



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA PEREIRA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA
PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE)**

**BELÉM-PARÁ
2021**

MÁRCIA MARIA PEREIRA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA
PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na Linha de Pesquisa em “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

**BELÉM-PARÁ
2021**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Biblioteca da UFPA

MÁRCIA MARIA PEREIRA FERREIRA

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR NO SISTEMA
PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SisPAE)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA/ICED, na Linha de Pesquisa em “Políticas Públicas Educacionais”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Aprovada em

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Orientadora

Prof. Dr. Francisco Willams Campos Lima
Universidade do Estado do Pará – UEPA – Membro externo

Prof^a. Dr^a. Dalva Valente Guimarães Gutierrez
Universidade Federal do Pará (UFPA) - Membro interno

Prof. Dr. Antonio Sousa Alves
Universidade Federal do Maranhão-UFMA Membro externo Suplente

À minha querida e amada mãe, Maria Lúcia (89 anos) pelo incentivo e total apoio aos estudos desde a infância. Amor incondicional, compreensão pela ausência e carinho em todas as horas dedicadas ao longo dessa jornada.

À minha tia, Antonieta Pereira (80 anos) pelo cuidado e preocupação com o meu bem-estar.

Ambas me acolhem com o cuidado de quem ama em toda situação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as coisas que acontecem na minha doce vida. Rendo a Ele o meu louvor e adoração, pois o Senhor supriu todas as minhas perdas e necessidades que apareceram no percurso dessa jornada – Deus é Fiel.

Agradeço à minha mãe, por ser uma mulher sábia. Que fala e age com sabedoria, que orienta com a grandeza de quem ama incondicionalmente sem perder o senso de justiça. E a minha segunda mãe, tia Antonieta, por todo cuidado e zelo em tudo que faço.

Agradeço à minha família e amigos próximos, por todo apoio e compreensão dos muitos momentos em que estive ausente.

Agradeço aos colegas pesquisadores (André Lima, Carmem Lúcia, Josafá Clemente, Neli Mesquita, Simone Bittencourt) - membros do grupo de pesquisa do Observe. Agradeço pelo acolhimento, pelo compartilhar dos saberes científicos, companheirismo, pela generosidade na escuta e empatia.

Meu agradecimento especial à Simone Bittencourt – saiba que você me estendeu as mãos em um momento difícil e delicado, expressando solidariedade humana, empatia, a disponibilidade demonstrada durante todo esse processo de pesquisa e sobretudo a amizade. Obrigada!

Agradeço ao carinho do querido Jefferson Felgueiras (egresso do PPGED/UFPA), sempre emanando palavras de incentivo, força e me empurrando para cima.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UFPA) pela excelência de todos os professores do programa e, em especial aos que ministraram as disciplinas do Mestrado da turma de 2019.

Aos colegas da turma de 2019 - Mestrado (Denys, Orlando Jr., Ingrid, Pânia, Marcileno, Evanilde, Carlos, Perla, Lennon, Juliane, Camila, Adriano, Natasha) - foi uma honra estudar com vocês.

Especialmente ao Denys Silva, embora pertençamos a grupos de pesquisas diferentes foi inevitável o laço da amizade que ultrapassou os portões da Universidade. A pesquisa nos proporcionou essa aproximação e consolidação de nossa amizade.

À minha orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Santos, pela generosidade, pela contribuição orientadora em minha formação, pela disponibilidade e suporte na pesquisa. Obrigada!

RESUMO

FERREIRA, Márcia Maria Pereira. Um Estudo sobre Avaliação e Gestão Escolar no Sistema Paraense de Avaliação Educacional. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2021.

Esta Dissertação tem como objeto de pesquisa o Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), visando analisar como se configura a relação do SisPAE com a gestão escolar, abordando sua trajetória, a partir do “Pacto pela Educação do Pará” – cujo objetivo oficial é promover a melhoria da qualidade da educação no Estado. Os modelos de avaliação em larga escala aplicados no Brasil, foram implantados a partir de 1990, porém, no Pará, este modelo avaliativo está incluído na educação paraense desde 2013. O estudo está fundamentado na pesquisa bibliográfica e documental, em que resgatamos elementos históricos, conceituais e legais que permeiam as avaliações em larga escala. O referencial teórico-metodológico utilizado na análise é uma aproximação ao materialismo histórico dialético, para o qual a história não deve ser considerada um processo linear e contínuo, uma sequência de causas e efeitos, mas um processo de transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção no contexto social, político e econômico. Como principais resultados, a pesquisa aponta que desde a implantação das políticas avaliativas no Brasil, bem como os resultados produzidos pelos modelos de avaliação em larga escala implantados no País, e as metas que são estabelecidas pelo IDEB e o SisPAE, aparentemente, podem estar modificando a gestão escolar e com ela a autonomia da escola. O estreitamento curricular é uma realidade, pois o SisPAE avalia apenas a Língua Portuguesa e a Matemática, negando o acesso a outros processos formativos, que são essenciais ao processo educativo e de humanização. A política avaliativa empregada pelo estado do Pará, mostra que o SisPAE é um exemplo da lógica da “qualidade” por ter sua base em indicadores de desempenho escolar dos alunos, o que demonstra que esse instrumento avaliativo se coaduna com a lógica neoliberal, no tocante à educação de qualidade. A pesquisa nos permitiu verificar as normas descritas nas revistas do SisPAE, em relação à avaliação em larga escala, porém não constatamos como elas ocorrem de fato, ou o que de mais agravante possa ocorrer na vida escolar, em relação a gestão.

Palavras-chave: SisPAE. Gestão Escolar. Pacto pela Educação do Pará. Avaliação em Larga Escala. Qualidade da Educação.

ABSTRACT

FERREIRA, Márcia Maria Pereira. A Study on School Evaluation and Management in the Paraense Educational Evaluation System. 180 pages Dissertation (Master in Education) - Institute of Educational Sciences, Federal University of Pará. Belém / PA, 2021.

This Dissertation has as object of research the Paraense Educational Evaluation System (SisPAE), the propouse is to analyze how the relationship of SisPAE with school management is configured, approaching its trajectory, from the “Pact for Education of Pará” - whose official goal is promote the improvement of the quality of education in the state. The large-scale evaluation models administrate in Brazil were implemented since 1990, however, in Pará, this evaluative model has been included in paraense education since 2013. The study is based on bibliographic and documentary research, in which we retrieve historical elements, conceptual and legal aspects that permeate large-scale assessments. The theoretical-methodological framework used in the analysis is an approach to dialectical historical materialism, for which history should not be considered a linear and continuous process, a sequence of causes and effects, but a process of social transformations determined by the contradictions between the media production in the social, political and economic context. As main results, the research points out that since the implementation of evaluation policies in Brazil, as well as the results produced by the large-scale evaluation models implemented in the country, and the goals that are established by IDEB and SisPAE, apparently, may be changing school management and with it school autonomy. Curriculum narrowing is a reality, as SisPAE evaluates only the portuguese language and mathematics, denying access to other training processes, which are essential to the educational and humanization process. The evaluative policy employed by the state of Pará, shows that SisPAE is an example of the “quality” logic because it is based on student’s school performance indicators, which demonstrates that this evaluative instrument is consistent with the neoliberal logic, regarding quality education. The research allowed us to verify the standards described in the SisPAE journals, in relation to large-scale evaluation, but we did not find out how they actually occur, or what is more aggravating in school life, in relation to management.

Keywords: SisPAE. School management. Pará Education Pact. Evaluation on a Large Scale. Quality of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Os sete resultados do Pacto pela Educação do Estado do Pará	111
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Taxa de Abandono e Reprovação, na rede pública do Ensino Fundamental (redes municipais e estadual), no Brasil, no período de 2013 a 2018	30
Tabela 2 – Metas IDEB Brasil, em 2014, previstas para cada etapa educacional, no período de 2015 a 2021	98
Tabela 3 – Níveis de Proficiência na Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o SisPAE 2014.....	114
Tabela 4 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2013	115
Tabela 5 – Número de escolas analisadas, de acordo com a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, por ano/série, no ano de 2014	117
Tabela 6– Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2014	117
Tabela 7 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2015	119
Tabela 8 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2016	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Fontes Documentais primárias utilizadas na pesquisa.....	21
Quadro 2 – Avaliação educacional adotada pelo MEC, conforme os eixos, dimensões e indicadores	32
Quadro 3 – A avaliação formativa articulada entre o Estado e a sociedade	48
Quadro 4 – Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador.....	51
Quadro 5 – Avaliações Comparadas na América Latina	55
Quadro 6 – Dispositivos legais que alicerçam as leis que amparam a gestão democrática	75
Quadro 7 – Sistemas Estaduais de Avaliação, classificados por ano de criação.....	88
Quadro 8 – Principais acordos internacionais de 1990 a 2015 e as respectivas legislações educacionais brasileiras.....	92
Quadro 9 – Avaliação SisPAE, ano 2013, nas escolas das redes Estadual e Municipais	113
Quadro 10 – Melhores escolas do Pará, por área avaliada e série, segundo o SisPAE 2015.	133
Quadro 11 – Melhores Escolas do Pará, de acordo com o SisPAE 2018	136
Quadro 12 – Características dos padrões de desempenho, nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE 2013.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Comparação das Médias de Proficiência em Língua Portuguesa, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016.....	124
Gráfico 2 – Comparação das Médias de Proficiência em Matemática, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016.....	125
Gráfico 3 – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016.....	126
Gráfico 4 – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência em Matemática, Estado do Pará – SisPAE –2014, 2015, 2016.....	127

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CETPP	Centro de Estudos de Teses e Pesquisas Psicológicas
CF	Constituição Federal
DOE	Diário Oficial do Estado
ECIEL	Estudos Conjuntos de Integração Econômica
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	Internacional Association for the Evoluation of Educacional Achievent
INEP	Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LLCE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação
MDH	Materialismo Histórico Dialético
MEC	Ministério da Educação
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programme for Internacional Student Assessment
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologia da Informação e da Comunicação

UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WEI	Projeto Word Education Indicator

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS A PARTIR DOS ANOS 1990 – IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL	23
1.1 Contextualização Histórica da Avaliação Educacional no Brasil.....	24
1.2 Políticas Públicas Educacionais – a avaliação educacional no Brasil nos anos de 1990.....	35
1.3 Reforma do Estado na Educação.....	40
1.3.1 O Estado-Avaliador na Educação.....	46
1.3.2 O Estado-Avaliador no Brasil.....	53
CAPÍTULO II - A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE – DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) AO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAE)	59
2.1 Concepção de Qualidade na Educação.....	59
2.2 A Lógica Neoliberal na Educação de Qualidade	72
2.3 A Influência dos Organismos Internacionais na Educação Básica.....	77
2.4 O IDEB e os parâmetros de qualidade na educação.....	94
2.5 Avaliação externa ou avaliação em larga escala – o SisPAE.....	101
CAPÍTULO III - IMPLICAÇÕES DO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAE) NA GESTÃO ESCOLAR – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS	109
3.1 O “Pacto pela Educação do Estado”	109
3.2 O Sistema de Avaliação das Redes Estadual e Municipais.....	112
3.3 O Sistema de Avaliação e os Relatórios de Boas Práticas.....	130
3.4 O Sistema de Avaliação e a Gestão Escolar.....	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	149
ANEXOS	163

INTRODUÇÃO

A escolha da presente pesquisa de Dissertação de Mestrado intitulada “Um estudo sobre avaliação e gestão escolar no Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)” está inicialmente relacionada com a função que ocupo na Secretaria de Estado de Educação – SEDUC/PA, como coordenadora pedagógica em uma Escola de Ensino Fundamental e Médio, cuja vivência nos oportunizou, no ano de 2013, acompanhar as ações do “Pacto pela Educação do Pará”, bem como a implantação do SisPAE na rede estadual de ensino.

Outro momento que confirmou a escolha em pesquisar sobre esta temática foi o nosso ingresso (como aluna especial) na disciplina eletiva – “Estado e Gestão da Educação Pública”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará – UFPA com a Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, hoje orientadora no Mestrado acadêmico em Educação. No decorrer da disciplina, encontramos fundamentos teóricos importantes que apontaram a relevância da temática, tanto no contexto nacional, quanto local, bem como sua forte relação com a gestão escolar. Ambas as experiências nos levaram ao processo seletivo de 2018, do PPGED na linha de pesquisa de Políticas Públicas Educacionais, onde logramos êxito com a aprovação.

No momento, apresentamos esta Dissertação que discorre acerca dos modelos de avaliação em larga escala aplicados no Brasil, a exemplo local, temos o SisPAE que está incluído neste contexto desde 2013, porém, tais avaliações foram implantadas no País nos anos de 1990. Este modelo avaliativo é um dos resultados do “Pacto pela Educação do Pará” que objetiva promover a melhoria da qualidade da educação no Estado. O SisPAE traz como objetivo:

consolidar um mecanismo de análise para subsidiar ações da SEDUC/PA e Prefeituras como política pública de estado de natureza sistêmica e fortalecer o processo de ensino e aprendizagem no sistema público de Educação Básica como forma de contribuir para o cumprimento da meta de ampliar os indicadores do IDEB paraense em 30% até 2017, estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará (SisPAE/VUNESP *online*, 2018).

O objetivo do SisPAE considerou, sobretudo, as taxas apontadas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de 2017, cujos resultados mostraram que o pior Ensino Médio da região Norte foi o do Estado do Pará, sendo que este ficou em penúltimo lugar no território nacional. A meta do “Pacto pela Educação do Pará” era atingir

4.1, o que não aconteceu, continuando com o índice de 3.1, frustrando, assim, a meta de qualidade da educação do Pará (QEdU. Ideb/Inep, 2017).

Observamos que O “Pacto pela Educação do Pará” busca atingir sete resultados, dentre os quais está o aprimoramento da gestão da Secretaria Estadual de Educação, em todos os níveis administrativos, em que se insere a gestão escolar, que é essencial para os encaminhamentos administrativos e, sobretudo, os pedagógicos na escola. Nesse contexto, a gestão escolar se apresenta nos planos e nas metas que definem a qualidade da educação inserida no Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, vigente no País.

Sobre essa avaliação ampla que a instituição (escola) sofre, Gadotti (2010) aborda alguns aspectos essenciais, questionando a importância de se saber o que vai ser avaliado, como vai se proceder essa avaliação, qual seu objetivo, qual período que ela será realizada, a partir de quais critérios, entre outros. O autor afirma que o gestor escolar deve sanar tais questionamentos no intuito de refletir como os resultados dessa avaliação educacional podem ajudar a decidir o melhor caminho a se tomar para melhor gerir a escola.

Segundo a Constituição Federal - CF de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD) de 1996, a gestão da educação nacional se expressa por meio da organização dos Sistemas de Ensino Federal, Estadual e Municipais, das incumbências da União, dos Estados e dos Municípios das diferentes formas de articulações entre as instâncias normativas, deliberativas e executivas do setor educacional; da oferta de educação escolar pelo setor público e privado (BRASIL, 1996).

Sob essa perspectiva, a “gestão democrática” preconizada na CF art. 206, passa por certo sofrimento, uma vez que o modelo avaliativo vigente traduz um controle no campo educacional, com as determinações e resultados das avaliações externas, que, por sua vez, fomentam a competição entre as escolas, assumindo um caráter empresarial, onde os indicadores quantitativos propagam essa competição que, por sua vez, fortalece o individualismo, desfocando a essência de uma escola democrática e participativa.

Entendemos que a escola é o espaço propício para a troca de saberes e experiências voltadas para a aprendizagem dos alunos, sem perder de vista a função social da educação e da escola que é ensinar e aprender bem. “A gestão por resultados não deve ser temida, porém, é preciso diferenciar as necessidades internas da escola às necessidades do interior do sistema e trabalhar sobre elas” (VIEIRA, 2007, p. 68). Para a autora, cabe aos formuladores de políticas e aos gestores a responsabilidade de garantir que cheguem às escolas instrumentos para a operacionalização do sucesso do ensino e da aprendizagem, nas políticas e na gestão da educação básica.

Libâneo (2012) destaca o impacto negativo nos objetivos e formas de funcionamento das escolas, das políticas educacionais, de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas, no Brasil, para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras, como as de currículo, formação de professores, organização da escola e práticas de avaliação.

A política do banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem. Conclui-se, assim, que a escola passa a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competência e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independente de processos de aprendizagem e forma de valores e atitudes requeridos pela cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideias de solidariedade e participação no cotidiano escolar) (LIBÂNEO, 2012, p. 20).

A qualidade da educação e a gestão democrática na perspectiva da mundialização¹ compreendida por uma economia denominada de “economia da dor”, que é caracterizada pela acumulação do capital e as políticas de privatizações, desestabiliza a qualidade da gestão democrática da educação brasileira (SANTOS, 2017).

De acordo com Queiroz (2018),

A supremacia do capital, enquanto projeto econômico acumulador, é acompanhado por ações estratégicas destinadas a manutenção do poder em escala mundial, portanto, dependendo da necessidade de ampliação da ação acumuladora, as políticas emanadas por intermédio do Estado são incorporadas nos projetos e planos de governos, sejam nacionais ou locais.

A mundialização do capital construiu uma rede de relações que agrega sujeitos inseridos em diferentes espaços geográficos, e de acordo com Santos (2009) a chamada “aldeia global”, é a síntese hegemônica do projeto acumulador, que tem sido tecido desde o século XVIII, por ocasião da Revolução Industrial.

A lógica acumuladora tem sido tecida, historicamente, em meio ao esvaziamento da dignidade humana, descrita por sucessivas crises, visando assegurar a sobrevivência do modo de produção hegemônico. A dominação do imperialismo norte americano no contexto mundial nos séculos XX e início do século XXI assinala para a perspectiva da pauperização dos países periféricos, submetidos à economia de mercado, com reflexo considerável na concentração de riqueza por grupos

¹. Mundialização para CHESNAIS (1996, p. 34) A mundialização é o resultado de *dois* movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas *distintos*. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito as políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

econômicos e um contingente infindável de sujeitos destituídos do acesso aos meios de produção da existência com dignidade (QUEIROZ, 2018, p. 56).

A análise feita por Santos (2017) e Queiroz (2018) entre a economia e a educação, relaciona o capital financeiro e a produção de mercado, que revela o Estado regulador que investe cada vez menos, comprometendo de fato a democracia no sentido amplo de direitos humanos básicos, de desenvolvimento, de respeito e de oportunidades. Nesse contexto, a educação assume dois papéis nada confortáveis, que são os *resultados* e os *índices* promovidos pelos exames aplicados desde a educação infantil ao ensino superior, que parecem constituir a qualidade a ser atingida e defendida.

Não obstante, Santos (2017) é clara ao pontuar que

[...] uma gestão comprometida com a transformação é processo de construção dirigida à consecução de uma determinada prática educativa, que aponte para uma nova qualidade dos serviços prestados aos seus tradicionais usuários, por intermédio de ações concretas de mudanças (SANTOS, 2017, p. 15).

Diante de tais abordagens, buscamos apresentar como o Sistema Paraense de Avaliação Educacional propõe e/ou vê as ações da Gestão Escolar para o alcance da qualidade da educação paraense, considerando que a Revista de Gestão Escolar do SisPAE (2013), além de avaliar pontos relevantes do processo ensino-aprendizagem, propõe suscitar reflexões e análises pedagógicas dos *indicadores* e *resultados*, referendar políticas de educação e ações focadas na melhoria dos desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas do Estado do Pará, relacionando-as ao contexto sociocultural dos educandos e educadores, e ainda, caracterizar a educação paraense, atribuindo-lhe identidades no currículo, nos planos escolares e de gestão.

A definição do problema de pesquisa decorre de o SisPAE ser um Sistema de Avaliação indicista (termo cunhado por Santos, 2018 significando a educação centrada em índices), derivado das necessidades internas de avaliação da SEDUC/PA, para oferecer respostas ao “Pacto pela Educação do Pará”, particularmente, na dimensão da gestão escolar. Nessa perspectiva, deve-se analisar se os indicadores levantados pelo SisPAE podem repercutir na gestão escolar para a melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual e como se configura a relação entre o SisPAE e a Gestão Escolar?

Apresentamos como questões norteadoras de pesquisa:

- Como as políticas de avaliação influenciam a educação básica brasileira e do Pará?
- Como está caracterizada a qualidade da educação paraense, segundo o SisPAE?

- De que maneira o SisPAE orienta o uso de seus resultados e novas práticas para a gestão escolar?

Diante de tais questões norteadoras, elegemos dois grandes temas: a avaliação em larga escala e a gestão escolar. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi: Analisar como se configura a relação do Sistema paraense de Avaliação Educacional – SisPAE com a gestão escolar.

Os objetivos específicos da dissertação foram:

- Identificar e analisar as políticas de avaliação que influenciam na conformação da educação básica brasileira e do Pará.
- Analisar como está caracterizada a qualidade da educação paraense segundo o SisPAE;
- Analisar como o SisPAE orienta o uso dos resultados a as novas práticas para a gestão escolar.

Por entender que os acontecimentos se transformam e estão relacionados com as mudanças nos contextos social, econômico e político, analisar como se configura a relação do SisPAE com a gestão escolar requer que consideremos o contexto mais geral, em que esta política foi elaborada. Essa concepção de mundo e de análise do objeto se aproximam, teoricamente, do Materialismo Histórico Dialético (MHD), para o qual os acontecimentos não devem ser considerados um processo linear e contínuo, uma sequência de causas e efeitos, mas um processo em que ocorrem transformações sociais determinadas pelas contradições entre os meios de produção e as forças produtivas. Para Netto (2011), o MHD como método de pesquisa não se contenta com a aparência, mas procura captar a essência do objeto por meio de procedimentos analíticos que captam sua estrutura e dinâmica até chegar à síntese, como afirma:

O método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2011, p. 22).

O referencial teórico-metodológico é caracterizado por analisar categorias como *totalidade, contradição e mediação*.

