sua totalidade, um caráter hegemônico,

uma vez que observamos nas suas matrizes uma subordinação condicionada pela matriz de referência nacional materializada pelo Saeb.

Esse trabalho é para cada professor que atua no ensino fundamental das escolas do Brasil, em especial da Região Norte. A pretensão é que leiam, dialoguem com o que foi escrito, se reconheçam, reflitam e ajam para superar a aparência dos mecanismos aos quais somos apresentados de forma instrucional na escola. Como diz minha orientadora Antonia Andrade: “se a ciência não servir para melhorar a vida das pessoas, ela não serve para mais nada”.

Com esse propósito fecho as considerações finais do meu trabalho, mas não concludo, uma vez que ainda há muito o que dizer sobre avaliação em larga escala e os sistemas de avaliação da Região Norte. Precisamos continuar refletindo, por meio da pesquisa, para não somente apontar as limitações, mas sobretudo contribuir para um repensar desses padrões. Os sistemas de avaliação não podem perder de vista, além da formação humana, sua própria identidade. No dizer de Dermeval Saviani, o trabalho educativo é intencional, e é capaz de produzir em um sujeito singular a humanidade que é construída histórica e coletivamente. Dessa forma, alcançaremos aquele que é o verdadeiro foco do processo educativo: o aluno.

REFERÊNCIAS

- ACRE. **Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Disponível em: <http://www.seape.caedufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- ADRIÃO, Tereza. A privatização da Educação Básica no Brasil: considerações de corporações na gestão da educação pública. In: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (Orgs). **Público x Privado em Tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017. p. 16-37.
- AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- AMAPÁ. **Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá**. Disponível em: <https://seed.amapa.gov.br/>. Acesso em: 17 jul. 2020.
- AMAZONAS. **Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas**. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/seduc-em-numeros/sadeam/>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- ARAÚJO, J. J. C. do N.; SOEIRO, E. M. O estado avaliador e a violência simbólica do sistema estadual de avaliação da aprendizagem do Acre (SEAPE) – Brasil. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 14, 2014, pp. 137-151.
- BALL, S. J. **Education reform: critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006. (Obra original publicada em 1977).
- BARRETTO, E. S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Brasília: INEP/COMPED/PNUD, 2000.
- BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 228, p. 315-344, maio/ago. 2010.
- BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: O que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BEHRING, Elaine R. **Brasil em contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. cap. 1, p. 31-70.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2013.

BRASIL, **Portaria Ministerial n. 1.795/1994**. Institui a organização formal do SAEB. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 07 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação (Conselho Nacional de Educação). **Parecer CNE/CEB n. 8, de 2010**. Estabelece normas para aplicação do inciso IX do art. 4º da Lei nº 9.394, de 1996, que trata dos padrões mínimos de qualidade de ensino para a educação básica pública. Brasília, DF, 5 maio 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2CYIU0l>. Acesso em: 8 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. Brasil: 2011. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/reflexoes_deslocamentos/deslocamentos.pdf. Acesso em: 14 fev. 2020.

BRASIL. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Apresentação, Maio de 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - 3355 - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul 2019.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE]. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: 2020a, 148 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC/Inep/DEED. **Microdados do Censo Escolar**: Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2020b.

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. **Estud. av.** São Paulo, v. 19, n. 53, pág. 71-86, abril de 2005. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 abr. 2021.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C dos R. **Análise de documentos**: método de recolha e análise de dados. 2004. Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Mudanças no mundo do trabalho: impactos na política de formação de professores. **Trabalho & Educação**, v. 17, nº 1, jan. / abr. 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Tradução Mônica Corulloón. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, J.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Ação Educativa. 2009. Cap. III, p. 75-123.

CUNHA, Eduardo; MULLER, Eucinéia. **Avaliações em larga escala**: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. **Cadernos da Funcamp**, v. 17, n. 29/2018.