Tal método possibilita estabelecer as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade. A totalidade existe nas e através das mediações, pelas quais as partes específicas (totalidades parciais) estão relacionadas, numa série de determinações recíprocas que se modificam constantemente pelas contradições existentes no real (MASSON, 2012, p. 9).

Frigotto (1991) diz que o grande desafio do pensamento é trazer para o plano racional a dialética do real, aquilo que está por detrás da aparência. Para o autor, a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá pela práxis (ação prática transformadora). A qual expressa a teoria e a ação, “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (p. 81).

Na perspectiva de Frigotto (1991), “o materialismo histórico é o método que está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto” (p. 77).

Para Lukács (2003, p.76), a vida é o conjunto da disparidade de fatos sociais que se desenvolvem historicamente e se robustecem na concretude da realidade, de modo a serem entendidos mediante uma totalidade e “esse reconhecimento parte daquelas determinações simples, puras, imediatas e naturais [...], para alcançar o conhecimento da totalidade concreta enquanto reprodução intelectual da realidade”.

Não obstante, “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (MARX, 2008, p. 258).

Assim sendo, a concepção dialética da totalidade se constitui no “único método capaz de compreender e reproduzir a realidade no plano do pensamento” (LUKÁCS, 2003, p. 78-79).

De acordo com esse entendimento, a relação do SisPAE com a gestão escolar se concretiza em um contexto de influências políticas internacionais e nacionais, que se refletem na organização da política em âmbito local, mas que também guardam as suas especificidades. Ou seja, a leitura de uma política deve abranger a “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 44) porque estão inter-relacionados.

Essas relações não são diretas, elas são mediadas pelos diferentes níveis de complexidade e pela estrutura singular de cada totalidade.

A mediação na compreensão de Lukács (1970) é “o movimento dialético da realidade, tal como se reflete no pensamento humano, é assim um incontrollável impulso do singular para o universal e deste, novamente para aquele” (p.101). Ou seja, o conceito de mediação

encerra a dinâmica de cada contexto político e social, daí a necessidade de buscar compreender tais aspectos.

A mediação como parte da dinâmica social é contraditória porque expõe as diferentes concepções de mundo presentes na sociedade. Para Netto (2011), sem as contradições, as totalidades seriam inertes, mortas, afirmando que

a natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade - e, novamente, não há fórmulas/formas apriorísticas para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-las (NETTO, 2011, p. 57).

A categoria contradição é de fundamental importância para auxiliar na compreensão do desenvolvimento das políticas. Desta forma, para entender e explicar como se desenvolvem tais políticas é necessário considerar não apenas aquelas políticas que partiram do governo, mas aquelas oriundas das escolas da rede estadual de ensino, do Pará.

Com o intuito de alcançar os objetivos traçados, o desenvolvimento dessa pesquisa, se ancorou em bases bibliográficas e documentais. Sendo sua primeira etapa um levantamento das publicações no Banco de Teses e Dissertações da Capes e do *Site* de publicações do Programa de pós-graduação em Educação – PPGED/UFPA e UEPA, a partir de 2013, ano da implantação do SisPAE, revistas acadêmicas, periódicos, dissertações e teses que versam acerca do objeto pesquisado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica coloca o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto, incluindo conferências seguidas de debates que tenham sido transcritos de alguma forma e publicada e/ou gravada.

A segunda etapa da pesquisa esteve voltada para o levantamento documental, no qual buscamos publicações divulgadas pela Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/PA, no “Pacto pela Educação do Pará”, nas Revistas do SisPAE, no Diário Oficial do Estado e reportagens acerca do objeto em jornais de circulação local e, na agência de comunicação do governo do Estado.

A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174).

Gil (1991) explica que a pesquisa documental se assemelha muito à pesquisa bibliográfica, valendo-se de materiais que não receberam um tratamento analítico, caso dos

documentos oficiais, como as diversas legislações sobre educação e no caso do SisPAE, as Revistas elaboradas pela Vunesp, como mostra o Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Fontes Documentais primárias utilizadas na pesquisa

SISPAE – 2013/ Revista da Gestão Escolar.
SISPAE – 2013/ Revista do sistema de avaliação: Redes Estadual e Municipais. Pará, 2013
SISPAE – 2014/ Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2014
SISPAE – 2014/ Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar. Pará, 2015.
SISPAE – 2015/ Relatório Boas Práticas, 2015.
SISPAE – 2015/ Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2015.
SISPAE – 2015/ Manual de Orientação edição 2018.
SISPAE – 2016/ Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2016.

Fonte: <https://sispae.vunesp.com.br>

É nessa perspectiva de investigação que apresentamos a avaliação em larga escala (SisPAE), pontuando-a quanto a qualidade na educação e quanto a sua relação com a gestão escolar.

Para atendermos as indagações propostas na pesquisa, a Dissertação está organizada em três capítulos, mais a introdução que demarca a Origem do estudo, a Justificativa, Problematização, Objetivos, Fundamentação Teórico-Metodológica e Procedimentos Metodológicos, por fim, as Considerações finais do estudo que trazem de forma sucinta as principais apreensões de cada capítulo referente à problemática levantada na pesquisa, o Sistema Paraense de Avaliação Educacional na Gestão Escolar.

O capítulo I tem como título: “A Avaliação Externa na Educação Básica no Contexto das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras, a partir dos anos 1990 – Implicações na Gestão Educacional” contendo quatro seções, que versam acerca da avaliação externa na educação básica brasileira, abordando o contexto internacional e suas influências sobre as políticas avaliativas implementadas no País, bem como, mostra o Estado-Avaliador, sob o discurso da qualidade da educação, pontuando aspectos da prestação de contas, disputa

mercadológica e o modelo gerencial introduzido na educação básica brasileira, considerando a contextualização histórica dos fatos.

Para dar consistência teórica à pesquisa, para a construção do Capítulo I, apoiamo-nos em: Afonso (1999, 2001, 2013); Bresser Pereira (1998); Costa; Vidal; Vieira (2019); Engels (2010); Enguita (2015); Franzese; Abrúcio (2013); Gatti (2009); Fernandes; Gremaud (2015); Freitas (2018); Marx (2004); Marx; Engels (1987); Mészáros (2009); Peroni (2003); Rostirola (2015); Santos (2018); Schneider; Werle (2014) e Vianna (2015), entre outros.

No capítulo II, intitulado de “A Qualidade da Educação Básica Paraense – Do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) ao Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)”, contamos com quatro seções, inicialmente, apresentando concepções de qualidade e, em particular, da educação, analisando as políticas educacionais e, como as políticas públicas são pensadas e orientadas. Mostramos as Conferências Mundiais sobre a Educação e seus objetivos para o alcance das necessidades básicas de aprendizagem, até chegarmos aos resultados dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica e o Sistema Paraense de Avaliação Educacional, para a melhoria da qualidade da educação básica.

Para o aprofundamento teórico do referido capítulo, abordamos as seguintes referências: Afonso (2012); Alavarse (2013); Assis (2011); Chirinéa; Brandão (2015); Darcoletto (2016); Evangelista (2007); Gentili (2015); Gesqui (2016); Maués (2011); Paro (2016); Paulani (2010); Urel; Pereira (2013); Santos (2017); Shiroma; Moraes; Tommasi; Warde; Haddad (1996); Silva (2019); Soligo (2010); Torres (1996) entre outros.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Implicações do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) na Gestão Escolar – O Que Dizem os Documentos Oficiais” está distribuído em quatro seções que discorrem a partir do “Pacto pela Educação do Pará”, perpassando pelas orientações que estão dispostas nas Revistas sobre o SisPAE, que orientam as redes Estadual e Municipais para a aplicação do Sistema, bem como orienta que a avaliação é uma ferramenta institucional utilizada para melhorar a gestão de pessoas e processos, nas escolas.

Neste capítulo, lançamos mão das pesquisas e publicações dos seguintes autores: Gesta (2017); Martins; Calderon (2015); Queiroz (2018); Queiroz; Vale; Santos (2018); Sarmiento; Menegat; Ramirez (2015); Silva (2019); Torrecilla; Castilla (2011); Vale; Pereira; Lima (2019);

Nas Considerações Finais, reunimos as principais abordagens apresentadas ao longo da Dissertação, em três capítulos, permitindo o entendimento do objeto pesquisado com a problemática levantada, bem como elas estão interligadas.

CAPÍTULO I - A AVALIAÇÃO EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS, A PARTIR DOS ANOS 1990 – IMPLICAÇÕES NA GESTÃO EDUCACIONAL

O presente capítulo trata da avaliação externa que versa sobre a educação básica brasileira, no bojo das políticas públicas educacionais do Brasil, a partir do ano de 1990, sinalizando-as num contexto histórico, pontuando sua relação com as políticas internacionais para a educação brasileira e suas implicações nas políticas avaliativas da educação e buscando analisar até que ponto as mudanças econômicas impactam na gestão pública educacional num contexto mundial, nacional e local.

Apresenta o Estado-avaliador na educação desde sua organização e envolvimento com organismos internacionais, que apontam como a educação deve ser desenvolvida, nacional e internacionalmente sob o discurso da qualidade, do desenvolvimento, da prestação de contas e disputa mercadológica, dentro de uma lógica gerencial, pois vale ressaltar que as políticas educacionais na década de 1990 tiveram “interferências” decorrentes de um “novo” paradigma de acumulação capitalista cujo escopo, sob orientações externas requeriam, entre outras coisas, novos modelos de gestão. Ocorreram as reformas de Estado, produzindo novos paradigmas com objetivos que apontavam para melhoria da eficácia da atividade administrativa; melhoria na qualidade dos serviços públicos; diminuição das despesas públicas; aumento da produtividade na administração do Estado, sob o discurso de que trariam melhor aproveitamento dos recursos públicos, por meio de acompanhamento e controle, melhoria na gestão, mais autonomia e racionalidade, adoção de critérios de produtividade travestidos em mais eficácia e eficiência (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011).

Bresser Pereira (2000), o principal articulador e defensor desse modelo no Brasil, entende que a administração pública gerencial

delega autoridades aos administradores públicos e os controla, de um lado, através da cobrança de resultados e da auditoria a posteriori; de outro lado, contando com a existência nos regimes democráticos de um espaço público onde seja possível exercer o controle social (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 63).

Ao combater a administração patrimonialista e a burocrática, Bresser Pereira (2000) argumenta que a administração patrimonialista, que teve origem nos regimes políticos que antecederam ao capitalismo e à democracia, é a administração que confunde o patrimônio privado do governante com o patrimônio público e afirma que a administração burocrática “[...] é baseada em serviço civil profissional, na dominação racional-legal weberiana e no

universalismo de procedimentos, expresso em normas rígidas de procedimentos administrativos” (BRESSER PEREIRA, 2000, p. 63).

No entendimento de Bresser Pereira (2000), a reforma gerencial pode ser considerada o melhor antídoto para os males produzidos pela administração pública burocrática. Em relação à educação, cabe lembrar que o técnico e o instrumental assumem o espaço em detrimento do político, inerente ao processo de formação humana. Foi nessa perspectiva, que a avaliação externa foi introduzida na política educacional no Brasil.

1.1- Contextualização Histórica da Avaliação Educacional no Brasil

Podemos compreender que o ato de avaliar perpassa pela investigação da realidade, que, por sua vez poderá subsidiar novas decisões, novos encaminhamentos, se for o caso, para a solução ou melhoria acerca dos processos da avaliação educacional, uma vez que existe a probabilidade de as políticas avaliativas serem dotadas de lacunas. Cabe lembrar que quando valoramos algo, este recebe uma classificação, que nem sempre é qualitativa, mas sim quantitativa.

Compreender a importância da avaliação educacional e entender como uma necessidade da administração em todas as áreas é reconhecer que a mesma é um tema para além das questões educacionais, está presente em diversos contextos sociais, que configura a relação entre a “realidade e valor” (LUCKESI, 2018).

Vianna (2015) ressalta que a avaliação educacional sempre existiu, porém, de modo formal, só se firmou em 1845, quando Horace Mann começou a coletar dados para dar base às decisões acerca das políticas voltadas à educação. Assim nasceu o *survey*² e outros instrumentos padronizados – utilizados até os dias atuais, inclusive pelo Brasil, pois os escores obtidos são o principal elemento das avaliações brasileiras.

No entanto, de acordo com Vianna (2015),

[...]. A primeira avaliação propriamente dita somente teve lugar bem mais tarde, no final do século XIX, entre 1887 e 1898, quando Joseph Rice procurou verificar a influência do tempo dedicado aos exercícios (*drill*) no processo de alfabetização (*spelling*) em diferentes unidades escolares. [...] (VIANNA, 2015, p. 32).

O autor destaca que o maior impacto desta avaliação foi seu caráter experimentalista e quantitativo.

² A pesquisa *survey* é um tipo de investigação quantitativa. Ela pode ser definida como uma forma de coletar dados e informações a partir de características e opiniões de grupos de indivíduos. O resultado encontrado, desde que o grupo seja representativo da população, pode ser extrapolado para todo o universo em estudo. O instrumento normalmente utilizado como forma de se obter dados para esse tipo de pesquisa, é o questionário estruturado.

Ao longo dos anos, estudos e pesquisas evoluem e assim, as concepções sobre avaliação vão se ampliando, tornam-se complexas, porque é considerada uma prática social, uma vez que ela está inserida em contextos históricos e sociais. À medida que a sociedade muda, com ela também mudam as práticas educativas.

A história da avaliação educacional conta com a influência de Ralph W. Tyler – que influenciou na educação em geral, em assuntos ligados a teoria, a construção e à implementação de currículos, que procurou conceituar como um conjunto de experiências educacionais diversificadas que deveriam ser planejadas de forma a levar os alunos à concretização de determinados objetivos. O termo avaliação educacional foi por ele criado (VIANNA, 2015, p. 34).

De acordo com Vianna (2015, p.31), a literatura da história da avaliação educacional traz uma descrição da evolução desse campo nos Estados Unidos, a partir do trabalho de Ralph W. Tyler, nas décadas de 1930 e 1940. O autor afirma que “a pesquisa e a avaliação têm um significado especial no delineamento do processo decisório em educação”. É a partir do século XX que a avaliação assume uma dimensão maior, em especial a avaliação de programas, projetos e produtos. Tanto a avaliação quanto a pesquisa sofrem influências de diferentes ciências, a exemplo da Psicologia, a Psicometria, a Sociologia, a Antropologia, a Etnografia e a Economia, entre outras que determinaram novos enfoques metodológicos, com base em vários posicionamentos teóricos.

A Revolução Industrial trouxe fortes impactos e transformações estruturais na sociedade norte-americana, o poder público passou a discutir diferentes programas sociais, entre eles o educacional. A avaliação nos Estados Unidos possui uma tradição de quase dois séculos, embora tenha se intensificado nos anos de 1960, como aponta Vianna (2015, p. 33):

Os trinta primeiros anos de vida social norte-americano no século XX sofreram a influência de três elementos desenvolvidos em princípio para o gerenciamento industrial: sistematização, padronização e eficiência, que acabaram por afetar a totalidade da sociedade, inclusive na área educacional. A comunidade educacional como um todo passa, então, a preocupar-se com o desenvolvimento de uma metodologia que permitisse medir a eficiência dos seus professores, a construir instrumentos e definir padrões que possibilitassem a mensuração do grau de eficiência das suas escolas e dos diversos sistemas educacionais, seguindo assim, no campo da educação, os procedimentos que empresários procuravam implantar no mundo da indústria.

Ferrer (1996) relata que o crescente interesse pela avaliação educacional e a extensão da avaliação de sistemas de ensino, no contexto internacional, ocorreu a partir do incentivo dos Estados Unidos, em 1965, quando foi aprovado o *Primary and Secondary Education Act*, e em 1968, a publicação do Informe Coleman. O autor também chama a atenção para a

criação da *Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement* – IEA, com a pretensão de realizar estudos internacionais acerca da avaliação educacional, bem como de indicadores internacionais de qualidade da educação, em 1970, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE.

O grande interesse pela avaliação de sistemas educacionais, nos anos de 1980, propiciou a criação de mecanismos institucionais, centros, organismos e planos sistemáticos de avaliação, e à elaboração de indicadores nacionais de educação, entre outros, em muitos países nas mais diferentes partes do mundo. De acordo com Ferrer (1996), esse crescente interesse foi motivado pela pressão das mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino, a exemplo das modificações na maneira de administrar esses sistemas; necessidade de prestar contas e publicizar informações; novo modelo de gestão educacional.

Os modelos de avaliação existentes na área da educação têm o peso significativo da influência Norte-americana, haja vista que no início do século XX, Robert Thorndike criou uma fundamentação teórica a respeito da mensuração das mudanças comportamentais. Foi a partir de então, que os testes padronizados se multiplicaram no âmbito educacional (VIANNA, 2015).

Tais estudos apontam que não é de hoje que a educação brasileira sofre influências internacionais. Assim como os Estados Unidos da América, o Brasil fez adesão ao modelo gerencial da indústria e a avaliação educacional vigente hoje é reflexo das ideias, que são geradas, a partir daquele modelo dos Estados Unidos da América, cujas realidades são bem diferentes.

A apropriação desses modelos de avaliação educacional por outros países não acontece de forma igual, uma vez que há uma leitura própria dessas políticas, tendo como referência a realidade local, bem como outras situações de ordem social, que, em linhas gerais, tem um enfoque gerencial e alinhado à visão econômica.

A avaliação educacional é considerada como um campo fértil de estudos com teorias, processos e métodos específicos, que também apresenta subáreas, com características diferentes, nas quais ela cita: avaliação de sistemas educacionais, avaliação de desempenho escolar em nível de sala de aula, avaliação institucional, avaliação de programas e autoavaliação. Da mesma forma, comporta abordagens teóricas diferentes, como: sistêmica, a iluminativa ou compreensiva, a avaliação participativa, entre outras (GATTI, 2009).

É a partir dos anos de 1960 que o Brasil começa a desenhar as trajetórias das avaliações de desempenho, nas redes de ensino, por iniciar as preocupações com o processo avaliativo nas escolas. Nesse momento, o país não usufruía de conhecimentos suficientemente

adequados na área de avaliação do rendimento escolar, tendo alguns profissionais recebido formação, inclusive, no exterior (GATTI, 2009).

Gatti (2009) destaca que, especificamente, em 1966, a Fundação Getúlio Vargas, sediada no Rio de Janeiro, criou o Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas – CETPP, para o desenvolvimento de avaliações, onde foram elaboradas provas objetivas para o ensino médio com questões que envolviam a situação socioeconômica e as aspirações dos alunos, entre outras. Na sequência, na década de 1970, o Programa de Estudos Conjuntos de Integração Econômica Latino-americana – ECIEL desenvolveu, no Brasil e em outros países da América Latina, um estudo a respeito dos determinantes dos níveis de escolaridade e rendimento estudantil, com alunos de características diversas. A autora aponta ainda que, nesse mesmo período, também foi desenvolvida uma avaliação para o público das primeiras séries do Ensino Fundamental.

O interesse pela avaliação educacional cresce em escala internacional, o que também despertou no Brasil, segundo Freitas (2004), na década de 1980, a criação de mecanismos institucionais, centros, organismos e planos sistemáticos de avaliação no país. E com isso, à elaboração de indicadores nacionais de educação.

Durante a década de 1980, destacou-se a avaliação do Projeto de Expansão e Melhoria da Educação no meio Rural – EDURURAL, projeto desenvolvido na região Nordeste brasileira, entre 1982 e 1986, onde foram avaliados o gerenciamento geral e local, analisando-se sistema de monitoria, professores, Organizações Municipais de Ensino, alunos e suas famílias. O público-alvo foram os alunos das segundas e quartas séries do ensino fundamental de classes, geralmente, multisseriadas da zona rural (GATTI, 2009).

Desde os anos de 1930 e 1940, de acordo com Freitas (2007), é percebido o ensaio por parte do Estado em organizar no país, o que diz respeito ao papel da avaliação em seu planejamento educacional. No entanto, é somente a partir de 1980 que ela toma corpo e passa a ser pensada e planejada nos moldes das políticas e práticas de governo para a educação básica no país.

[...] foram necessárias mais ou menos cinco décadas para que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino) viesse a ser introduzida como prática sistemática no governo da educação básica brasileira (FREITAS, 2007, p. 51).

Observamos como se configura a avaliação educacional no Brasil, a partir dos anos de 1990 na educação básica, observando os objetivos, como medir o aprendizado desses alunos, e com isso, garantir a qualidade da educação ofertada no País (FREITAS, 2007; GATTI, 2009).

Em 1990, o desafio posto à educação básica era garantir o acesso e a permanência de todas as crianças em sala de aula, sendo esse o primeiro objetivo a ser alcançado. E para isso, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que tinha e tem a missão de conhecer em profundidade a educação básica vivida, se materializando como a primeira política de avaliação em larga escala. Entretanto, para a implantação do SAEB, um fato bastante relevante foi a participação do Brasil no Segundo Programa Internacional de Avaliação de Proficiência Educacional, que foi um programa que envolveu 27 países, com a pretensão de comparar seus resultados – de cada país – com metodologia criada por especialistas internacionais (GATTI, 2009).

No entanto, no Brasil, essa pesquisa restringiu-se a duas capitais apenas, que foram São Paulo e Fortaleza, fato que pode ter comprometido os resultados, uma vez que o Brasil ficou na penúltima colocação. Isso fez com que o Ministério da Educação e alguns Estados desenvolvesse políticas de avaliação, na tentativa de superar a precária situação concernente ao processo de ensino/aprendizagem (GATTI, 2009).

Considerando que existem três níveis de avaliação em educação, que são a avaliação da aprendizagem (em sala de aula), a avaliação institucional (do conjunto do estabelecimento de ensino) e a avaliação em larga escala (avalia as redes de ensino), Werle; Scheffer; Moreira (2012) apontam que as avaliações em larga escala se sobrepõem às demais, como segue

Sabemos que as avaliações em larga escala se superpõem e se multiplicam e com elas se articulam processos de centralização e homogeneização [...] produzindo indicadores sintéticos (como o IDEB) [...] facilitam processos comparativos (*ranking*) entre instituições e sistemas. [...] As avaliações produzem e alimentam banco de dados, esquadrinhando e controlando ações e práticas. Por outro lado, os dados delas provenientes informam sobre as defasagens e apontam necessidades, subsidiando a reflexividade institucional, exigindo novas rearticulações políticas (WERLE; SCHEFFER; MOREIRA, 2012, p. 27).

Werle; Scheffer; Moreira (2012) reforçam que a avaliação em larga escala reproduz a padronização de instrumentos de avaliação de redes de ensino, a exemplo do SAEB; a Prova Brasil; a Provinha Brasil; o Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM entre outros, demonstrando práticas de homogeneização, de gerencialismo, focados na meritocracia, no produtivismo e na mercantilização da educação, que estão vinculados às provas e testes aplicados nas redes de ensino.

De acordo com o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP (1999), órgão ligado ao Ministério da Educação, foi quem deu início à aplicação do SAEB, em 1995, o exame foi aplicado pela quinta vez no País, no período de 25 a 29 de outubro, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação.

A edição do SAEB/1999 foi considerada uma das maiores, pois atendeu 115,6% de alunos (participaram 360.451 alunos das escolas públicas e privadas, sendo 133.143 da 4ª série e 114.516 de 8ª série do ensino fundamental e 112.792 alunos da 3ª série do ensino médio), superior ao SAEB/1997 quando 167.196 participaram da avaliação. Ainda contou com a aplicação das disciplinas de Geografia e História que foram avaliadas, não incluídas em edições anteriores.

A cada dois anos, desde 1995 o SAEB vem sendo aplicado regularmente, seguindo a escala de proficiência, que permite comparar resultados ao longo do tempo, entre os Estados, entre as escolas públicas estaduais e municipais.

O objetivo principal do SAEB, segundo Castro (2009, p. 8,9) é:

Avaliar os sistemas de ensino e oferecer subsídios para o aprimoramento das políticas educacionais. E, para isso, são fundamentais as análises sobre os fatores associados à aprendizagem, de modo a identificar o que os alunos são capazes de fazer e quais os fatores que dificultam a aprendizagem. Entre os fatores associados externos à escola, destacam-se: o grau de escolaridade dos pais, acesso a livros e bem culturais; situação socioeconômica familiar, carreira, salários e formação dos professores. Entre os fatores internos à escola e aos sistemas de ensino, destacam-se: a gestão da escola e clima propício à aprendizagem; efeitos das repetências; formação continuada em serviço dos professores; tempo de permanência na escola; uso de tempo em sala de aula; acesso à educação infantil; material didático de qualidade; hábitos de estudos, lição de casa, participação dos pais, entre outros.

Castro (2009) pontua dentre o objetivo principal do SAEB dois fatores preponderantes, que são os fatores externos e internos à escola. Esses últimos, por sua vez, são repletos de situações reais, que podem dificultar um bom desempenho dos alunos, tanto dos estados, quanto dos municípios. A realidade das escolas paraenses foi alvo de estudos, em que são apontados alguns elementos como as dificuldades de deslocamento dos alunos e professores, em localidades de difícil acesso, dentre tantas existentes; outro entrave apontado nas escolas são as condições de nossos prédios, mal conservados e os com pouca ou sem nenhuma condição para desenvolver um trabalho de qualidade com os alunos, tanto na capital, quanto no interior do estado, como explicam Bezerra; Rodrigues; Amaral (2017, p. 237).

A realidade das escolas do campo na Amazônia apresenta um estado dramático, necessitando de intervenção significativa em suas condições existenciais. A ineficácia de políticas públicas, em especial para a região, é o principal fator dessa

precariedade. Não estão sendo atendidas as principais necessidades dos que ali estão inseridos nessa realidade, como infraestrutura adequada, sendo em um espaço limitado, não contendo banheiro e uma cozinha adequada para uma escola. E a falta de merenda, que por não ser regular, ocasiona na falta de aproveitamento escolar do aluno e até mesmo interfere na frequência diária dele na escola. Essa é a realidade das escolas do interior do Pará.

Essa realidade traz desdobramentos desastrosos no rendimento da aprendizagem de nossos alunos, como a repetência, que deixa o aluno retido nas séries do 3º e 5º anos do Ensino Fundamental (séries iniciais), com graves problemas de distorção idade/série, dificuldades na leitura e na escrita; o abandono é outra grave realidade, que tira da escola um número significativo de alunos, por motivos diversos, como mostra a Tabela 1, a seguir, que aponta as taxas de Abandono e Reprovação, nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública (municipais e estadual) detectadas no Brasil, no período de 2013 a 2018.

Tabela 1 – Taxa de Abandono e Reprovação, na rede pública do Ensino Fundamental (redes municipais e estadual), no Brasil, no período de 2013 a 2018

BRASIL												
Anos	2013		2014		2015		2016		2017		2018	
	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação	Abandono	Reprovação
Anos Iniciais	1,3	6,9	1,2	7,0	1,1	6,7	1,1	6,8	0,9	6,1	0,8	5,9
Anos Finais	4,0	12,3	4,1	12,8	3,7	12,3	3,5	12,7	3,2	11,3	2,9	10,6

Fonte: QEDU.ORG.BR. Elaborado pela autora.

A Tabela 1 mostra que as taxas de reprovação ganharam destaque nas redes públicas (municipais e estadual) no Ensino Fundamental, no Brasil, chegando a alcançar 7,0%, nos anos iniciais. Nos anos finais, a reprovação alcançou 12,8%, sendo que estas maiores taxas ocorreram em 2014 e as menores taxas ocorreram em 2018, sendo 5,9% para os anos iniciais e 10,6% para os anos finais. Em relação ao abandono, os anos iniciais do Ensino Fundamental obtiveram a maior taxa em 2013, com 1,3% e a menor taxa, de 0,8%, em 2018. Em relação aos anos finais, a maior taxa ocorreu em 2014, com 4,1% e a menor taxa, 2,9%, em 2018. Cabe ressaltar que a situação do Ensino Fundamental, sobretudo, a respeito da reprovação aponta para a necessidade urgente de intervenção no trabalho pedagógico, pois muitos estudantes poderão ficar fora da escola.

Percebemos, nesses dados, a necessidade de definir estratégias para conter o avanço da evasão escolar, sobretudo, nos anos finais do Ensino Fundamental.

O abandono escolar se dá por diversas causas, entre elas as econômicas, problemas de ordem familiar, entre outras situações. A ausência desse aluno nas salas de aulas/escola é a etapa final de seu real abandono, que, com sorte, pode retornar no ano seguinte ou abandonar de uma vez.

Dourado (2005) ressalta que não só o acesso é necessário, mas também a permanência na escola, com qualidade e a superação do fracasso por intermédio da melhoria da qualidade na educação, em todos os níveis de ensino. O autor afirma que o desempenho dos alunos aferido nas avaliações do Ministério da Educação demonstra que os alunos não conseguem atingir os padrões adequados de aprendizagem, devido a vários motivos, internos e externos à escola. Nesse caso, deve ser lembrado que os processos de organização e de gestão pedagógicas interferem nesse cenário de fracasso escolar.

Todas essas questões se articulam às condições objetivas da população, em um país historicamente demarcado por forte desigualdade social, que se caracteriza pela apresentação de indicadores sociais preocupantes e, que nesse sentido, carece de amplas políticas públicas incluindo, nesse processo, a garantia de otimização nas políticas de acesso, permanência e gestão com qualidade social na educação básica (DOURADO, 2005, p. 4).

Aliado à análise dos indicadores estatísticos é importante compreender como as políticas, os sistemas e as unidades escolares funcionam e como eles são geridos, sobretudo o projeto pedagógico, o processo de avaliação e sua relação com a melhoria da educação. Nessa perspectiva, os indicadores educacionais devem ser analisados, levando em consideração as condições culturais, econômicas e sociais. Os debates acerca do fracasso escolar devem estar pautados nas suas diversas causas, para que se possa propor alternativas políticas e pedagógicas, no intuito de superar o fracasso escolar, sendo que para isso há implicação dos processos de regulação, gestão, financiamento e processos pertinentes (DOURADO, 2005; 2007).

[...]. Nessa perspectiva, passa pela discussão dos processos de autonomia da escola, dos processos formativos e da dinâmica curricular, da otimização do tempo, da garantia de participação aos diversos segmentos, da garantia de formação, profissionalização docente, entre outros (DOURADO, 2005, p. 12).

No que diz respeito à gestão escolar, esta faz parte do objetivo do SAEB, que deve proporcionar meios adequados para o alcance de bons resultados, uma vez que, os resultados dos alunos nas avaliações externas servem não só ao (re)direcionamento da gestão escolar, quanto à aprendizagem de seus alunos, mas também possibilitar às secretarias de educação

estaduais e municipais de traçar um diagnóstico de suas redes. A partir dos resultados, buscar novas estratégias para solucionar o problema do desempenho dos alunos (MALUF, 2015).

Para a materialização desse objetivo, o SAEB estabeleceu três eixos de avaliação que foram apresentados em forma de questões, como:

Qualidade de ensino (em que medida as políticas adotadas estão possibilitando o acesso (escolarização) e a melhoria da qualidade do ensino? Valorização do magistério: quais são as mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?

Democratização da gestão: em que medida a gestão educacional torna-se mais eficiente e democrática? (MALUF, 2015, p. 64).

Maluf (2015) enfatiza que no modelo de avaliação adotado pelo MEC, os eixos avaliativos foram divididos em dimensões e estas foram traduzidas em indicadores³. Vejamos o Quadro 2, a seguir, que explica o desenho de avaliação brasileiro.

Quadro 2 – Avaliação educacional adotada pelo MEC, conforme os eixos, dimensões e indicadores

Eixo	Dimensão	Indicador
Universalização com Qualidade	Escolarização	<ul style="list-style-type: none"> • Matrícula • Taxas de Escolarização
	Retenção	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de evasão, promoção e repetência
	Produtividade	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de eficiência
	Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimento do aluno • Competência do professor • Custo – aluno direto • Condições de ensino
Valorização do professor	Competência	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados pedagógicos
	Condições de Trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • Níveis salariais • Taxa de professores concursados • Recursos pedagógicos disponíveis
Gestão Educacional	Integração estado/município	<ul style="list-style-type: none"> • Equalização custo-aluno
	Descentralização	<ul style="list-style-type: none"> • Grau de autonomia na escola • Melhoria da gestão escolar
	Desburocratização	<ul style="list-style-type: none"> • Relação custo pessoal docente/pessoal não docente
	Eficiência	<ul style="list-style-type: none"> • Taxas de eficiência da escola • Racionalização de recursos

Fonte: MALUF, 2015, p. 64, 65.

³ Indicadores - Os indicadores educacionais atribuem valor estatístico à qualidade do ensino, atendo-se não somente ao desempenho dos alunos, mas também ao contexto econômico e social em que as escolas estão inseridas. Eles são úteis principalmente para o monitoramento dos sistemas educacionais, considerando o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Dessa forma, contribuem para a criação de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação e dos serviços oferecidos à sociedade pela escola.

Segundo Maluf (2015), o quadro 2 demonstra a divisão das dimensões em dois grupos, em decorrência de suas fontes e do modo como foram coletados. No primeiro grupo, encontram-se as dimensões que usam as estatísticas educacionais, que possibilitam estudos acerca das matrículas, taxas de escolarização, reprovação entre outras. No segundo grupo, encontram-se as dimensões que dependem de informações colhidas nas escolas, que compreendem o custo-aluno, gestão, questões relacionadas ao professor e rendimento dos alunos. Maluf (2015) enfatiza que os resultados desses dois grupos são importantes para a tomada de decisão por parte da gestão federal e regional.

Ferrer (1996) informa que esse modelo de gestão educacional foi ocasionado pelas mudanças contextuais sobre os sistemas de ensino, os quais sofreram mudanças na forma de administrar e controlar esses sistemas; havendo um aumento da demanda social em informação e a prestação de contas.

Segundo o Instituto Unibanco (2016), um exemplo na cidade do Rio de Janeiro, da Universidade de Nottingham em parceria com a Universidade Federal Fluminense, decorrente da pesquisa “o impacto da liderança dos diretores sobre os resultados dos alunos das escolas de Ensino Médio do estado do Rio de Janeiro” que concluiu que os diretores incentivam suas equipes, utilizam os dados das avaliações externas em seus planejamentos, bem como discutem com a equipe docente os resultados das avaliações externas e internas.

O Instituto Unibanco chamou essas escolas de bem sucedidas, pois seus diretores têm em seu gerenciamento a prática dos resultados citados acima. Entendemos que os resultados apresentados pela pesquisa são insuficientes para uma escola ser apontada como bem sucedida, se considerarmos as disparidades existentes entre as escolas e entre as redes de ensino.

A reabertura político democrática no Brasil propiciou novas elaborações acerca da administração escolar, focalizando o projeto político pedagógico, almejando a democracia, cidadania e participação popular, em detrimento ao enfoque tecnocrático, da época. Miguel Arroyo (2000) defendeu essa mudança de caráter da administração para a gestão, no intuito de que esta recupere seu sentido social e que o entendimento de que a escola deve ser compreendida como uma empresa perca espaço.

Gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, com eficiência e eficácia, de maneira objetiva, inteligente, sistemática, organizada e planejada. Sendo importante percebermos que não é uma mera troca da palavra administração para gestão escolar. Esse conceito atual procura incorporar, com mais ênfase, o aspecto mais criativo da administração.

Cria-se o futuro e o caminho pelo qual quer se trilhar para alcançá-lo (ARROYO, 2000, p. 135).

Nesse sentido, Paro (2007) descreve que a administração escolar não está relacionada apenas à Direção Escolar – uma vez que esta é apenas um aspecto da administração, tampouco é gerência e ou aspectos isolados. O autor compreende que, na administração escolar, todos

[...] os elementos têm de ser levados em conta. É por isso que o professor, mesmo que nunca venha a ser diretor, precisa entender de administração; porque ele faz parte da administração, ele faz parte da gestão, ele é um dos elementos mediadores da administração dos objetivos. O que interessa, no caso, são os objetivos. Ora, esse princípio é extremamente fecundo e demonstra, em certo sentido, a pobreza atual de muitos estudos sobre administração. Porque, se administração é isso, a característica principal de um trabalho de administração é o objeto que é administrado. Se é administração escolar, você precisa conhecer muito, antes e acima de tudo, a escola. Porque, dentro desse princípio, os objetivos da coisa administrada – estou falando “coisa” aqui no sentido de objeto, obviamente, sem nenhuma conotação depreciativa – o objetivo daquilo que se administra é que condiciona a forma, é que condiciona a própria administração. (PARO, 2007, p. 564).

O conceito de Administração deve nos alertar para o seu caráter sintético e geral, nos chama a atenção, Paro (2010) aponta que a administração perpassa por toda e qualquer administração, sendo ela sempre racional em relação à utilização de recursos para realizar fins determinados. O que nos permite falar em administração de empresas, administração financeira, administração escolar entre outras, no caso das escolas é importante destacar o que há de administrativo no processo pedagógico uma vez que

[...] (ao limitar a administração às normas e procedimentos relativos à organização e funcionamento da escola) acaba por valorizar aquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas que devem cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar (PARO, 2010, p. 765).

A gestão pela eficácia e a eficiência é uma concepção que diz que a escola pode ser administrada pelos mesmos procedimentos de uma empresa capitalista – o gerenciar (controle, acompanhamento da produção do trabalho humano).

Paro (2010) diz que não há sentido atribuir o fracasso da escola à incompetência administrativa de diretores e educadores escolares, antes de lhes oferecerem os recursos possíveis de serem administrados. A busca racional de fins – tendência da empresa capitalista que busca a aplicação da lógica empresarial na escola pública, que vai da simples privatização de serviços educacionais, sob a justificativa de que a eficiência é inerente ao privado, e o público é necessariamente ineficiente. Ressalta que é necessário se conhecer amplamente, no sentido lato, a educação e a escola.

Eu venho batendo nessa tecla: se você assume que a administração é mediação, sabe o que você tem de fazer? – Estudar escola. Se é com educação escolar que você está lidando, precisa saber como ela funciona. E não dá para saber como funciona a escola desconhecendo a Psicologia da Educação, desconhecendo Didática, não sabendo como se ensina, não se aprofundando nas múltiplas e inúmeras atividades e relações de poder, de afeto, de repulsão, de atração e de tudo o que acontece dentro da escola. Então, o bom estudo sobre administração escolar tem de ter a escola como 'objeto de estudo' (PARO, 2007, p. 569).

Diante do cenário em que se configura a administração da escola básica, presa a paradigmas arcaicos tanto em termos técnico científicos quanto sociais e políticos, o autor entende que se faz necessário uma reformulação do atual padrão de escola,

[...] que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico – e que se fundamente nos avanços da pedagogia e das ciências e disciplinas que lhe dão subsídios. [...] (PARO, 2010, p. 777).

Desta forma, quais sejam os caminhos a serem tomados pelas políticas públicas dirigidas à superação da atual escola básica, deverá ser norteada por uma administração e uma direção escolar que considerem “a educação em sua radicalidade, contemplando sua especificidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política” (PARO, 2010, p. 777).

Dentre os caminhos tomados pelas políticas públicas está a política de avaliação educacional, a qual sofreu algumas influências a partir dos anos 1990, como pode ser observado no item seguinte.

1.2 Políticas Públicas Educacionais – a avaliação educacional no Brasil nos anos de 1990

A sociedade civil, legitimadora e financiadora do Estado, o credencia a administrar as questões mais importantes do convívio social e, em nome da ordem, concede também a ele o direito de ser a única instituição a poder fazer o uso legítimo da força, instituindo políticas públicas. Assim, a política pública pode ser compreendida, como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

As políticas públicas podem ser compreendidas como a maneira pela qual o Estado atua para amenizar os conflitos e desigualdades sociais. Elas são elaboradas a partir do

relacionamento e dos interesses existentes entre várias camadas da sociedade. Nesse processo, os atores políticos possuem importante participação para a focalização e destinação de recursos públicos para determinada política pública.

Para Hora (2014), a política social significa uma intervenção do Estado em áreas específicas da sociedade civil, a exemplo de trabalho, saúde, previdência, família, habitação e educação, atingindo todas as classes sociais. A respeito da política pública educacional

A política educacional não é senão um caso particular das políticas sociais; ela assume, portanto, todas as características da política social global: dirige-se a populações que abrangem todas as classes sociais e não somente aos carentes, é um instrumento político-econômico que visa disciplinar, ideologizar, instrumentar e profissionalizar a futura força de trabalho, voltando-se essencialmente para populações ainda não absorvidas pelo mercado de trabalho. Não consiste, necessariamente, uma tentativa de atender e resolver as reivindicações das classes trabalhadoras, assalariadas ou não, e sim em uma ação governamental que tende a preservar o sistema global e produção nele hegemônico a força de trabalho necessária. Mas ao mesmo tempo em que a educação constitui área de atuação governamental no interesse da preservação das bases do sistema societário com suas hierarquias e seus privilégios, ela permite involuntariamente, o surgimento de dialéticas intrínsecas que podem levar à redefinição e reformulação dos programas governamentais, repercutindo, igualmente, de forma não programável, entre professores, diretores, pais, orientadores e alunos, o que acaba fazendo da educação um instrumento emancipatório (HORA, 2014, p. 28, 29).

Nesse sentido, de acordo com Oliveira (2012), políticas públicas educacionais são

[...] tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2012, p. 4).

Assim, políticas públicas educacionais dizem respeito às tomadas de decisões do governo que incidem sobre o ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem, envolvendo questões como: “construção do prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc.” (OLIVEIRA, 2012, p. 5).

Tais questões trazem implicações sobre a educação e o modo como ela é direcionada aos Estados, municípios, até chegar ao chão das escolas – sem considerar as suas peculiaridades tão diversas, sob todos os ângulos, desconsiderando suas tradições, seu tempo próprio de assimilação de novas práticas, conhecimentos que são construídos localmente.

Assim como as demais políticas sociais, a política educacional não pode ser pensada de forma isolada, desconectada de uma totalidade histórica que envolve as bases materiais de produção. Sob essa ótica, as configurações de políticas educacionais, da atualidade, trazem em seu bojo a reforma do Estado – reformas neoliberais implantadas nos anos de 1990.

As reformas educacionais foram marcadas pela influência das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros. Os documentos formulados por essas agências, além de prescrever as orientações a serem adotadas, também forjaram discurso justificador das reformas. Para as autoras, “[...] tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de como fazê-las” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430).

É perceptível que as políticas educacionais brasileiras estão permeadas por elementos ideológicos, que estão presentes nos discursos e, em especial, por ações políticas fortes, a exemplo da mercantilização da educação (prestadores de serviços educacionais) e as avaliações externas.

Segundo Peroni (2003), é importante destacar que o Estado foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do anunciado Estado mínimo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise. Foi constatado que, na crise dos anos 1990, o Estado era mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital.

Neste contexto, o sentido de justiça social e igualdades estão distorcidos, uma vez que o Estado abandona a sua função educadora para assumir funções predominantemente de controle sócio-educacional.

A ideologia neoliberal⁴ força um entendimento de que a “culpa” para a crise do capitalismo e, logo, para a crise do Estado é devido a interferência exacerbada do próprio Estado, disfarçando a verdadeira razão, que se refere ao próprio movimento cíclico do modo produção capitalista. Acerca disso Marx (1978) entende que não é nada mais do que a maneira violenta de fazer valer a unidade das fases do processo de produção, que se tornam autônomas.