DICKEL, Adriana. A avaliação nacional da alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: responsabilização e controle. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio, 2016.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

- EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. **I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais**. Belém: UFPA, 2009. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/211971320/texto-Olinda-PDF>. Acesso em: 10 set. 2014.
- FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, nº 79, agosto. 2002.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; TENÓRIO, Robinson Moreira. A construção de indicadores de qualidade no campo da avaliação educacional: um enfoque epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, p. 71-97, 2010.
- FRANCO, Karla Oliveira; CALDERÓN, Adolfo Ignacio. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Reunião anual da ANPED**, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.
- GIDDENS, Anthony. *Em defesa da sociologia*. São Paulo: UNESP, 2001.
- GOODSON, Ivor. *Conhecimento e vida profissional – Estudos sobre educação e mudança*. Portugal: Porto editora, 2003.
- GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set., 2012.
- GRAMSCI. **Cadernos do cárcere** - Introdução ao Estudo da Filosofia. A Filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. 494 p. v. 1.
- KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho com princípio educativo. **Cad. Pesq.** n. 68, fev. 1989.
- LOBATO, Sidney da Silva. Federalização da fronteira: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 7, n. 1, jan.-jun., 2014.
- MARX, Karl. **Manuscrito econômico-filosófico**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2004.

MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. DOS S. Políticas de internacionalização da Educação Superior: o contexto brasileiro. **Educação**, v. 40, n. 3, p. 333-342, 31 dez. 2017.

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política de avaliação em larga escala: “Educação para Todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **RPGE - Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. esp. 2, p. 1152-1164, nov. 2017.

MELO, Adriana Sales de. Organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MEYER, J.W.; KAMENS, D.H.; BENAVIDOT, A. (Orgs.). **School knowledge for the masses: world models curricular categories in the twentieth century**. Londres: Falmer, 1992.

NEVES, L. M. W. A sociedade Civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Francisco. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, Maria Célio (Orgs.) **Os sentidos da democracia: políticas de dissenso e hegemonia global**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, Brasília: NEDIC, 1999, p. 55-81.

OLIVEIRA, Karla. Franco; CALDERÓN, Adolfo Ignácio. O Simave à luz das três gerações de avaliação da educação básica. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. São Paulo: editora Vozes, 1998.

Pasquali, L. (2004). **Psicometria**. Teoria dos testes na psicologia e na educação (2ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília/DF, 2016.

RAIMANN, Elizabeth Gottschalg; LIMA, Náfren Ferreira. Avaliação nacional da alfabetização: o que as pesquisas apontam? **Laplage em Revista** (Sorocaba), v. 4, n. 2, maio-ago. 2018, p. 27-39.

ROBERTSON, Susan L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, maio-ago. 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Rodrigo; SELLES, Sandra. **Políticas de currículo e sistema de avaliação externa: disputas pela autonomia docente.** *Movimento-revista de educação*, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Educação em diálogo.** Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790>>. Acesso em: 16 set. 2021. doi:<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63790>.

SCHNEIDER, M. P.; NARDI, E. L. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58–74, 2015. DOI: 10.20396/etd.v17i1.8634818. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818>. Acesso em: 3 fev. 2021.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente.** São Paulo: Cortez, 2009. 341 p.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, SC, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011

SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. **Avaliação em larga escala no brasil: potencial indutor de qualidade?** Roteiro, Joaçaba, v. 39, n. 2, p. 347-370, jul./dez. 2014.

SILVA, L. R. C. *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. **Anais do IX Congresso Nacional de Educação** — EDUCERE [recurso eletrônico]. Políticas e práticas educativas: desafios da aprendizagem: Champagnat, 2009. v.1. p. 4554-4566. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

TAVARES, Maria da C.; MELIN, L. Eduardo. Mitos globais e fatos regionais. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J. C. (Orgs.) **Globalização: o fato e o mito.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 41-54.

TEIXEIRA, F. José. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. Jose (Org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**: as novas determinações do mundo do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-252.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Toffoli, Sônia Ferreira Lopes et al. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. **Educação e Pesquisa [online]**. 2016, v. 42, n. 2 [Acessado 16 janeiro 2021], pp. 343-358. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>>. ISSN 1678-4634. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201606135887>.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar – Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.