⁴ O neoliberalismo é “um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem sucedido, a julgar pela incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal” (HARVEY, 2011, p. 16). No neoliberalismo, as políticas públicas são estratégias providas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Para os neoliberais as políticas públicas devem manter uma estreita relação com as necessidades de acumulação de capital. (BIANCHETTI, 2005, p.89-90;92). Outros autores discutem a problemática do neoliberalismo e educação: DEITOS (2010); HÖFLING (2001);

No contexto brasileiro, as políticas públicas educacionais sofrem o impacto do federalismo⁵. De acordo com Franzese; Abrucio (2013), essa relação do federalismo, de descentralização produz efeitos, geralmente, um sobre o outro, pois requerer mecanismos ou estratégias que viabilizem sua realização.

As políticas descentralizadas implementadas em um país bastante heterogêneo, como o Brasil, desigual e marcado por significativas tensões intergovernamentais dificultam que se tenham propostas de soluções para enfrentar o desafio (ABRUCIO, 2010). Para tanto, o autor ressalta que é preciso

[...] construir uma ideologia nacional, alicerçada por instituições, que se baseie no discurso e na prática da unidade na diversidade. Desse modo, países que têm diversidades ou desigualdades variadas, como os Estados Unidos, a Índia, a Rússia, o Canadá, a Alemanha, a Indonésia, o México e, obviamente, o Brasil, precisam lidar com a natureza profunda de tais nações. O federalismo é o principal instrumento para lidar com esse processo (ABRUCIO, 2010, p. 41, 42).

Os autores ainda abordam que o fato de a universalização ter entrado nas políticas públicas sociais na agenda constitucional, juntamente com a descentralização num contexto de redemocratização do Estado, influenciou o federalismo brasileiro pós -1988. Que para eles, a universalização é uma estratégia, que foi materializada na descentralização que tomou fôlego nos anos de 1990.

A estrutura do sistema de políticas públicas aprofunda a cooperação no federalismo brasileiro, avançando em relação aos fundos compartilhados – como Fundef e Fundeb na educação, bem como em relação a normatização federal, feita por meio das NOBs nas áreas de saúde e assistência social. [...] o sistema é aperfeiçoado pela instituição de fóruns de negociação federativa que se tornam o local de uma gestão intergovernamental da política pública, incorporando as três esferas de governo nesse processo (FRANZESE; ABRUCIO, 2013, p. 385).

Abrúcio (2010) explica que o consenso de tornar a educação efetivamente um direito do cidadão, por meio da universalização da educação fundamental no Brasil teve um resultado considerado bem equilibrado do ponto de vista federativo. O art. 211 da Constituição Federal de 1988 ressalta a divisão de competências mais descentralizadas na execução dos serviços, resultando em maior importância dos municípios, neste processo. Entrou também

[...] a noção de competência comum, segundo a qual um nível de governo atua prioritariamente sobre um ciclo, mas outro também poderá fazê-lo, evitando, em tese, o vácuo no acesso aos bens públicos (ABRUCIO, 2010, p. 60).

⁵ O federalismo é uma forma de organização territorial do Estado e, como tal, tem enorme impacto na organização dos governos e na maneira como eles respondem aos cidadãos. Isso porque o processo de decisão e sua base de legitimação são distintos do outro modelo clássico de nação, o Estado unitário (ABRUCIO, 2010, p. 41).

A União ficou com o papel importante de elaborar diretrizes e normas nacionais, somando-se a sua função redistributiva e supletiva. O art. 211, §1º ressalta

[...] de forma a garantir a equalização das oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade de ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

Conforme Abrúcio (2010), o art. 211 da Constituição Federal completa seu sentido com a noção de regime de colaboração, tendo como objetivo

[...] a articulação dos entes federativos nas várias ações educacionais que lhes cabem. Dada a existência de redes duais, particularmente no ensino fundamental, de competências comuns e de ações supletivas da União, seria necessária a cooperação entre os níveis de governo para evitar choques ou ações descoordenadas capazes de provocar uma piora na qualidade da política. [...] (ABRUCIO, 2010, p. 60).

Assim ficou desenhado o federalismo cooperativo para a área da educação, sendo ratificado posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394, de 1996. No entanto, a municipalização do ensino ocorreu de modo muito demorado, resultando em concentrações, sobretudo em municípios rurais e/ou pequenos, gerando transtornos na distribuição das matrículas do ensino fundamental, causando empecilhos também para o avanço da gestão democrática (ABRUCIO, 2010).

E dentro dessa perspectiva, como criar mecanismos para melhorar as políticas públicas educacionais que sejam adequadas para os Estados e Municípios é um questionamento que fazemos; voltamos a mencionar o modelo de avaliação externa posto nas políticas de avaliação educacional – a gestão por resultado é a palavra de ordem em políticas públicas educacionais.

A educação no Brasil vem sendo avaliada nacionalmente pelo MEC, por meio do IDEB, que é um indicador com duas variáveis diferentes, uma são as notas que os alunos tiram nas provas de Português e Matemática, combinada com as taxas de aprovação. Então, quanto maior for o índice de repetência por rede, pior será o seu IDEB. Esses resultados revelam se os alunos estão aprendendo em um ritmo adequado. Cabe ressaltar que o IDEB é resultante da reforma do Estado, proposta na década de 1990, que delineou as políticas educacionais brasileiras, propondo a avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do Estado. A respeito da Reforma Educacional instituída no Brasil, a partir da década de 1990, pode ser observada no item 1.3, a seguir.

1.3 Reforma do Estado na Educação

A década de 1990 foi marcada por mudanças significativas nas relações econômicas, educacionais, sociais e políticas, devido a inserção do Brasil na globalização. Destarte, em 1995 foi orquestrada a Reforma do Estado, que reestruturou o setor público, sobretudo a educação, estabelecendo novas formas de organizar o trabalho e, conseqüentemente o trabalhador da educação.

De acordo com Bresser Pereira (1998), o Estado é fundamental para promover o desenvolvimento, bem como uma maior justiça social, e não apenas para garantir o direito de propriedade e os contratos, ou seja, a ordem, como deseja a nova direita neoliberal. Bresser Pereira analisa os problemas econômicos e políticos do Estado, a partir de sua realidade nos anos 90. Enfatiza o posicionamento do centro-esquerda pragmática (social-democrática ou social-liberal) – orientada para a realização de reformas para o mercado, no entanto, não garante nem o desenvolvimento, e nem o equilíbrio. Mas, reconhece a necessidade de reconstrução do Estado, sem o radicalismo neoliberal. Segundo Bresser Pereira (1998), a reconstrução do Estado significa

[...] recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social através da contratação de organizações públicas não-estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implantação de uma administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento (BRESSER, 1998, p. 58).

O trecho citado indica a necessidade de reforma do Estado que tenham como meta o desenvolvimento econômico. A educação, a produção do conhecimento, a competitividade, a formação de recursos humanos, a globalização dos mercados e as novas formas como se organizam as empresas, ocupam lugar central na meta do desenvolvimento econômico.

De acordo com Zanardini (2007), para diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar sua capacidade de gestão e instituir o controle público sob a máquina estatal, é proposta a implementação da administração pública gerencial, que

[...] é orientada para o cidadão e para o controle dos resultados, implementa a descentralização e o contrato de gestão como forma de controle da administração empreendida pelos gestores públicos. [...] (ZANARDINI, 2007, p. 249).

Conforme Zanardini (2007), a administração pública gerencial foi apresentada para solucionar a incapacidade do Estado em administrar, considerando que o modelo gerencial

veio substituir o modelo racional-legal ou burocrático, que estava vigente até então na administração pública.

No conjunto das críticas apontadas ao modelo burocrático de administração, parece haver o entendimento de que um “novo” Estado não poderia conviver com uma perspectiva de administração arcaica, típica do contexto da modernidade. Seria essa uma afirmação delineada no contexto do que estamos chamando de ideologia da pós-modernidade, que é aqui entendida como uma expressão do padrão atual de acumulação do capital, que engendra, entre outros “mecanismos”, as noções de neoliberalismo e de globalização. [...] (ZANARDINI, 2007, p. 248).

Como podemos observar em Bresser-Pereira (1998), o objetivo da reforma do Estado é garantir a definição de novas instituições (agências reguladoras e organizações sociais) que, por sua vez, são orientadas por estratégias de gestão específicas, são elas: competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados.

Na reforma do Estado as atividades exclusivas de Estado devem, naturalmente, permanecer dentro do Estado. Podemos distinguir dentro dela, verticalmente, no seu topo, um núcleo estratégico, e, horizontalmente, as secretarias formuladoras de políticas públicas, as agências executivas e as agências reguladoras. [...] (BRESSER, 1998, p. 65).

De acordo com Bresser Pereira (1998), existe governança em um Estado quando seu governo tem condições financeiras e administrativas para transformar em realidade as decisões que toma. Afirma, ainda, que a crise do Estado na década de 1980 foi uma crise de governança, haja vista que foi uma crise fiscal. No entanto, na década de 1990, as políticas de ajuste fiscal foram colocadas em primeiro plano, considerando um problema recorrente a questão da reforma administrativa e pontua as principais características da administração pública gerencial.

- a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou corpos de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
- f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de

desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;
 h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado (BRESSER, 1998, p. 80, 81).

Para a reforma do Estado ser completa, precisa da reforma política (para dar governabilidade), que Bresser Pereira (1998) define como a relação de governabilidade com a legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade. Essa relação assume um papel de suma importância, uma vez que o apoio da sociedade civil é fundamental para a legitimação do governo, ou seja, governabilidade é ter as condições necessárias para poder governar.

É fato, que o avanço e a relevância social e política, e da prática da administração da educação aparecem da aplicação de teorias da administração produzidas, a partir e, em função, das empresas capitalistas de produção.

Como afirma Wittmann (2000), esta reinvenção da educação e, especial da administração, funda-se na:

Na evolução sócio-histórica da produção de bens materiais e da base material das relações entre os povos, os grupos e pessoas e na evolução teórico-prática da educação. [...] Os avanços, no pensar e fazer da educação vêm demonstrando que todos podem aprender e que a construção de um processo educativo de qualidade para todos implica a construção corresponsável e compartilhada do projeto político-pedagógico, no âmbito da escola. Isto implica a autonomia da escola e sua gestão democrática. Novas competências e aptidões cognitivo-atitudinais são necessárias, para que os educadores e, em especial os gestores cumpram sua função nesta nova realidade socioeducativa (WITTMANN, 2000, p. 88).

As bases apontadas por Wittmann (2000) constituem-se na nova base de produção material na relação social, elas se constituem como fundantes econômico-social da autonomia da escola e da democratização de sua gestão. Uma vez que a escola representa um forte espaço de transformação da sociedade. O autor aponta que o alicerce definidor de que determina tais relações, evoluiu da força para a riqueza e da riqueza para o conhecimento.

Wittmann (2000) afirma que a administração não tem a função de fornecer sentido social à educação, por intermédio de sua função sociopolítica; não tem a função de construir a totalidade do projeto educativo, por meio de sua função pedagógica. Essa função encontra-se na prática educativa, que se totaliza e reflete no âmbito social, pela sua dimensão administrativa. A gestão escolar suscita competências e formação, pois demanda de nova estrutura organizacional e os gestores necessitam ter novas aptidões cognitivo-atitudinais.

A prática educativa emancipatória, universal e de qualidade exige uma escola autônoma-cidadã, democraticamente gerida. Sua gestão, por exigências sócio

históricas e histórico-educativas, deverá ampliar os espaços de participação efetiva, na perspectiva da autogestão. Isto demanda uma coordenação colegiada e, dos responsáveis pela sua gestão, demanda competências de coordenação, a ponto de poderem ser expressões e sínteses de todo processo educativo daquela unidade escolar. Para tanto, a integração não é suficiente, pois ela poderia levar à diluição da identidade e da responsabilidade, o que constituiria sua omissão funcional. Na função coordenadora, a Metanoia é indispensável. Para produzir-se ou forjar-se gestor, há necessidade da “conversão de olhar” ou da revolução mental. Esta metanoia nos habilita para podermos nos inscrever competentemente no mundo. Entretanto, esta conversão não é, apenas, um instante de ruptura, um salto qualitativo momentâneo que nos situa noutro patamar. Ela constitui um processo permanente. Poderíamos dizer que o gestor, como educador-investigador, está em estado metanoico. Os eventuais saltos qualitativos na competência pesquisante são sintomas deste permanente processo de metamorfose. [...] (WITTMANN, 2000, p. 94, 95).

Para Wittmann (2000), a evolução social e a evolução da prática social da educação exigem a aumento da autonomia da escola e a democratização de sua gestão, sendo que o processo de construção das aptidões direcionadas ao gestor escolar tem como base três pilares ou eixos: o conhecimento, a comunicação e a historicidade.

O conhecimento é o objeto específico do trabalho escolar. Portanto, a compreensão profunda do processo de (re)construção do conhecimento no ato pedagógico é um determinante da formação do gestor escolar. O segundo eixo de sua formação é a competência de interlocução. As competências linguística e comunicativa são indispensáveis no processo de coordenação da elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. É fundamental a competência para a obtenção e sistematização de contribuições, para que, no processo educativo escolar, a participação seja efetiva pela inclusão das contribuições dos envolvidos, inclusive, em documentos (re)escritos. O terceiro elemento essencial, fundante da competência do gestor de escola, é sua inscrição histórica. A escola trabalha o conhecimento em contextos socioinstitucionais específicos e determinados. O reconhecimento das demandas educacionais, como também das limitações, das possibilidades e das tendências deste contexto histórico, no qual se produz e se trabalha o conhecimento, é fundamental para o seu impacto e o sentido da prática educativa e para sua qualidade. Um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional no qual e para o qual atua. Por isso, gestão da escola é um lugar de permanente qualificação humana, de desenvolvimento pessoal e profissional.

Não obstante, a discussão da gestão da educação frente às reformas propostas pelo governo brasileiro, abordadas por Santos (2008), mostra que elas são orientadas por organismos internacionais de financiamento como o BIRD, também conhecido como Banco Mundial - BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI), cuja relação sempre ocorre de modo vertical, gerando dividendos políticos, sociais e financeiros.

Oficialmente, os órgãos financiadores das políticas educacionais no País sinalizam a construção de uma educação democrática, com respaldo legal na CF de 1988 e na LDB de 1996, garantindo a autonomia, a participação, à descentralização financeira, a formação

continuada, as parcerias público-privadas, que assumem a responsabilidade social, que entendida conforme a NBR 16001/2004 atualizada pela 16001/2012, é um modelo de gestão que aproxima o relacionamento da organização com suas partes interessadas (público interno, fornecedores, clientes, comunidade do entorno, entre outros).

No entanto, segundo Paro (2016), as transformações ocorridas nas bases da economia capitalista em todo o mundo no século XX também foram resultantes da deflagração de um intenso e longo processo de lutas da sociedade pela redemocratização do país, com o intuito de minimizar a marca autoritária desenhada pelo regime militar que perdurou por quase trinta anos, no Brasil.

Assim, já na década de 1980 essas lutas se instauraram com intensidade quando se começou a vislumbrar a implementação de mecanismos que garantissem a participação da sociedade civil na reformulação de algumas políticas públicas. Na década de 1990, novos atores entraram na cena política, entre os quais se destacaram os educadores, que se encontravam organizados nos seus sindicatos e associações e passaram a lutar pela defesa do ensino público de qualidade e pela gestão democrática, em uma luta que visava o resgate e a conquista dos direitos sociais dos cidadãos (PARO, 2016).

Nesse momento, do restabelecimento do regime democrático, as contendas e demandas pela democratização do nosso sistema educacional foram direcionadas a descentralização, disposição de eleições diretas para diretores escolares e a criação dos Conselhos Escolares. Nessa conjuntura, encontrava-se a exigência de melhorias no meio educacional, a exemplo da altíssima taxa de analfabetismo, reprovação e evasão escolar, a desqualificação frequente dos profissionais da educação, o sucateamento da rede física, entre outros.

Paro (1999) destaca que esse quadro refletiu junto àqueles que analisavam e se conviviam mais de perto com a realidade das escolas, aumentando as discussões nos meios acadêmicos.

No Brasil, como afirma Santos (2008), as orientações dos organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID) a respeito de Políticas Educacionais apontam, no discurso,

[...] para a construção de um espaço educativo mais democrático, por meio de medidas democráticas propostas, principalmente para as instituições educativas públicas, incorporadas à Constituição de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tais como: autonomia, participação, descentralização financeira, formação continuada, parcerias, dentre outros que, aos poucos, foram se efetivando no interior daquelas unidades (SANTOS, 2008, p. 3).

A autonomia das instituições educacionais deveria destacar-se como instrumento fundamental para a construção da educação democrática e emancipatória, especialmente por possibilitar a elaboração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos, com regras próprias de ação e de planejamento (SANTOS, 2008). A autora destaca ainda que, no contexto das reformas da década de 1990, a descentralização e autonomia serviram de eixos basilares para a democratização,

[...] para além do universo da política hegemônica, ganhando outra significação, diferente, portanto, do que entendemos como distribuição de poder, criação de possibilidades de autonomia da gestão, da participação e controle social dos recursos públicos (SANTOS, 2008, p. 3).

Santos (2008) ressalta também que o que vem ocorrendo “é a transferência de responsabilidade para os municípios e para as escolas para a gestão da coisa pública (Estados, Municípios e Distrito Federal), para autonomia financeira” (p. 3).

A nova retórica da descentralização [...] tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações de poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidade para os municípios e para a escola no caso da educação. Pode estar funcionando como uma estratégia para a reconfiguração do papel do Estado, para que diminua seu tamanho e atuação, restringindo-se muito mais ao papel de articulador, regulador e indutor de tais políticas. [...] descentralização considerada como forte indutora de democratização da gestão (SANTOS, 2008, p. 3).

É nesta direção que a educação foi tomada como direito de todos, sendo considerada como dever do Estado, cujo objetivo é o pleno desenvolvimento do cidadão e, principalmente, sua preparação para o mercado de trabalho, ou seja, para conseguir um emprego, o que implica na democratização da gestão da educação da escola. A descentralização e a participação constituem instrumentos de modernização gerencial da escola pública, levando em consideração as orientações internacionais em relação às prestações de serviços educacionais, como se a escola fosse uma empresa, embora ela tenha de se modernizar.

Nesse sentido, segundo Afonso (2001), os financiadores internacionais, a exemplo do Banco Mundial, não representam um simples alocador de recursos para as políticas educacionais, estão, simultaneamente, afiançando políticas públicas de caráter competitivo, necessariamente baseado no Estado-avaliador manifestado, principalmente, nas pressões exercidas sobre as escolas a partir dos resultados obtidos nas aferições nacionais, como podemos observar no item seguinte.

1.3.1 O Estado-Avaliador na Educação

As abordagens, aqui apresentadas sobre as políticas públicas e sua relação com o Estado avaliador/regulador buscam apontar as lacunas, na reflexão sobre as transformações do Estado e seus impactos nas políticas voltadas para a educação. Mas, o que vem a ser um Estado Avaliador? Que conceitos se aplicam a essa temática tão presente nas políticas públicas contemporâneas. E a reestruturação do papel do Estado em relação à educação brasileira, como ocorre?

Afonso (1999) faz uma análise do Estado Avaliador, perpassando pelas mudanças econômicas e políticas em relação às reformulações das políticas educativas e avaliativas que se fazem presentes na educação, abordando a redefinição do papel do Estado e a revalorização da ideologia do mercado, buscando localizar o papel da avaliação educacional.

De acordo com Afonso (1999), os países capitalistas centrais que adotaram as políticas da nova direita nas décadas de 1980/90, que podem ser melhor compreendidas na obra *The free economy and the strong State*, foram marcados por uma singularidade – essas políticas defendem a livre economia, de tradição liberal, ao mesmo tempo em que defendem a autoridade do Estado, de tradição conservadora. O autor explica que essas políticas têm como base decisões não-intervencionistas e descentralizadoras, coexistindo com outras bases muito centralizadoras e intervencionistas, que permitem uma compreensão ambígua, podendo ser percebidas como libertária e autoritária, populista e elitista.

Essa dubiedade produz um forte desequilíbrio que favorece o Estado em detrimento ao livre-mercado, podendo ser chamado de ‘paradoxo do Estado neoliberal’. Esse fato torna o Estado mais ‘poderoso’ sob as políticas de mercado neoliberais. Entretanto, na visão liberal radical, a economia é produto da harmonia de interesses geradas entre indivíduos livres, sendo que o Estado está presente apenas para garantir a ordem no mercado. Com base nesse raciocínio, vê-se a possibilidade da existência de um mercado totalmente livre da proteção do Estado, vislumbrando um “Estado mínimo” que se restringe às funções de proteção contra a violência, de modo geral e o cumprimento de contratos (AFONSO, 1999).

Contudo, Afonso (1999) relata que possivelmente não foi isso que ocorreu nos países centrais, o mercado foi controlado e promovido pelo Estado, todavia, de modo específico. Se, por um lado, algumas políticas de privatização e de liberalização da economia cresceram, não obstante, mesmo com a crise fiscal e os ataques neoliberais, o Estado-providência resistiu, sendo que isto também veio a significar um forte obstáculo à maior expansão do mercado.

Afonso (1999) diz que as coligações de direita puseram em prática outras estratégias para garantir a não diminuição dos direitos sociais (na área de saúde e da educação), para isso, o Estado buscou alternativas com uma maior eficiência na utilização das receitas⁶ as provenientes de impostos, ou, outras fontes de financiamento.

Para Freitas (2018), o livre mercado é fundamental para que os indivíduos, lançados nele, tenham a “liberdade” para construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal.

Nessa perspectiva, o mercado fica livre da tutela do Estado, que, por sua vez, passa a ser apenas aquele que garante a ordem e uns poucos direitos sociais, enquanto o mercado domina.

Segundo Freitas (2018), o programa da Nova Gestão Pública não implica uma retirada do Estado do âmbito do serviço público, mas supõe repensar as funções governamentais da gestão destes serviços. Entretanto, os neoliberais não fizeram essa proposta, uma vez que a intensão é a eliminação da gestão estatal para a instauração de um mercado empreendedor em seu lugar. Os neoliberais querem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor.

Outras definições são abordadas por Afonso (1999), uma delas é a de Le Grand que discute a criação de *quase-mercados*⁷ no âmbito do Estado-providência. Ele afirma que esses mecanismos de quase-mercado são introduzidos nos sistemas educativos, e faz referências acerca dessa definição em educação. Contudo, Freitas (2018) afirma não existir quase-mercado, a não ser que seja apenas como uma preparação para o livre mercado.

A outra definição levantada por Afonso (1999), é a de Roger Dale, em que ele fala da “*mercadorização da educação*” que trata da implementação de mecanismos no interior do sistema educativo, o qual ele chamou de “*liberalização*”. Afonso (1999) explica que o que está em questão são as novas formas e combinações de financiamento, fornecimento e regulação da educação, que diferem das formas tradicionais que o Estado adotava.

⁶ A primeira estratégia exige convencer os cidadãos a reduzir ou, a não aumentar seus direitos, a segunda estratégia implica redirecionar a procura para o setor privado – criando incentivos para que o setor possa aumentar sua capacidade de atendimento, a terceira estratégia supõe adoção de medidas entre o setor privado e o setor público (daí, igualmente, a centralidade do conceito de *quase-mercado*) de modo que se torne menos nítida a distinção entre os direitos sociais e os direitos individuais (p. 142-143).

⁷ *Quase-mercados* são *mercados* porque substituem o monopólio dos fornecedores do Estado por uma diversidade de fornecedores independentes e competitivos; são *quase* porque diferem dos mercados convencionais em aspectos importantes. Exemplo: as organizações competem por clientes, mas não visam necessariamente à maximização de seus lucros; o poder de compra dos consumidores não é necessariamente expresso em termos monetários e, em alguns casos, os consumidores delegam a certos agentes a sua representação no mercado (AFONSO, 1999, p.143).

[...] essa combinação específica de regulação do Estado e de elementos de mercado no domínio público que, na nossa perspectiva, explica que os governos da nova direita tenham consideravelmente o controle sobre as escolas (nomeadamente pela introdução de currículos e exames nacionais) e, simultaneamente, tenham promovido a criação de mecanismos como a publicitação dos resultados escolares, abrindo espaço para a realização de pressões competitivas no sistema educativo (AFONSO, 1999, p. 144-145).

Afonso (1999) argumenta que na perspectiva de M. Apple, por exemplo, essa contradição pode não ser tão forte, uma vez que a introdução de currículo e avaliação nacional exterioriza a preocupação do governo com seus consumidores e com a necessidade de elevar os níveis educacionais, que também é a preocupação do mercado. Cabe ressaltar que essas medidas são consideradas preparatórias para que se possam implementar políticas de privatização e mercadorização da educação. O autor aponta que os setores neoliberais ingleses, inicialmente, não apoiaram a imposição de um controle central sobre o currículo, necessitando de convencimento de que o currículo nacional não seria incompatível com a promoção dos princípios do livre-mercado. Que assim poderiam ser realizadas as avaliações nacionais nas escolas, de modo a fornecer informações aos pais sobre as características de cada escola.

A política educativa, na perspectiva de Afonso (1999), naquele momento, estava preocupada com a conciliação do Estado-avaliador, em relação à introdução de um currículo nacional comum, e a filosofia de mercado educacional estável, baseada na diversificação da oferta e na competição entre escolas, tendo a avaliação como um dos fatores basilares para aquele processo.

Afonso (1999) sintetiza que a *melhoria qualitativa* do Estado-providência passa por um novo *equilíbrio* entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação. Vejamos o Quadro 3, a seguir, que mostra a avaliação formativa, articulada entre o Estado e a comunidade.

Quadro 3 – A avaliação formativa articulada entre o Estado e a sociedade

AVALIAÇÃO ESTANDARDIZADA (AFERIDA)			AVALIAÇÃO NÃO ESTANDARDIZADA
AVALIAÇÃO CRITERIAL	AVALIAÇÃO CRITERIAL COM PUBLICITAÇÃO DE RESULTADOS	AVALIAÇÃO NORMATIVA	AVALIAÇÃO FORMATIVA
ESTADO	[conceito de] QUASE-MERCADO	MERCADO	ESTADO-Providência COMUNIDADE/ALUNO/ PROFESSOR
REGULAÇÃO			EMANCIPAÇÃO
Redistribuição.....tro ca			REGULAÇÃO Reciprocidade

Fonte: AFONSO, 1999, p. 151.

No entendimento de Afonso (1999), essa teoria é aceitável uma vez que fundamenta a defesa da política avaliativa totalmente diferente daquela que esta instituída nos anos de 1980/90. Para ele, uma teoria como essa é “assente na valorização do conhecimento-emancipação, na intersubjetividade e na reinvenção da comunidade, bem como na reciprocidade, participação e solidariedade” (AFONSO, 1999, p. 152).

Por isso, é necessário romper com o ‘conhecimento-regulação’ que transformou o outro em objeto para uma forma radicalmente nova, passar a ‘constituir o outro numa rede intersubjectiva de reciprocidades’. Trata-se, portanto, de um conhecimento-emancipação que avança do colonialismo para a solidariedade, pela criação de relações sujeito-sujeito estabelecidas no seio de comunidades interpretativas (AFONSO, 1999, p. 152).

O quadro da Avaliação, de acordo com Afonso (1999), sintetiza um novo ponto de chegada, que também é considerado outro ponto de partida para refletir acerca da avaliação pedagógica em uma perspectiva crítica. Perspectiva essa, que é simultaneamente crítica e utópica. Nesse sentido, o Quadro 3 mostra os avanços e recuos da avaliação educacional.

A primeira fase do Estado-avaliador foi marcada pela adoção de políticas de avaliação (avaliação em larga escala em contexto nacional), orientadas por novas orientações ideológicas, introdução de mecanismos de *accountability* (responsabilização) – baseado em testes standardizados de alto impacto e em *rankings* escolares, envolvendo uma espécie de prestação de contas e de responsabilização das instituições envolvidas no processo (AFONSO, 2013).

O Estado-avaliador apresentou diferentes fases, apontadas como projeto capitalista no contexto da globalização, mostrando que a administração pública sofreu mudanças e trouxe com ela o novo modelo de avaliação (institucional, nacional, local, regional ou global).

Essas são algumas características da primeira fase do Estado-avaliador que transcorreu na década de 1980, e que se justificou com a *reforma conservadora* cuja

[...] competitividade econômica e a inovação tecnológica dos EUA se davam como fortemente ameaçadas pelo fato de as performances dos alunos serem, em muitos casos, inferiores às de alunos de outros países capitalistas menos desenvolvidos (AFONSO, 2013, p. 272).

A segunda fase ou reconfiguração do Estado-avaliador como chama Afonso (2013), revisita a (velha) teoria da modernização para, posteriormente sugerir que alguns de seus propósitos continuam, em grande medida, implícitos no atual *comparativismo avaliador* – agenda política desde os finais dos anos de 1990.

As práticas avaliativas da década de 1980 constituem o mecanismo mais importante e eficiente para controlar, assim regulando o processo de reestruturação do Estado em relação

ao controle educacional. O foco desse controle não está centrado nos processos pedagógicos em si, mas nos resultados dos processos pedagógicos, fica evidente a introdução de valores e a lógica capitalista racional própria do setor produtivo.

Considerando a hipótese de uma globalização de baixa intensidade no campo da educação, pelo fato de existir uma “mediação obrigatória dos Estados nacionais na formulação das respectivas políticas” (Teodoro, 2001, p. 152), penso que essa globalização de baixa intensidade corresponde melhor à primeira fase do Estado-avaliador. Nesse sentido, sendo certo que, sobretudo, no caso dos países periféricos e semiperiféricos no contexto mundial, há muito tempo as organizações internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras, interferem (direta e indiretamente) nas agendas educativas nacionais, nomeadamente ajudando a legitimá-las ou disponibilizando-lhes assistência técnica, a sua presença, todavia, no período correspondente ao que designei de primeira fase do Estado-avaliador (AFONSO, 2013, p. 273-274).

As interferências de organismos internacionais na educação são uma realidade desde os anos de 1990, no Brasil. Tais interferências se espalharam pelo mundo inteiro, as quais foram instituídas com o intuito de estabelecer tratados e intervenções em diversos setores, um deles voltados para políticas de industrialização e o outro atinge em cheio a política educacional de vários países e, entre eles o Brasil (AFONSO, 2013).

A segunda fase do Estado-avaliador abordada por Afonso (2013) é caracterizada pelas avaliações em larga escala que ocorre de modo internacional e, cuja “[...] presença crescente e incontornável no campo educacional de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE [...]” (AFONSO, 2013, p. 274), interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de indicadores e avaliação comparada internacionalmente.

Esse tipo de regulação traz à tona a prática de regulação mercantil, uma vez que conta com vários testes que são aplicados a cada dois anos nas instituições, nas redes e sistemas de ensino, um exemplo é o SisPAE. A internacionalização das políticas avaliativas é uma realidade, assumindo o projeto da “qualidade da educação” que deve ser abraçado pelos governos e sistemas educativos.

Se o capitalismo é um sistema econômico cujo processo de acumulação decorre, essencialmente, da desigualdade e da exploração (palavras hoje em desuso, ou que se escondem em rotulagens politicamente menos cotadas como a de economia de mercado), e sabendo que “os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de produção estão intimamente ligados” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25), a amplitude e suposta consensualidade em torno da avaliação – que se traduz, por exemplo, pela crescente procura e adesão a indicadores e sistemas de avaliação comparada internacional, não apenas por parte de países centrais, mas também por parte de países semiperiféricos e periféricos – revela que, se quisermos pensar a

avaliação em termos de teoria de mudança social, não será de modo descabido revisitar a velha teoria da *modernização*⁸ e a posterior teoria da *neomodernização*⁹ (AFONSO, 2013, p. 276).

Para Afonso (2013), a avaliação comparada está espalhada mundialmente, a exemplo o *Programme for International Student Assessment* (PISA¹⁰) – que é um dos principais meios de ação da OCDE no setor educativo e, cuja prática de comparação tem o intuito da modernização e o desenvolvimento, perseguido por países semiperiféricos e periféricos. Apesar disso, essa busca pela modernização pode induzir muitos países a aderirem às diversas formas de avaliação, que venham justificar as desigualdades entre os países com normas profundamente diferenciadas, no mesmo sistema mundial. Desta forma, caracteriza-se por serem convergentes e divergentes, ao mesmo tempo.

Afonso (2013) mostra a comparação entre as diferentes fases do Estado-avaliador, como segue no Quadro 4.

Quadro 4 – Comparação das diferentes fases do Estado-avaliador

Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980/1990)	Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
---	--	---

⁸ Teoria da modernização - A teoria da modernização está relacionada com a cientificidade e o rigor pretendido pelas suas formulações. [...] sua importância decorre, sobretudo do significado político de que a modernização se revestiu ao se propor enquanto ideologia e enquanto engenharia social a serviço da identidade nacional, do governo norte-americano e do capital em expansão (CARDOSO, 2005).

⁹ Neomodernização – um exemplo é a OCDE considerada por Piotr Sztompka, um epicentro móvel uma vez que fez deslocar atores de referência no que diz respeito à educação e à avaliação internacional.

¹⁰ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Os resultados do Pisa permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. Desde sua primeira edição, em 2000, o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. Em 2018, 79 países participaram do Pisa, sendo 37 deles membros da OCDE e 42 países/economias parceiras. O Brasil participa do Pisa desde o início da pesquisa. (INEP, *online*).

<ul style="list-style-type: none"> • Expressiva autonomia relativa do Estado-nação na definição de políticas públicas. • Prioridade ao controle social por parte do Estado. • Estreita vinculação ideológica neoliberal e neoconservadora com as políticas avaliativas e de accountability. • Incremento de avaliações externas nacionais em larga escala (provas de aferição, exames nacionais, exames estaduais...). • Maior incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio). • Participação não sistemática em avaliações comparativas internacionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Retração crescente da autonomia relativa do Estado-nação e maior protagonismo de instâncias internacionais e transnacionais (União Europeia, OCDE, Banco Mundial...). • Prioridade do Estado ao processo de acumulação. • Expansão dos processos de globalização (cultural, política e econômica...). • Consenso transideológico em relação à necessidade de políticas de avaliação. • Incidência nos níveis de ensino básico e secundário (fundamental e médio) e maior diversificação e precocidade das avaliações externas nacionais. • Consolidação de agências autônomas ou de direito privado para a avaliação e acreditação do ensino superior nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estado-nação crescentemente inserido em contraditórios processos de governance e confrontado com a crise de regulação da economia mundial, paralelamente à emergência de uma sociedade civil mundial (que poderá ser mais afirmativamente contra-hegemônica face àquelas agendas). • Manutenção do ensino básico público e universal como preocupação do Estado-nação, principalmente em países periféricos. • Exacerbação de processos de transnacionalização da educação e aumento da mercadorização e mercantilização no âmbito do ensino superior. • Referenciação a acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e de outras organizações similares.
Estado-avaliador (1ª fase, anos de 1980/1990)	Estado-avaliador (2ª fase, final dos anos de 1990 e atuais anos 2000...)	Pós-Estado-avaliador (antevisão com base em alguns indicadores)
<ul style="list-style-type: none"> • Emergência de formas de avaliação externa do ensino superior em muitos países sem essa tradição. • Empréstimo e aprendizagem como principais mecanismos de transferência de políticas, nomeadamente no que diz respeito a países centro-europeus e norte-americanos, estando, no entanto, mais presentes os mecanismos de imposição para países do Sul onde o Fundo Monetário Internacional (FMI)/ Banco Mundial e o “Consenso de Washington” têm sido mais precoces e ortodoxos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Protagonismo de agências internacionais para a qualidade, como a European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) em contexto europeu. • Regulação pelo conhecimento, definição de indicadores e adesão a políticas baseadas em resultados e evidências. • Participação mais frequente e regular em avaliações comparativas internacionais, com indução de rankings (PISA da OCDE, por exemplo). • Harmonização, disseminação, estandardização, imposição, entre outros, como mecanismos de transferência de políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Novo ímpeto do Banco Mundial na promoção das políticas de privatização da educação. • Expansão de oferta educativa (superior e não superior) em regime de franchising e maior tendência para a modularização e estandardização curricular. • Ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional e/ou incremento de políticas de avaliação comuns no âmbito de blocos regionais como a União Europeia ou o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL).

Fonte: AFONSO, 2013, p. 278.

A avaliação comparada abre caminho para a terceira fase das políticas avaliativas que Afonso (2013), chama de pós-Estado-avaliador – sendo essa fase a mais contemporânea com

relação à educação. Aqui, o Estado-avaliador vai para além do ato de avaliar, ele promove uma seleção nacional e internacional, evidenciando desigualdades nos processos educativos por meio das “avaliações sistêmicas, o que afirma ser uma questão *sine qua non* para a mercadorização/mercantilização global da educação, incentivada pela OMC e pelo Banco Mundial” (AFONSO, 2013, p. 279).

As explanações de Afonso (1999; 2013) deixam clara a preocupação do governo em elevar os níveis educacionais, ao mencionar a introdução e/ou mudança curricular e exames em nível nacional. Podemos dizer que vivemos essa experiência no Brasil, já que temos uma nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como as avaliações externas estaduais, nacional e internacional, há um forte interesse do Estado avaliador nos resultados e produtos educacionais, como podemos ver a seguir, no item 1.3.2.

1.3.2 O Estado-Avaliador no Brasil

Com a regulação do Estado, o campo educacional, no Brasil, passa por mudanças há décadas, por meio de políticas públicas que moldam e direcionam como deve ser todo o processo educativo. E a avaliação em larga escala é um exemplo desse modelo de aferição desenhado pelo Estado-avaliador.

As avaliações internacionais comparadas tiveram um papel de referência para a criação de um sistema de avaliação no Brasil. A instituição do SAEB, em 1990, respondendo à demanda do Banco Mundial, é o exemplo cabal do ingresso do Brasil às normas do Estado-avaliador e das determinações dos organismos internacionais sobre as políticas nacionais. O SAEB foi reestruturado em 1995 e, posteriormente, em 2005, sob o argumento de que seu formato estava defasado e não conseguia refletir a realidade escolar do Brasil. O SAEB abriu espaço para a realização de avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, nos moldes praticados pelos países mais avançados (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Considerando as explanações de Afonso (2013) e as características do SAEB, podemos compreender que o SAEB se encaixa na primeira fase do Estado-avaliador no Brasil. Contudo, a associação entre processos de *accountability* e políticas de avaliação ocorreu só mais tarde, o que difere dos outros países, a partir de 2005, com ampliação da abrangência do SAEB (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

O SAEB é um exemplo dessa política

“[...] quando a divulgação dos resultados, de forma agregada, não permitia seu uso para iniciativas de responsabilização de professores e gestores. Mesmo avaliando

redes de ensino dos diferentes níveis de governo, a primeira geração ainda não apresentava consequências sobre elas. [...]” (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019, p. 20).

Schneider; Rostirola (2015) explicam que foi precisamente o *Programme for International Student Assessment* (PISA), que inspirou a reformulação do SAEB e a criação do IDEB, políticas essas que impulsionaram no desenvolvimento de *accountability* na educação brasileira.

A fórmula de composição do IDEB elevou a Prova Brasil ao status de maior avaliação na aferição e monitoramento do desempenho escolar na Educação Básica. Suas metas são atribuídas a cada dois anos, em decorrência das aferições da Prova Brasil. Isso mostra que o país se empenhou na implantação de políticas educacionais de *accountability*, permitindo conformar a primeira fase do Estado-avaliador. Em 2005, as mudanças no sistema de avaliação fizeram com que o Estado passasse a ser regulador e controlador, sendo associado, contraditoriamente, à descentralização, democratização da gestão pública e autonomia das escolas e dos sistemas educativos (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

A entrada do Brasil na segunda fase do Estado-avaliador seguiu caminhos pouco convergentes com as tendências internacionais, uma vez que

[...] foram as avaliações internacionais e, em alguns casos, em perspectiva comparada, que serviram de referência para a criação de um sistema próprio de avaliação. [...] (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 502).

Desta forma, as autoras entendem que no Brasil, a segunda fase do Estado-avaliador desenvolveu-se ao mesmo tempo que o primeiro, confundindo-se ou mesmo, em alguns momentos, antecipando-se a este.

Costa; Vidal; Vieira (2019) argumentam acerca da segunda fase do Estado-avaliador

A segunda geração de avaliação, em termos de responsabilização, integra uma política com consequências simbólicas. Tanto a Prova Brasil, como o IDEB, apresentados com base no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foram identificados como políticas que permitem a pactuação de metas, mas não se vinculam, pelo menos por seus usos, pelo governo central, a prêmios e bonificações. Desde a sua implantação o IDEB associa-se a uma política de *accountability* fraca (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019, p. 21).

Assim sendo, Costa; Vidal; Vieira (2019) avaliam que a *accountability* no Plano de Metas não foi preconizada por um sistema central de avaliação, mas, com base em uma responsabilidade ligada à autonomia das redes públicas de ensino.

Segundo Schneider; Rostirola (2015), o Pisa foi o projeto de “maior amplitude” a que o Brasil aderiu antes da reformulação do SAEB, porém o Pisa não foi a primeira iniciativa

adotada em termos de estudos comparados internacionais, pois em 1997, o Brasil ingressou no Projeto *World Education Indicator* (WEI) realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco), em parceria com a OCDE.

Essa parceria oportunizou a formulação de políticas públicas para o desenvolvimento dos países membros, na área da educação. Nessa mesma ocasião, o Brasil aderiu ao programa desenvolvido pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE¹¹), que é coordenado pela Unesco, em conjunto com a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (Orealc) e desenvolve estudos comparativos acerca da aprendizagem de alunos de países da América Latina em séries específicas. Vale ressaltar que esses estudos possuem caráter regional e por esse motivo, têm sido bem aceitos pelos países latino-americanos

Vejam os Quadros 5 do programa de avaliações comparadas desenvolvidas pelo Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE).

Quadro 5 – Avaliações Comparadas na América Latina

Primeiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (PERCE)	Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo (SERCE)	Terceiro Estudo Regional Comparativo e Explicativo (TERCE)
Aplicado em 1997 – avaliou alunos de 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental em Linguagens, Matemática e fatores associados; No Brasil – aplicação das provas por amostragem; Participantes: Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Ceará.	Aplicado em 2006 – avaliou o desempenho de alunos da 3ª e 6ª séries do Ensino Fundamental da América Latina em linguagens, matemática, ciências e fatores associados,	Aplicado em 2013 – com uma amostra representativa dos alunos de 4ª e 7ª séries do Ensino Fundamental de cada um dos países participantes. O desempenho dos estudantes brasileiros foi significativamente superior à média dos países, nas disciplinas (leitura – 4ª série; matemática e ciências – 7ª) o desempenho ficou equiparado ao dos países participantes (TERCE, 2014).
O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) – desenvolvido no Brasil no ano 2000, cujo objetivo de realizar avaliações comparadas, com estudantes na faixa etária de 15 anos. É um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos e tem como pressuposto básico a leitura como compreensão, uso e reflexão sobre textos escritos para a participação na vida social, é organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e no Brasil, ela fica a cargo do INEP.		

Fonte: (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015). Elaborado pela autora.

Os argumentos utilizados pelo Brasil para a participação nesse programa foram de acordo com Schneider; Rostirola (2015)

¹¹ LLECE – é o único laboratório que realiza análise sobre a aprendizagem escrita nos países da América Latina.

A possibilidade de participação no processo de elaboração dos instrumentos de avaliação bem como o fato de os países obterem subsídios para o aperfeiçoamento de seus sistemas nacionais baseados em evidências e, ainda, de a avaliação contemplar módulos nacionais de fatores associados ao rendimento de aprendizagem [...] (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 504).

Cabe ressaltar que ainda podemos afirmar que o LLECE é o único laboratório que realiza análise a respeito da aprendizagem escrita nos países da América Latina. As autoras destacam que o Brasil tem aderido a

[...] outras iniciativas de avaliação comparada patrocinadas pelos fóruns de cooperação bilateral, no âmbito do Mercosul, da Cúpula das Américas e da Oficina Regional de Educação da Unesco para a América Latina e o Caribe (OREALC) [...] (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 504).

Isso demonstra a adesão às lógicas de contrato e redes de trabalho, com respaldo nas avaliações, resultados, pontos de referência, boas práticas entre outras e evidenciam o interesse do país na internacionalização da educação, de modo geral, sobretudo o ensino superior.

Werle (2014) traça um quadro geral das políticas públicas educacionais brasileiras nas últimas décadas, cujo foco principal são as ações do Estado relacionadas com a avaliação em larga escala da Educação Básica, retomando os aspectos legais, apontando as modificações sócio-históricas, onde pontua três aspectos: a obrigatoriedade, as questões participativas e os procedimentos de avaliação em larga escala. “Se a década de oitenta foi de abertura política, a década de 1990 foi de reformas do Estado, de parcerias entre Estado e sociedade civil, privatizações e emergências do Terceiro Setor” (p. 162).

Contudo, a autora ressalta que foi no ano de 1995, entretanto, que o sistema de avaliação adotou um novo perfil influenciado pelos empréstimos junto ao Banco Mundial – (BM) e pela terceirização de operações técnicas, passando a ser denominado Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Em 1995, segundo Werle (2014), começou uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica, no intuito de centralizar as decisões na União ao mesmo tempo em que se promove a diminuição da participação dos Estados, fazendo com que estes criem suas próprias avaliações.

Considerando a explicação de Werle (2014) observamos que este é, então, o momento em que o Brasil entra na terceira fase do Estado-avaliador. A respeito disso, Costa; Vidal; Vieira (2019) pontuam que a terceira geração corresponde, então, ao modelo que os estados brasileiros conduzem seus sistemas de avaliação, influenciados por políticas da União, a

exemplo do PDE, que impõe várias atribuições aos sistemas de ensino, sem a ingerência da União, uma vez que a relação entre ambos se baseia em um regime de colaboração. O aumento expressivo das avaliações em larga escala reflete essa imposição.

No Brasil, a coordenação efetuada pela União, no que concerne à educação ajuda a sanar as desigualdades institucionais, porém não é suficiente para promover equidade no atendimento. Tendo como base as políticas de colaboração, também conhecidas como políticas de regulação, o governo promove alterações de caráter gerencial nas administrações da educação, condizentes ao Estado-avaliador. O crescimento dos sistemas estaduais de avaliação é um excelente exemplo deste modelo (COSTA; VIDAL; VIEIRA, 2019).

De acordo com Schneider; Rostirola (2015), na lógica dos pressupostos do Estado-avaliador, diversos estados e municípios desenvolveram iniciativas de avaliação da Educação Básica ao longo da década de 1990,

[...] algumas delas precursoras do SAEB como é o caso do Programa de Avaliação do Desempenho da Rede Pública Escolar do Estado de Pernambuco, criado em 1991; dos Programas de Avaliação das Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais e do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª séries do Ceará, ambos criados em 1992; do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), iniciado em 1996, dentre outros. Além dos programas criados no âmbito dos estados da federação, diversos municípios passaram a desenvolver sistemas próprios de avaliação. Em levantamento acerca de iniciativas municipais de avaliação [...] identificaram 1.573 municípios com propostas próprias de avaliação, ‘concebidas, em geral, por profissionais integrantes das redes de ensino, sejam técnicos (77%) ou professores e/ou gestores da rede (82%)’. [...] (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 500, 501).

Em 1995, a avaliação do SAEB passa a ocorrer de dois em dois anos, de característica amostral, avaliando alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio, visando apenas dois componentes curriculares: Português (leitura) e Matemática (solução de problemas). Os alunos são das redes pública e privada, de zonas urbanas e rurais. A autora lembra que as informações fornecidas por estes alunos são passíveis de serem tratadas “por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país” (WERLE, 2014, p. 164).

Werle (2014) ressalta que a avaliação em larga escala se desdobrou em múltiplas modalidades, na década de 1990. Em 1998, a avaliação da educação básica passou a contar também com outro instrumento, com o objetivo de verificar a aprendizagem dos alunos na saída do ensino médio, com o ENEM. Cabe lembrar que essa avaliação fornece subsídio ao ingresso no sistema federal de educação superior pública.

No início do século XXI, o Brasil adere às avaliações internacionais e no ano de 2001, com a instituição do Plano Nacional de Educação – PNE, pela Lei nº 10.172/2001 anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. O PNE indica processos extensivos de avaliação em todos os níveis do ensino e estabelecia formas de operacionalizá-los, apontando ações que durante a sua vigência foram sendo desenvolvidas (WERLE, 2014).

Em 2005, o Governo Federal criou a Prova Brasil, com foco na educação básica, que também é aplicada de dois em dois anos, nos moldes do SAEB, porém se diferencia em sua abrangência universal a todos os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, em escolas públicas das zonas urbanas, em turmas de 20 alunos ou mais, podendo ser discriminados os resultados para cada município e cada escola participante. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 veio também o IDEB, como seu elemento central (WERLE, 2014).

Schneider; Rostirola (2015) lembram que na perspectiva de que os estados deveriam criar seus instrumentos de avaliação, em relação aos municípios, estes apresentaram o maior crescimento de constituição de sistemas próprios de avaliação, entre os anos de 2005 a 2013, ocorrendo, no período, 1.257 novas iniciativas.

O Estado do Pará criou sistema próprio de avaliação, em 2013, o SisPAE, objeto de pesquisa desta dissertação. O SisPAE foi criado com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, no intuito de colaborar com a rede pública estadual de ensino. O SisPAE tem como base os indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica, no estado do Pará. Destarte, percebemos que esse instrumento avaliativo se coaduna à lógica neoliberal, no tocante à educação de qualidade, como segue.

CAPÍTULO II - A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE – DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) AO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAE)

O presente capítulo apresenta uma análise das políticas educacionais que dizem visar melhorar a qualidade da educação brasileira. Apresentamos algumas concepções/conceitos de *qualidade na educação* no contexto das políticas internacionais, para o desenvolvimento da educação básica brasileira.

Abordamos como as políticas públicas são pensadas e colocadas em prática na educação básica brasileira, considerando o contexto de orientações internacionais e como são implementadas, bem como analisamos as conferências mundiais sobre educação e seus objetivos no que diz respeito às necessidades básicas de aprendizagem.

Descrevemos como os resultados do IDEB¹² e do SisPAE são aplicados, apontando seus respectivos indicadores de qualidade da educação escolar nacional e local.

2.1 Concepção de Qualidade na Educação

A palavra qualidade vem do latim *qualitas, qualitatis*, e corresponde a um atributo, virtude ou característica peculiar (LAROUSSE, 2008, p. 657) e pode ser utilizada em diversas ocorrências, seja na indústria ou seja no comércio, recebendo definições particulares, a exemplo de “fazer certo da primeira vez”, “ausência de defeitos”, “atender a expectativa do cliente”, entre outras definições. O conceito depende da perspectiva da análise que recebe. Compreender o significado do termo qualidade é essencial para a efetivação de sua gestão (CASSOL, *et al*, 2012).

A palavra qualidade na educação, ao longo dos tempos, vem ganhando força e é observado que esse significado, em geral, aponta para a mesma direção, *o cliente*. O termo qualidade está sempre ligado à excelência de um produto e/ou a prestação de um serviço, a gestão para a qualidade, controle de qualidade e a qualidade na educação.

Em relação à Educação, Enguita (1989) mostra o exemplo da Grã Bretanha, em 1906, quando os padrões queriam que as escolas formassem pessoas de bom caráter e lhes fizessem

¹² IDEB – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (INEP, 2020).

peças obedientes, para além das habilidades gerais básicas, ocasião em que muitos professores determinados a buscar uma função para a educação aderiram a esta ideia, principalmente as autoridades educacionais. Nesse período, de desenvolvimento industrial e urbano, a pontualidade, a precisão, a obediência eram imprescindíveis para se alcançar resultados positivos.

De acordo com Enguita (1989), o foco da educação, naquele momento, não estava centrado no tempo e na quantidade de saberes a serem ensinados. O foco estava em ter o estudante dentro das salas de aula, sob a responsabilidade do professor pelo tempo necessário, para que seu caráter e seu comportamento fossem moldados, haja vista que a disciplina escolar poderia ser comparada à militar.

A palavra qualidade estava diretamente relacionada ao comportamento, a exemplo da França, em 1817, onde tinha regras que eram, basicamente, para saber se o silêncio na escola era suficiente; se o professor se fazia obedecer mediante seus gestos; se os móveis ficavam em ordem; se os estudantes tinham as mãos e os rostos limpos; se as punições a serem aplicadas estavam escritas em local visível e se elas eram aplicadas; se os alunos estavam satisfeitos, entre outras (ENGUITA, 1989).

Em 1890, em outra escola, foi observado que, no decorrer dos períodos letivos, quando os estudantes tinham que ler um texto decorado, tinham que ficar alinhados de pé, com os corpos eretos, pés unidos e completamente imóveis. A professora prestava atenção na posição dos alunos, assim como nas palavras decoradas (ENGUITA, 1989).

Posteriormente, Enguita (2015) enfatiza que, desde 1920, o discurso da qualidade passa por uma evolução histórica e salienta as ameaças econômicas e políticas por parte da Alemanha, pelo seu crescente poderio e, marcado pelo movimento operário – Revolução de Outubro na Rússia, que estabeleceu uma espécie de divisão do trabalho.

A concepção de qualidade apresentada pelo mesmo autor se converte em meta compartilhada que todos buscam alcançar, mesmo não concordando com o pensamento ou a ação posta nas relações, que se reverberam em vários grupos, como: manifestações das autoridades educacionais, nas centrais sindicais, representantes empresariais e, entre diversos especialistas. Ele traz a discussão da qualidade partindo das declarações dos organismos internacionais, considerando a evolução histórica desse processo, desde os anos de 1920 até os dias atuais.

A qualidade da educação abordada ainda por Enguita perpassa pela: qualidade como meta necessária (consumo exclusivo e consumo massificado), pela evolução histórica do discurso de qualidade (origem e difusão), qualidade no lugar de igualdade (meritocracia e

desenvolvimento do mercado), a qualidade como distinção (escola pública x escola privada – qualidade ou quantidade).

Nos anos finais de 1950, explana Enguita (2015), que James B. Conant reforça a ideia da necessidade de adaptar os conteúdos escolares ao mundo empresarial. Nesse contexto, estava o mal-estar social, da década de 1960: “igualdade de oportunidades, educação como investimento, sua relação com o desenvolvimento etc.” (ENGUITA, 2015, p. 100). Os discursos de apoio de uma reforma educacional (igualdade e eficiência) fundiram-se num único, resultando algumas teorias sociais: - Teoria funcionalista da estratificação social¹³; - Teoria do capital humano¹⁴; - Teoria da modernização.

Segundo Enguita (2015), a influência que as organizações internacionais desempenham nas políticas educacionais nas décadas de 1980 é significativa, cuja “excelência” é o norte principal da política educacional, “o discurso da reforma educacional limita-se ao campo da eficiência e deixa estacionada a questão da igualdade” (ENGUITA, 2015, p. 101).

Nesse sentido de busca pela “excelência”, Cassol, *et al* (2012) explicam que, na perspectiva das instituições privadas de ensino, a qualidade da educação está intrinsicamente relacionada à competitividade, uma vez que esta garante sua sobrevivência no mercado. Na visão de professores e pedagogos, qualidade significa a construção e apreensão do conhecimento. Para estudantes de cursos profissionalizantes, a qualidade na educação está pautada no preparo para o trabalho e na empregabilidade¹⁵. Na perspectiva industrial, a qualidade na educação se pauta na competência profissional e habilidades. No tocante aos órgãos governamentais de regulação da educação, a qualidade na educação corresponde à formação docente, a pesquisa e extensão, os índices de aproveitamento de estudos, entre outros (CASSOL, 2012).

¹³ Teoria funcionalista da estratificação social – Segundo Weber (1974) a estratificação é a maneira pela qual os indivíduos se reproduzem socialmente e está lidada ao conceito de poder, para ele, a estruturação de qualquer ordem social influencia a distribuição de poder, econômico ou não, dentro de uma sociedade. Ele entende “por poder a possibilidade de um homem, ou um grupo de homens, realize sua vontade própria numa ação comunitária até mesmo contra a resistência se outros que participem da ação” (WEBER, 1974, p. 211).

¹⁴ De acordo com Frigotto (2015) a Teoria do Capital Humano teve seu início no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), e em seguida, no Instituto de Estudos Avançados em Educação em 1972. “A noção da TCH sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital de que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humana, à venda de força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (FRIGOTTO, 2015, p, 217).

¹⁵ O conceito de empregabilidade está relacionado ao mundo neoliberal, como capacidade de ingressar no mercado de trabalho e nele permanecer.

É certo que as diversas definições necessitam de formas específicas de avaliar e medir a qualidade na educação, como o índice de alunos por vaga, a rotatividade de docentes, a taxa de empregabilidade, a satisfação dos trabalhadores, os índices de aproveitamento, o percentual de aprovação de estudantes entre outros (CASSOL, *et al*, 2012).

Ainda que haja uma grande variedade de definições, há consonância quando se afirma que a qualidade na educação não pode ser medida apenas pelo aproveitamento dos estudantes, e sim decorrente de processos bem administrados, que conduzem o estudante ao aprendizado, com ambiente adequado e docentes bem preparados e bem equipados. Não obstante, fatores isolados, por melhores que sejam, não podem garantir uma educação de qualidade para os estudantes. Nesse caso, a articulação entre vários fatores pertinentes, a exemplo da infraestrutura, processos, pessoas e tantas outras abordagens é que podem conduzir a um bom resultado (CASSOL, *et al*, 2012).

Para Cassol *et al* (2012), o modo ideal de conduzir esse processo é por meio de gestão de qualidade, para alcançar uma educação de qualidade.

Acerca da gestão, esta se destaca nas relações do trabalho, em virtude da complexidade da sociedade, que vive inúmeros conflitos de interesses. Assim, a gestão pode ser compreendida como “coordenação, monitoramento, liderança [...]” (SANTOS, 2017, p. 10).

O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF¹⁶), um organismo internacional, ao tratar da qualidade na educação, frisa que o termo também apresenta diferentes definições. Não obstante, para o UNICEF (2000), a qualidade na educação está fundamentada em cinco pontos fundamentais, que são:

- a) docentes saudáveis, bem nutridos e aptos a ensinar e aprender, apoiados por suas famílias e comunidades;
- b) ambiente de ensino saudável, protetor, com fontes de informação e instalações que contemplem a igualdade de ensino e de acesso para os gêneros;
- c) conteúdo adequado para o currículo e para a aquisição de competências básicas, especialmente em leitura, matemática e competências para a vida, com conhecimentos que contemplem gênero, saúde, nutrição, prevenção do HIV/AIDS e paz;
- d) processos de ensino voltados para a criança, em salas de aula, escolas e conteúdos que facilitem o aprendizado e reduzam as diferenças;
- e) resultados que privilegiem o conhecimento, habilidades e atitudes relacionados às metas de educação e participação positiva na sociedade (UNICEF, 2000).

As questões que tratam da crescente participação no mercado mundial dos países industrializados do Pacífico, ofensiva contra as políticas igualitárias, culpabilizadas pela

¹⁶ O UNICEF trabalha em mais de 190 países e territórios para salvar a vida de crianças, defender seus direitos e ajudá-las a realizar seu potencial, desde a infância até a adolescência. Disponível em: <https://www.unicef.org/>

queda do nível geral do ensino, maus resultados escolares, crise de disciplina, proliferação de conteúdos optativos em detrimento dos conteúdos tradicionais, o discurso da reforma educacional limita-se à questão da eficiência, a igualdade de oportunidades coloca a tônica no comum, a qualidade enfatiza a diferença. É observada a nítida influência das políticas internacionais na temática da qualidade, bem como as orientações para o desenvolvimento da excelência (ENGUIITA, 2015).

No mundo do ensino, quando se quer fazer ajustá-la à da igualdade, a busca da qualidade se refere à passagem das melhorias quantitativas às qualitativas. Não apenas mais, mas melhores professores, materiais e equipamentos escolares, ou horas de aula, por exemplo. Mas a palavra de ordem da qualidade encerra também um segundo significado: não o melhor (em vez do mesmo ou de menos) para todos, mas para uns poucos e igual ou pior para os demais (ENGUIITA, 2015, p. 107).

Nessa lógica, o sistema escolar não produz o que o mundo empresarial necessita, assim, culpam-se os indivíduos pelo fenômeno do desemprego, pois eles é que não souberam adquirir uma educação adequada, ou os poderes políticos não souberam oferecer. O mundo empresarial é quem decide sobre os investimentos de emprego e organizam os processos de trabalho.

Enguita analisou o discurso da qualidade, partindo da “igualdade” para a “qualidade” sob os aspectos relevantes do ponto de vista histórico, social e educacional. Evidenciou e reconheceu a escola como normatizadora e disciplinadora do processo de democratização. O mundo do trabalho, pelo contrário “não conheceu nenhuma evolução similar: é por isso que, desde o ponto de vista dos empregadores, a escola já não cumpre adequadamente sua função” (ENGUIITA, 2015, p. 109).

Nesse contexto, é observada a contradição entre a classe dominante (elite empresarial) e a escola, onde é atribuída a ela todo o insucesso e derrota da produção do mundo capitalista. Enguita (2015) diz que na linguagem do mercado, a expressão “qualidade” distingue um bem ou serviço dos demais que o mercado oferece satisfazer as mesmas ou análogas necessidades.

[...] na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 80 como contraface ao discurso da democratização... esta operação foi possível - em parte - devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas (GENTILI, 2015, p. 115).

A qualidade, como a própria educação, é um atributo potencialmente adquirível no mercado dos bens educacionais. É uma propriedade e, portanto, pressupõe a existência dos que a têm (ou a compram) e os que não a alcançam. O conceito de qualidade marca a separação interna dos "consumidores" de educação, além de legitimar a exclusão dos que não a usufruem.

Nesse contexto, é evidenciada a exclusão socioeducacional, que vem sendo modificada, ao longo da história, nas sociedades competitivas. Segundo Gentili (2015), essa competitividade estimula a regulação de qualquer mercado, essa é a ideia de excelência que expõe instituições, estudantes e professores, numa clara competição que segue uma padronização de resultados, avaliando a aprendizagem de estudantes, o desempenho de professores com vistas a melhorar a qualidade educacional.

De acordo com Gentili (2015), para a mercantilização tomar o conceito de qualidade, primeiro foi preciso eliminar da agenda política as demandas democratizadoras, assumindo, a partir de 1980, o campo produtivo em que a qualidade da educação está fortemente associada à eficiência e à produtividade, ou seja, ela aponta essa qualidade numa perspectiva econômica – que promove a desigualdade educacional em detrimento à promoção de igualdade, que garantiria o direito à educação.

Mészáros (2008) ressalta que Adam Smith, mesmo tendo compromisso com a organização da economia e da reprodução social capitalista, condenou o impacto negativo do sistema sobre a classe trabalhadora. Argumentando sobre o ‘Espírito Comercial’, como a causa do problema, ele afirmava que este

[...] limita as visões do homem. Onde a divisão do trabalho é levada até à perfeição, todo o homem tem apenas uma operação simples para realizar; a isto se limita toda a sua atenção, e poucas ideias passam pela sua cabeça senão aquelas que com ela têm ligação imediata. Quando a mente é empregue numa variedade de objectos, ela é de certa forma ampliada e aumentada, e devido a isto geralmente reconhece-se que um artista do campo tem um alcance de pensamentos bastante superior a um cidadão. O primeiro é talvez um artesão, um carpinteiro e um marceneiro, tudo em um, e a sua atenção deve ser empregue em vários objectos de diferentes tipos. O último é talvez apenas um marceneiro; esse tipo específico de trabalho emprega todos os seus pensamentos, e como ele não teve a oportunidade de comparar vários objectos, as suas visões das coisas para além do seu trabalho de forma alguma são tão extensas como as do primeiro. Este deve ser ainda mais o caso quando a atenção de uma pessoa é empregue na décima sétima parte de um alfinete ou a octogésima parte de um botão, de tão divididas que estão estas manufacturas. ...Estas são as desvantagens de um espírito comercial. As mentes dos homens são contraídas e tornadas incapazes de elevação. A educação é desprezada, ou no mínimo negligenciada, e o espírito heróico praticamente extinto na totalidade. Remediar estes defeitos seria um assunto digno de séria atenção (SMITH, 1948 *apud* MÉSZÁROS, 2008, p. 28, 29).

Desta forma, é observado que o discurso neoliberal deixa a educação fora do campo social e político, para introduzi-la no mercado e funcionar como um bem de consumo (a quem possa pagar). Nesse sentido, vem outro conceito do capital que é da “qualidade total”¹⁷ aproximando mais a escola da empresa, ou seja, educação como negócio. Mas, não um negócio qualquer e, sim, bem administrado/gerenciado com vistas à eficiência e qualidade.

Os “padrões” supõem uma determinada visão de mundo que deveria orientar as escolas, mas tais escolhas dos planejadores (e suas visões de mundo) não são automaticamente coincidentes com as dos profissionais da escola. Há vida inteligente no interior das escolas, suficiente para submeter, à crítica as ideias que rondam a reforma empresarial da educação (FREITAS, 2018, p. 98).

Para que a gestão da qualidade total possa se efetivar com sucesso, em um sistema educacional, e suplantar os obstáculos, Xavier (1995) assinala que são necessárias que algumas características deste sistema sejam consideradas:

- a) o comprometimento político dos dirigentes;
- b) a busca por alianças e parcerias (públicas e privadas);
- c) a valorização dos profissionais da educação;
- d) a gestão democrática;
- e) o fortalecimento e a modernização da gestão escolar; e
- f) a racionalização e a produtividade do sistema educacional (XAVIER, 1995, *apud* CASSOL, *et al*, 2012. p. 20).

Não concordamos que nas relações educativas possa existir qualidade total, porque não se vende mercadorias nas instituições educacionais, mas se busca realizar formações humanas.

Cabe, aqui, destacar que o argumento neoliberal, ao comparar uma escola pública a uma escola privada, preconceitua a administração da escola pública como inferior a particular. Nesse contexto, não se leva em conta a questão social que separa ambas e, nem o fator econômico de cada uma, essa crença é uma realidade no imaginário da sociedade brasileira em acreditar que a escola privada é melhor que a pública. Entretanto, mesmo nas escolas particulares não dá para ter qualidade total, ainda que muitos considerem a educação como mercadoria.

¹⁷ Qualidade total – iniciativa japonesa após a Segunda Guerra Mundial, que teve continuidade e consolidou-se em 1987, quando foi publicada a primeira norma da série ISO 9000, com o objetivo de padronizar a qualidade e tornar auditáveis os princípios da qualidade total. Desta forma surgiram as primeiras certificações em sistema de qualidade. Em seguida, a partir de 1990, com a abertura do mercado no Brasil, os princípios da qualidade romperam as barreiras tático/operacional e passaram a integrar as estratégias organizacionais (COTA; FREITAS, 2013, p. 61). Em educação, os enunciados da qualidade total passam a ser - educação de resultados, flexibilidade e empreendedorismo nos currículos educacionais - uma gramática singular que dá relevo a enunciados de excelência, efetividade e qualidade, regidos pela lógica da cultura do gerencialismo (MARQUES; MENDES; MARANHÃO, 2019, p. 356)

Um dos fatores que diferenciam as escolas são seus objetivos e um deles é ser considerada uma referência para a comunidade. Assim sendo, é proeminente o desenvolvimento de uma gestão de qualidade, que possa nortear o crescimento e popularidade da escola. Para que isso aconteça, é necessário manter o controle e a qualidade do serviço prestado, garantindo alto índice de aprendizado (FERREIRA, 2019).

Geralmente, o gestor se isola devido ao excesso de atividades inerentes a sua função, ainda que se declarem democratas tem dificuldades em delegar tarefas, tomando tudo para si. A autora relata que, em sua pesquisa, 100% dos gestores entrevistados se declararam democráticos, porém, ao responderem as indagações a respeito do processo de decisões por eles adotadas, afirmaram que se guiam por suas experiências, no máximo, buscam os Conselhos para lhes respaldar (SANTOS, 2017). Isso significa que tomam as decisões sozinhos, sem envolver os demais sujeitos do processo, pelo isolamento, muitas vezes, involuntário.

Uma gestão centralizadora e burocratizada pode ter um sentido pedagógico negativo, na medida em que se assenta em princípios antidemocráticos no processo de tomada de decisão, efetivando uma prática autoritária que em nada contribui para melhoria das relações de poder da escola e da sociedade, porque passa a ter um efeito pedagógico profundamente negativo em cada integrante da comunidade escolar (SANTOS, 2017, p. 84).

Nessa mesma perspectiva, Paro (2016) ressalta que

A democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa. [...] (PARO, 2016, p. 33).

Santos (2017) observa ainda que a gestão é inerente ao movimento político-administrativo escolar, é dinâmico e compreende o processo pedagógico, financeiro, dentre outros.

Ferreira (2019) afirma que a gestão financeira e pedagógica são dois fatores muito relevantes que influenciam diretamente na qualidade de uma escola. Contudo, existem outros fatores, a exemplo do planejamento, que é fundamental para se ter conquistas. Investir em comunicação interna entre os colaboradores, corpo docente, equipe financeira e pedagógica é primordial. Essa comunicação deve ser franca e disponível entre a gestão escolar e todos os profissionais envolvidos. Não obstante, deve ocorrer para além das reuniões periódicas e bate-papos, devendo ser estruturada de modo que se possa transmitir informações essenciais, de modo eficiente. Para tanto, se faz necessário entender o contexto escolar. Um modo de

conseguir essas informações é por meio de *feedbacks* sinceros sobre o fluxo comunicacional. Em seguida, podem ser verificadas quais as ferramentas mais utilizadas, a exemplo do mural, caderno de comunicados, e-mail, bilhetes e comunicados avulsos e a reunião.

Mais uma estratégia importante para uma gestão de qualidade é o monitoramento do desempenho dos estudantes, uma vez que é preciso garantir a qualidade em todo o processo de aprendizagem. Para tanto, os indicadores pertinentes ao desempenho dos estudantes são fundamentais. Contudo, não é suficiente para a gestão, armazenar as informações, a exemplo das notas alcançadas nas aferições. Elas precisam ser analisadas e relacionadas com o comportamento dos alunos. Um *software* de gestão escolar também é importante, pois a instituição deve estar preparada para otimizar seus processos, sendo ágil e eficiente em seu atendimento. Assim, o gestor pode gerenciar os indicadores de qualidade da gestão escolar e proporcionar um serviço de melhor qualidade (FERREIRA, 2019).

Para Ferreira (2019), os indicadores se dividem em três categorias: estratégicos (taxa de novos alunos, avaliação de satisfação dos professores e alunos, número de evasão), sala de aula (frequência dos alunos, média de notas, avaliação dos professores) e desempenho dos professores (taxa de assiduidade, capacidade de avaliação, inovação na metodologia didática, qualificação).

Para além desses indicadores de qualidade elencados por Ferreira (2019), o Governo Federal constituiu, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), as avaliações de larga escala, que extrapolam o âmbito escolar, classificando a instituição, com base nos resultados alcançados em Exames nacionais, a exemplo do IDEB, no ENEM, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, em especial, o SAEB. Esses resultados indicam se a escola teve melhorias ou não (MEC).

Nos anos de 1990, foi criado o SAEB com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria da qualidade do ensino, sobre o perfil dos diretores e suas práticas da gestão, entre outros. Vale ressaltar que, em 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), foram incorporadas ao SAEB.

A década de 1990 foi um divisor de águas, considerando o debate a respeito da avaliação, uma vez que, até então o tema discutia apenas a aprendizagem, no interior da escola. Contudo, a partir de 1990, a avaliação externa, ou seja, aquela gestada fora do âmbito escolar, passou a ganhar relevância nas discussões (MACHADO, 2012).

Oficialmente, as iniciativas do governo federal de criar o SAEB, em 1990, o Exame Nacional de Cursos (ENC), em 1995 e o Enem, em 1998 e de alguns governos estaduais, que criaram seus próprios sistemas de avaliação do ensino fundamental, a exemplo do Ceará

(1992), Minas Gerais (1992) e São Paulo (1996) tiveram o objetivo de fornecer informações sobre o desempenho e resultados dos sistemas educativos para auxiliar as ações no âmbito da gestão de políticas voltadas à melhoria da educação (MACHADO, 2012). Contudo, a autora ressalta que essas informações são insuficientes para a criação de uma avaliação, seja ela externa ou interna, sobretudo quando o intuito é investir em ações que proporcionem a melhoria da qualidade da educação, ensejando o desenvolvimento de processos subsequentes por parte dos gestores e professores das escolas.

De acordo com o MEC, a qualidade da educação foi tratada na 2ª Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade da Educação, que reuniu especialistas em educação de 34 países, em 2005, com o tema “A Qualidade da Educação Básica”. O fórum discutiu indicadores educacionais adotados no continente e debateu a respeito do que os países estavam fazendo para cumprir as metas estabelecidas pelo Plano de Ação em Educação, propostas na segunda Cúpula das Américas, no Chile, em 1998 (MEC, 2007).

No cenário nacional, o Governo Federal implementou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, propondo a mobilização social para a melhoria da qualidade da educação básica, por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, sendo que o seu art. 3º explana que

Art. 3º a qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso (BRASIL, 2007).

O IDEB tornou-se de suma importância para a gestão escolar. Assim, no contexto brasileiro, a gestão é substancial para o bom desempenho das escolas e, conseqüentemente, dos alunos, uma vez que o modelo de gestão adotado e, em especial, o papel dos gestores têm um impacto muito relevante no processo de ensino/aprendizagem e no ambiente escolar. A gestão pode produzir a melhoria dos resultados acadêmicos das escolas e de seus estudantes (ABRUCIO, 2018).

A organização escolar é complexa e atinge o seu principal gestor, o diretor, que precisa conhecer e dominar quatro tipos de competências:

[...] conhecimentos específicos à Educação; o relacionamento interpessoal com a comunidade interna, em especial com os professores e alunos; a capacidade de ganhar confiança e atrair a comunidade externa, principalmente os pais; e habilidades em gestão (ABRUCIO, 2018, p. 252).

Os gestores escolares precisam conhecer e desenvolver ferramentas de gestão, ressaltando que importar um modelo de gestão e um diretor com perfil de “gerente” não são suficientes, para resolver os problemas das escolas. Os diretores precisam ter uma formação adequada, para que sua gestão tenha um bom desempenho. “Constatou-se que liderança precisa de uma bagagem prévia para poder ser criada e exercida” (ABRUCIO, 2018, p. 254).

A pesquisa desenvolvida por Abrucio (2018) pode concluir que o gestor suscita qualidades específicas, que ajudam em seu desempenho, como segue:

Se pudéssemos sintetizar o modelo de diretor almejado, ele seria baseado na construção de um contrato com um gestor profissionalizado, o que demandaria melhor formação e capacitação destes dirigentes, a montagem de uma forte e entrosada equipe de apoio e a criação de um horizonte temporal estável para aferição dos resultados propostos pela direção. Este diretor lideraria a produção e a execução de um projeto político pedagógico que pudesse ser acompanhado e medido, por métricas objetivas e pela discussão com a comunidade e com a rede de ensino (ABRUCIO, 2018, p. 273).

Para Santos (2017), o gestor escolar não pode ser simplesmente o gerente, para que não haja o esvaziamento de sua função pedagógica, que é essencial na relação educativa.

[...]. Aliás, neste contexto, o dirigente de Unidades Escolares nem deveria ser denominado, nem tampouco atuar como gestor, mas como diretor, um educador que compartilha seu trabalho à frente da Escola, a partir do que a comunidade escolar decide. Ele seria, no caso, apenas um executivo a serviço da causa escolar. A Escola precisa menos de um gerente e mais de um (a) líder-educador(a) na sua condução e não de um(a) gerente performático(a) tão aclamado(a) e valorizado(a) na empresa flexível e moderna nos nossos dias, pois a escola é uma instituição, completamente diferente de uma empresa que atua em função do lucro incessante, na venda de mercadorias e serviços. A escola forma, educa, instrui e ajuda à construção do viver de homens e mulheres em sociedade, entendendo a realidade como global, dinâmica e histórica, ou seja, é construída socialmente, onde os sujeitos pensam, agem e interagem. O próprio ambiente social é dialético e dinâmico, não podendo ser plenamente controlado, mas orientado. [...] (SANTOS, 2017, p. 10).

Também não podemos negar a necessidade da administração escolar democrática.

Uma gestão comprometida com a transformação é processo de construção dirigida à consecução de uma determinada prática educativa, que aponte para uma nova qualidade dos serviços prestados aos seus tradicionais usuários, por intermédio de ações concretas de mudanças (SANTOS, 2017, p. 15).

De acordo com Xavier (1994), a gestão de qualidade na educação compreende assegurar que o planejamento, organização, controle e liderança sejam administrados assertivamente, produzindo melhoria constante no seu desempenho e, sobretudo a qualidade da educação, ou seja, a melhora das competências do estudante.

Dito isso, é percebido que a qualidade da educação brasileira ainda está aquém do almejado e nos remete à reflexão de que precisamos melhorar a qualidade da educação, ou seja, a educação básica sempre se apresenta com baixa qualidade, com baixos índices, resultados desfavoráveis, que não ajudam no desenvolvimento do país.

Os altos índices de repetência e evasão mostram a incompetência da escola em não conseguir cumprir o que promete oferecer. A incompetência da escola é ainda mais vultosa quando se ressalta que

[...] os índices de evasão e reprovação expressam apenas em parte tal incompetência, porque mesmo a imensa maioria das pessoas que são aprovadas está longe de apresentar um padrão satisfatório de apreensão dos conteúdos que a escola diz oferecer (PARO, 2016, p. 109).

Paro (2016) faz-nos refletir sobre os padrões de qualidade ofertados aos usuários da educação e que a dificuldade de se chegar a um consenso deveria servir de catalisador, para que os estudiosos imprimissem mais esforços nessa direção, de modo que as pessoas não fossem enganadas.

[...]. A constatação dessas dificuldades deveria animar os estudiosos da educação a dedicar maiores esforços nessa tarefa para evitar que a população fosse permanentemente enganada e para propiciar-lhe parâmetros mais nítidos a partir dos quais possa exigir seus direitos, como acontece, por exemplo, com boa parte dos produtos materiais, que são objeto de especificações por órgãos técnicos e por entidades que cuidam dos direitos do consumidor (PARO, 2016, p. 110).

Cabe ressaltar que a implementação de um ativo processo de avaliação é importante para se alcançar padrões mínimos de qualidade para a escola pública popular, que forneça “[...] informações constantes sobre o andamento do processo, para que se possam corrigir rumos, providenciar recursos, adequar procedimentos, redimensionar metas, superar fracassos [...]” (PARO, 2016, p. 113).

O mesmo autor observa que essas características não estão presentes nas avaliações vigentes, na rede pública de ensino. Salienta que a única avaliação presente, de modo geral, promove averiguação de rendimento escolar e que, muitas vezes, apresenta caráter negativo, uma vez que alega a culpa pelo fracasso do ensino ao aluno, em vez de assumir que o trabalho da escola é ineficiente.

A qualidade da educação brasileira apresenta baixos índices de desempenho ao serem comparados com os índices de outros países, sobretudo, se comparados aos Relatórios do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (OCDE, 2010; CASSOL *et al.*, 2012). Esses baixos índices apresentam diversas causas, a exemplo da falta de investimentos, profissionais mal preparados e mal remunerados, falta de gestão escolar, ausência de coordenação, falta de integração entre os níveis de ensino, influência política na nomeação de diretores, diretores mal preparados entre outros (OCDE, 2010).

Devemos destacar que um fator importante a ser considerado é o universo cultural do aluno da escola pública, uma vez que, quando é ressaltado que a escola particular é melhor, não levam em conta esse fator fundamental!

2.2 A Lógica Neoliberal na Educação de Qualidade

A lógica neoliberal tem seu interesse voltado para a sociedade centrada numa concepção de mercado, que regula o Estado mediante parâmetros da eficiência, da competitividade e qualidade. Nessa lógica, a educação passa a ser uma mercadoria e sua gestão centrada em resultados busca alcançar metas, ser monitorada (controle), ser eficiente, verificar o *ranking* das escolas e os indicadores de qualidade, são os princípios que estão caracterizando a educação brasileira, por meio de suas políticas públicas educacionais, e materializadas pelas avaliações externas.

Atualmente, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) divulga resultados de avaliações por redes e escolas, sendo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) o principal indicador utilizado para monitorar a qualidade da educação básica. O IDEB que combina as notas da Prova Brasil/SAEB com as taxas de aprovação visa coibir tanto a reprovação indiscriminada como a prática de aprovar alunos que nada aprenderam. O IDEB foi, também, utilizado para estabelecer as metas para as redes e escolas e, assim, propiciar uma movimentação nacional que, até 2021, o Brasil atinja o estágio educacional atual dos países desenvolvidos (FERNANDES; GREMAUD, 2015, p. 414).

A ideia de monitoramento e o *accountability* combinam informações de desempenho em exames padronizados sobre o fluxo escolar (taxa de rendimento). Essa é a lógica da qualidade para a educação, sob os modelos de avaliações externas. E por estar no centro do modelo de gestão chamado neoliberal, talvez seja o mais polêmico de todo o campo da avaliação educacional.

A ideia de *accountability* aplicada aos governantes e a outros representantes públicos tem raízes históricas nos países anglo-saxônicos, onde se confunde com a

noção de “prestação de contas” e a cobrança legítima de bons resultados aos que gastam o dinheiro dos contribuintes. O aumento da transparência tanto nos negócios privados quanto na condução da política pública só faz aumentar a capacidade da sociedade de identificar os responsáveis pelas decisões que influenciam seu bem estar e de reivindicar níveis cada vez maiores de *accountability* aos representantes. Quando incorporado a educação, o conceito de *accountability* tem um significado especial. Na sua essência, o conceito quer dizer a publicização dos resultados das avaliações de forma que o público possa identificar diferenças entre sistemas e escolas, e fazer comparações. [...] o objetivo dessa publicidade é transmitir a ideia de que os sistemas e escolas não são todos igualmente eficazes e que os membros das equipes escolares e dos órgãos educacionais que as apoiam têm pelo menos alguma parte da responsabilidade pelos resultados apresentados (BROOKE, 2015, p. 486).

Para Fernandes; Gremaud (2015), um sistema educacional que reprova sistematicamente seus estudantes, fazendo com que grande parte deles abandone a escola, antes de completar a educação básica, não é desejável, mesmo que aqueles que concluem essa etapa atinjam elevadas pontuações nos exames padronizados. Mas um sistema em que os alunos concluem o ensino médio no período correto não é de interesse, caso eles aprendam pouco.

Então, como trabalhar esse discurso da qualidade que imprime uma lógica de gestão gerencial em detrimento de uma gestão democrática de educação? Aqui, repousa uma luta de posições opostas, e no centro, a educação, e o cidadão na lógica do esforço próprio (mérito).

A fronteira da eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob o controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. Nisso consiste o modelo final pensado para a educação (e outras áreas sociais) pela “nova direita” neoliberal [...]. Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais as quais pagam com os vouchers recebidos pelo Estado (FREITAS, 2018, p. 31, 32).

De acordo com Freitas (2018), a qualidade da escola passa a ser uma mercadoria que pode ser negociada, sendo que ao Estado, basta garantir o básico. O autor aponta ainda para o fato de que nem deveria existir sistema público de educação, todavia, dada sua existência, esta também entra no mercado e, portanto, sua qualidade tende a melhorar em decorrência da concorrência, haja vista a depuração que o próprio mercado se incumbe de fazer, uma vez que a escola com pouca qualidade não é escolhida pelos pais e tendem a fechar.

Isto posto, segundo Freitas (2018), as escolas que fracassaram e não conseguiram atingir as metas de qualidade recebem um acompanhamento e, na tentativa de se reerguerem, acabam por demitir profissionais, oferecer bônus por mérito, usar consultorias privadas e, se mesmo com esses mecanismos, elas não conseguirem reagir positivamente,

[...] devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para outras empresas privadas que operam escolas

públicas; ou uma combinação entre terceirização e vouchers (FREITAS, 2018, p. 34).

De acordo com Freitas (2018), o vetor de privatização – categoria da reforma empresarial diz respeito à retirada do aluno da escola pública e sua transferência para a escola privada ou terceirizada por meio dos *vouchers*, em um livre mercado. Essa conversão do serviço público para o serviço privado cria exigências para as escolas públicas, que drena os recursos do sistema público – direcionando o seu fechamento, transformando-as em mais terceirizadas.

A Constituição Federal de 1988, art. 206, diz que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: Inciso VII – garantia de padrão de qualidade”. E falar de garantia de qualidade, se faz necessário falar de investimento para que se alcance resultados mínimos.

De acordo com Pinto (2017, p. 116), “o gasto mínimo formal tende a não se fazer acompanhar da devida atenção para com o padrão mínimo de qualidade a que se refere o artigo da CF de 1988”.

Pinto (2017) ressalta ainda, sob o ponto de vista da cooperação federativa, que a omissão da União e dos Estados em assegurar a assistência técnica e financeira na regulamentação do padrão mínimo de qualidade ao direito à Educação pública de qualidade ao pacto federativo, afronta a Constituição Federal de 1988, art. 30, inciso VI e art. 212, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/1996, nos artigos 74, 75 e 76, e o Plano Nacional de Educação – PNE/2014, no art. 7º.

Vale ressaltar que os artigos da LDB destacados antes versam sobre a questão do ensino de qualidade. Enguita (2015) destaca que inicialmente, durante o Estado do Bem-Estar,

[...] o conceito de qualidade foi identificado tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicado à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores. [...] supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário era igual a maior qualidade. [...] (ENGUITA, 2015, p. 98).

Posteriormente, o conceito de qualidade foi alterado, tendo o foco desviado dos recursos para a eficácia do processo: “conseguir o máximo resultado com o mínimo custo” (ENGUITA, 2015, p. 98).

Com o intuito de aumentar a competitividade, os neoliberais usam o recurso da Reforma, sendo assim também na área da educação, que sempre está em busca do sistema ideal, que nunca atende as suas expectativas. Atribui-se que o problema é, puramente, da gestão educacional.

Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de ‘tornar o professor (e a escola) o único responsável’ pela aprendizagem e uma vez tendo identificado ‘o responsável’, promover políticas de ‘responsabilização verticalizadas’ como forma de pressioná-lo (FREITAS, 2018, p. 37).

Esse agravamento que os espaços públicos vêm sofrendo é de extrema gravidade, em especial se lançamos um olhar para o viés democrático de gestão educacional, de acesso e de permanência desses alunos e, de autonomia da gestão escolar. Tais aspectos perdem espaço para uma educação mercadológica de ensino, em que a procura pela educação pública até então oferecida pelo Estado, perde para o mercado educacional em forte expansão no país, cuja “qualidade” é mais bem apresentada pelas empresas educacionais, embora a educação básica no Pará ainda seja pública.

[...]. Assim, a estratégia liberal de retirar a educação institucionalizada da esfera pública e submetê-la às regras do mercado significa não mais liberdade (a palavra-fetiche da retórica neoliberal) e menos regulação, mais precisamente, mais controle e “governo” da vida cotidiana na exata medida em que transforma num objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva. [...] o pensamento neoliberal no campo educacional, consiste em transformar questões públicas e sociais em questões técnicas. [...] de eficácia/ineficácia na gerência e administração de recursos humanos e materiais [...] (SILVA, 2015, p. 18).

Em relação às implicações da orientação neoliberal nas políticas educacionais, o papel das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), que agem, sobretudo, nas políticas e avaliações e no crescimento do mercado e seus valores, Marx e Engels (1987) frisaram que a burguesia só existe devido as constantes revoluções

A burguesia não pode existir sem revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. [...] Pela exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países (MARX; ENGELS, 1987, p. 37).

E como falar de gestão democrática educacional num espaço em que a lógica vigente é a empresarial?

A origem da palavra Gestão advém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere*, cujo significado é levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer e gerar. Desse modo, gestão é a geração de um novo modo de administrar uma realidade, sendo, então, por si mesma democrática, pois traduz a ideia de comunicação pelo

envolvimento coletivo, por meio da discussão e o diálogo (DALBÉRIO, 2008, p. 03).

Dalbério (2008) ressalta que a democracia escolar só se concretizará a partir de um processo de gestão democrática, com intuito de superar o caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola era submetida. Com isso busca-se garantir a participação e a autonomia das escolas. A autora frisa, ainda que a gestão escolar não se dirige apenas a melhorar o gerenciamento da escola, mas também a qualidade do ensino, destacando que podemos encontrar amparo legal acerca da gestão democrática, na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, no Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 10.127/2001. Este último elaborado com a participação da sociedade, de associações e entidades de educadores. Vejamos o Quadro 6, a seguir, com os dispositivos que embasam as respectivas leis.

Quadro 6 – Dispositivos legais que alicerçam as leis que amparam a gestão democrática

Leis	Descrição
Constituição Federal de 1988	Art. 206, inc. VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Lei nº 9.394/1996	Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Leis	Descrição
Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 10.127/2001	Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. Art. 2º A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes. Art. 3º A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação. §1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação. §2º A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta Lei, cabendo ao Congresso Nacional aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções. Art. 4º A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.

Fonte: CONSTITUIÇÃO FEDERAL/1988; Lei nº 9.394/1996; Lei nº 10.127/2001. Elaborado pela autora.

Dalbério (2008) enfatiza que para a existência de uma gestão democrática, a participação de todas as pessoas envolvidas e todas as tarefas são de suma importância e devem ser respeitadas, para que haja o avanço da escola.

As novas formas de regulação e gestão educacional no Brasil, advindas da política educacional contemporânea, trouxeram nos últimos anos, organismos internacionais para gerenciar projetos na área da educação brasileira, considerando-o um campo fértil de investimentos.

Vieira (2001) aponta três variáveis que definem bem tais investimentos. O primeiro – é a definição de uma agenda internacional para a educação; o segundo – o estabelecimento de propostas firmadas que articulam a educação ao desenvolvimento (no molde da Teoria do Capital Humano - TCH); o terceiro e último – a presença de organismos internacionais no país atuando em projetos de educação, aplicados em nossa educação básica.

É nesse contexto que a escola básica, pública e gratuita brasileira vive, ou melhor, sobrevive em meio a diversas dificuldades, que refletem a falta de unidade nas edificações das escolas, professores ensinando com mínimas condições e muitas vezes até de qualquer jeito (IOSIF, 2007). Logo, alunos com baixo rendimento ocasionando, abandono, evasão, distorção idade-série entre muitos outros problemas que a política educacional por meio de suas inúmeras metas e estratégias não têm conseguido solucionar, historicamente.

As orientações do Banco Mundial, nas políticas educacionais brasileiras, evidenciam a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital. Essas políticas contam com o apoio decisivo dos governos e das elites nacionais, que viabilizam sua inserção e operacionalização, conforme as orientações das agências que monitoram, por meio do mecanismo das condicionalidades, as metas acertadas nos ditos acordos de cooperação internacional.

O desafio da qualidade sem perda do atendimento às demandas de quantidade, uma vez que, ao lado do baixo desempenho qualitativo, o País ainda se defronta com a dura realidade de números insatisfatórios em termos de atendimento escolar. Em tais circunstâncias, impõe-se a superação da distância entre meios e fins e dos riscos da preponderância de uns sobre outros. A educação escolar brasileira responde ao processo de globalização neoliberal, que iniciou na década de 1990, fazendo com que ocorresse uma redefinição do sistema educacional.

Relacionar a educação e o mercado de trabalho é o objetivo atual da educação básica, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade de se tornarem empregáveis, assim o indivíduo tem acesso ao mercado de trabalho, o que pode ser sintetizado na tal empregabilidade (condições de conseguir emprego e nele permanecer e hoje até numa perspectiva denominada de trabalhabilidade como a capacidade de desenvolver suas competências quando for necessário,

diferente de emprego formal, que é algo durável, com carteira assinada e direitos trabalhistas. Ingressar no mercado de trabalho e nele permanecer. Não pensar em emprego, mas em Trabalho (SANTOS, 2018).

No âmbito dos Estados, essa redefinição do sistema educacional, no tocante à concepção de avaliação externa ou em larga escala é apresentada como inserção em meios às políticas de gestão educacional, apresentando a discussão do SisPAE/2013, que surge com proposta de diagnosticar a realidade da educação no Estado do Pará, como analisando sua realidade socioeconômica e, de acordo com Pará (2014), com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando a colaboração no planejamento educacional e de ensino, por meio de indicadores de desempenho escolar dos alunos, visando aumentar a qualidade da educação.

Tais considerações acerca do conceito de qualidade são úteis para a compreensão da noção de qualidade na educação, para o entendimento das influências internacionais sofridas pelas políticas educativas do País, bem como as articulações para melhorar o acesso, a permanência e a qualidade dos sistemas escolares como orientam os organismos internacionais, como veremos a seguir.

2.3 A Influência dos Organismos Internacionais na Educação Básica

A educação básica é todo o conjunto de atividades educacionais, que ocorrem em vários contextos, e que visam a atender às necessidades básicas de aprendizagem, conforme definidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990).

Em novembro de 1989, antecedendo as Reformas brasileiras da década de 1990, nos Estados Unidos da América foi realizada uma reunião convocada pelo *Institute for International Economics* (Instituto de Economia Internacional), com integrantes do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais, a exemplo do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), para discutirem acerca das reformas efetivadas na América Latina.

Na culminância desta reunião, surgiu um documento denominado “Consenso de Washington”, que delineia a conduta econômica e recomendações que países em crise deveriam adotar, considerando o êxito alcançado com as reformas iniciadas ou realizadas na América Latina, com exceção do Brasil e Peru. Nessa reunião, foi ressaltada a necessidade de se efetivar, no Brasil, a proposta neoliberal recomendada pelo governo norte-americano,

conjuntamente com as entidades aludidas, de maneira que o país tenha acesso à cooperação financeira “externa, bilateral ou multilateral” (BATISTA, 1994).

O “Consenso de Washington” influenciou na criação das políticas brasileiras da década de 1990, que preconizaram a mínima intervenção do Estado, destacando medidas contra o protecionismo econômico, a exemplo da diminuição dos impostos e tributos excessivos, a livre circulação de capitais internacionais, a abertura da economia para a entrada de multinacionais, a proposição de políticas para aumentar a produtividade e sugestão de redução dos preços e dos salários, com o intuito de melhorar a economia local e global (BATISTA, 1994) e, portanto, a retirada de direitos dos trabalhadores.

Vale ressaltar que, desde o início da década de 1990, no governo Collor, o Brasil sinalizava ingressar no comércio internacional dentro de um contexto neoliberal, sendo que Collor ficou responsável por introduzir o Brasil na agenda das reformas neoliberais, mas sofreu *impeachment* antes de conseguir concretizar sua missão, evidenciando que no governo de Itamar Franco, a diretoria do Banco Central ficou encarregada de internacionalizar o mercado de títulos públicos e discretamente, desregulamentar o mercado financeiro do país e promover a abertura do fluxo internacional de capitais (PAULANI, 2010).

Declarações como essas apontadas por organismos internacionais, oficialmente alicerçam as reformas de Estado, a exemplo da Reforma do Estado brasileiro iniciada em 1995, no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC que trouxe mudanças expressivas na política educacional brasileira.

Com a adoção das recomendações internacionais neoliberais, o governo federal implementou a Reforma do Estado, a partir de 1995, no País que afetou as políticas efetivadas em todos os setores. Com a influência dos organismos internacionais, o governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso propôs a Reforma do Estado por meio da criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE que coordenou o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, em 1995, coordenada por seu ministro Bresser Pereira, que acreditava que a ineficiência e o crescimento excessivo eram os culpados pela crise do Estado, que o colapso causado foi devido à burocracia, à ineficiência e ao seu crescimento excessivo.

Os autores de inspiração neoliberal, que se apropriaram do Estado, fazem críticas com mais intensidade, atribuindo o caráter burocrático, paternalista, clientelista e ineficiente para o Estado. Assim sendo, fazem crer que boa parte da solução da miséria que assola o mundo pode ser solucionada pelas Organizações não-governamentais (ONGs), explorando o

voluntariado, na tentativa de destruir as políticas sociais conquistadas com muita luta (MONTAÑO, 2002).

Foi na década de 1990, que o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, a qual foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO¹⁸), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD¹⁹) e pelo Banco Mundial (BM²⁰). A conferência contou com a participação de várias agências internacionais, governos, que se comprometeram em implantar e aplicar as propostas e metas ali firmadas por 155 governantes (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007).

A Conferência de Jomtien, em 1990 também promoveu a mudança da organização e proposição de iniciativas e ações educativas, uma vez que podemos observar duas características que se destacam nas políticas educacionais da maioria dos países que a educação escolar é indispensável para o desenvolvimento econômico, sobretudo nos países considerados emergentes e, observou-se uma crescente implementação de sistemas de avaliação pautados na aferição do desempenho dos estudantes, com intuito de verificar a melhoria da qualidade da educação (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

De acordo com Tommasi, Warde e Haddad (1996), o Banco Mundial transformou-se no organismo com maior notoriedade no panorama educativo com suas estratégias e articulações, para o “mundo em desenvolvimento”, que inicialmente foram pensadas de

¹⁸ Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, e emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Criada após a segunda guerra mundial que negou os princípios democráticos da dignidade, da igualdade e do respeito mútuo aos homens, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial. Por esses motivos, os Estados Partes desta Constituição, por este instrumento criam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com o propósito de fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas, e que são proclamados em sua Carta. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001472/147273por.pdf>

¹⁹ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) contribui, há mais de 50 anos, para o crescimento inclusivo e sustentável, de forma contínua e em bases democráticas, sempre em parceria com o Estado, a sociedade civil organizada e o setor privado. O PNUD, atualmente em 170 países e territórios, tem a constante missão de alinhar seu trabalho às necessidades do país, colaborando no desenvolvimento de políticas, habilidades de liderança, capacidades institucionais, resiliência e, especialmente, erradicação da pobreza e redução de desigualdades e exclusão social. Com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento humano, o combate à pobreza e o crescimento do país nas áreas prioritárias, o PNUD Brasil tem a constante missão de buscar alinhar seus serviços às necessidades de um país dinâmico, multifacetado e diversificado. Os projetos são realizados em parceria com o Governo Brasileiro, instituições financeiras internacionais, setor privado e sociedade civil. Disponível em: <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/about-us.html>

²⁰ O Banco Mundial é constituído por 189 países membros, o grupo é uma parceria global única: cinco instituições que trabalham para uma solução sustentável que reduzem a pobreza e constroem a prosperidade compartilhada nos países em desenvolvimento. Dentre os organismos internacionais destacam-se: o BIRD e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID). Disponível em: <http://www.worldbank.org/pt/country/brazil>

acordo com a realidade africana, com indicadores educativos mais baixos do mundo. O BM passou a ser a principal agência de assistência técnica em matéria de educação, no plano internacional, o BM é a maior fonte de assessoria em matéria de política educacional, ocupando o espaço tradicionalmente conferido à UNESCO.

As políticas e estratégias recomendadas pelo BM contém sérias fragilidades na sua conceituação e fundamentação subjacente à “melhoria da qualidade de educação”. Ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação [...] está em boa medida reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, 1996, p. 127).

Tais políticas diferem entre os países, considerando que cada um tem a sua própria experiência, ainda que a proposta educativa do BM seja homogênea. Não porque, cada realidade se encarrega de moldar a proposta, mas porque, na medida em que alguns países têm a capacidade de contrapor alternativas próprias e outros não, afirma Torres (1996):

A educação, especialmente a educação básica (primária e secundária de primeiro ciclo), contribui para *reduzir a pobreza*, aumentar a produtividade dos pobres, reduzir a fecundidade e melhorar a saúde, e a dotar as pessoas das atitudes que necessitam *para participar plenamente na economia e na sociedade*. De modo mais geral, a educação contribui com o fortalecimento das instituições civis, criam uma capacidade nacional e promovem o bom governo, que são elementos essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais racionais (BANCO MUNDIAL, **grifo nosso** 1996, p. 1-2).

Essa concepção de Educação apresentada pelo BM a coloca como aquela que irá prover o crescimento econômico, ao mesmo tempo em que reduzirá a pobreza. Entendemos que, para o Banco Mundial, a educação é fator de ascensão social dos menos favorecidos, bem como a mesma deve ser desenvolvida com eficiência, assim proporcionando o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Nessa mesma perspectiva, para a OCDE²¹, entre outras coisas, a educação pode colaborar para o crescimento das receitas fiscais, para “a coesão social, a confiança nos governantes, o bom funcionamento da democracia e a estabilidade política” (MAUÉS, 2011, 77). A OCDE compreende que a maior qualidade da educação proporciona o desenvolvimento do capital humano e do capital social, sendo que o capital humano é compreendido como

²¹ A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) foi criada em 1961, com objetivo de incentivar o crescimento econômico e a estabilidade financeira, além de ajudar os países em desenvolvimento (SANDRONI, 1999)

os conhecimentos, as competências, e características individuais que facilitam a criação do bem-estar pessoal, social e econômico” (MAUÉS, 2011, 77) e o capital social são “as redes, das normas, dos valores, das convicções que facilitam a cooperação intra e entre os grupos (MAUÉS, 2011, 77).

Assim sendo, para atingir esse objetivo, ou seja, para melhorar a qualidade da educação, a OCDE influenciou, dentre outras coisas, a formação de professores (MAUÉS, 2011).

Esse pensamento é próprio da administração gerencial dos anos de 1990, com a implantação do processo de ressignificação da Teoria do capital humano²² protagonizado pelo Banco Mundial e pela Unesco no contexto de crise estrutural do capital e consolidação da hegemonia neoliberal e a influência das orientações destes organismos multilaterais nas reformas educacionais implantadas no Brasil, com a reforma de Estado, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que muito influenciam os caminhos da educação no Brasil.

[...] sem a mediação da educação, não é possível a continuidade da humanidade. Nessa direção, estamos falando da educação no sentido geral (ontológico), ou seja, em qualquer sociedade e tempo histórico e independente de onde ocorra (família, igreja, partido político, grupo de amigos etc.) [...] singularidade e generalidade são polos contraditórios de uma mesma relação, [...]. Isso só é possível porque entre a singularidade e a generalidade está a particularidade (DARCOLETO, 2016, p.103, 104).

Mészáros (2006) aponta a importância da mediação da educação no processo de humanização dos indivíduos. Para ele, a partir da teoria marxiana diz que os sentidos (olfato, paladar, tato, audição e visão) se tornam humanos, na medida em que a natureza se torna humanizada, ou seja, nessa interação do homem com a natureza e também com outros homens, cria a sociedade. Ressalta que a educação é uma mediação indispensável, pois cabe a ela reproduzir no indivíduo parte daquilo que foi construído pela humanidade (ao longo do processo histórico).

Para Darcoleta (2016), a educação tem contribuído para formar as individualidades, assim, colaborando na continuidade do gênero humano. Considerando que a divisão de classes de uma sociedade em que

²² Foi a partir de 1950 que Schultz formalizou a Teoria do Capital Humano. Schultz coloca o conhecimento como forma de capital e a decisão de investir na capacitação do trabalhador passam a ser uma deliberação individual ou das partes interessadas em melhorar e/ou aumentar a produtividade. A partir de então, diversos pesquisadores passam a mostrar a importância do capital humano para o crescimento econômico, e qual sua relação com a educação e renda (SCHULTZ, 1973).

[...] interesses do capital se sobrepõem aos interesses da humanidade, como a educação, em sua totalidade, pode ser desprovida da atribuição de formar homens e mulheres que possam contribuir para a continuidade da lógica capitalista? (DARCOLETO, 2016, p.107).

Qual é o papel social da educação, diante de uma sociedade capitalista que a subordina à lógica de um mercado, em que *educação* e *trabalho* são bases de desenvolvimento econômico e social e, como os organismos financiadores pensam essa educação?

Para responder a essa questão nos sustentamos em diferentes estudiosos, conforme já registramos que discutem a *qualidade da educação*, a *avaliação em larga escala* (como elemento de monitoramento) e na *gestão escolar*, nossas categorias de análises.

A avaliação da educação básica é entendida como avaliação padronizada do rendimento escolar dos alunos, bem como o desempenho das instituições e suas redes (estadual ou municipal) no âmbito dos sistemas nacionais da avaliação do ensino básico do País. Esse tipo de avaliação se expandiu a partir de 1990 com ela, a questão da “qualidade” que desafia o sistema educacional do Brasil.

Para a UNESCO (2001),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. [...]. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para também cidadão do mundo (UNESCO, 2001, p. 1).

De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC), para Jorge Werthein, diretor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, “Qualidade na educação é um valor estratégico que exige postura mais ágil e inovadora dos sistemas educacionais” (MEC, 2007). Na ocasião, Werthein ressaltou que se faz necessário transformar a qualidade na educação em prioridade de Estado, pois

[...] há uma distância entre o discurso que valoriza a educação e os mecanismos para valorizá-la. Uma educação de qualidade só é possível com uma política que assegure estabilidade nos investimentos na área (MEC, 2007).

Para Werthein, em relação à América Latina, a qualidade da educação é um desafio difícil de ser enfrentado. Entretanto, Alice Abreu, diretora do Departamento de Educação, Ciência e Tecnologia da Organização dos Estados Americanos (OEA²³), entende que “O

²³ OEA é o mais antigo organismo regional do mundo, com origem desde a Primeira Conferência Internacional Americana, realizada em Washington, D.C., de 1889 a 1890. Esta reunião resultou na criação da União

Brasil avançou nesse sentido, mas é fundamental garantir que as crianças tenham educação de qualidade, que possam ser bons cidadãos e bons trabalhadores” (MEC, 2007). Porém, afirmou que a qualidade da educação deve ser priorizada na América Latina. Não obstante, o diretor de Avaliação de Políticas do México, Sérgio Martinez, declarou, naquela oportunidade, que ter conhecimento das experiências dos países vizinhos é importante.

Ainda que a UNESCO expresse seu entendimento a respeito da qualidade da educação, cabe ressaltar que na perspectiva de Sarmiento; Menegat; Ramirez (2015)

Uma educação de qualidade persegue o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no contexto em que vivem, pautando seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum. Para que isso se concretize, são necessários, dentre outros aspectos: a) infraestrutura (espaços físicos, equipamentos e demais materiais necessários) da escola compatível com as necessidades e especificidades dos níveis de ensino que oferta; b) formação continuada para que os professores se atualizem constantemente e se qualifiquem para o exercício da função docente, tendo presentes as demandas sociais emergentes e as tendências educacionais na contemporaneidade; c) interação entre família e escola, oportunizando-se diferentes espaços e tempos para a participação, especialmente dos responsáveis pelo estudante, buscando-se a corresponsabilidade nos processos educativos; d) estabelecimento de parcerias e redes de cooperação entre a escola e instituições públicas e privadas, que possam contribuir para que os estudantes (principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social) permaneçam na escola e tenham êxito na aprendizagem (SARMENTO; MENEGAT; RAMIREZ, 2015, p. 317).

Cabe lembrar que a educação lida diretamente com a vida. Ela proporciona às pessoas o conhecimento dos seus direitos e obrigações, formando cidadãos imbuídos de princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana. A educação ganhou destaque na Constituição Federal de 1988, sendo que o Estado tem a obrigação de ofertar um sistema educacional de qualidade a todos os brasileiros. Para tanto, a Constituição Federal de 1988, no art. 205, enunciou o direito à educação como um direito social de todos e dever do Estado e da família. A saber: o “Art. 205 preconiza.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ao considerar que a educação é obrigatória e ocorre conjuntamente pelo Estado, família e sociedade, a garantia de seu padrão de qualidade deve ser observada por todos os que exercerem a educação. Por sua vez, a garantia de padrão de qualidade da educação está

Internacional das Repúblicas Americanas, e começou a se tecer uma rede de disposições e instituições, dando início ao que ficará conhecido como “Sistema Interamericano”, o mais antigo sistema institucional internacional. A OEA foi fundada em 1948 com a assinatura, em Bogotá, Colômbia, da Carta da OEA que entrou em vigor em dezembro de 1951. Disponível em: http://www.oas.org/pt/sobre/quem_somos.asp

presente no art. 206, inciso VII, da Constituição Federal, de eficácia plena e que deve ser observado por todos os sistemas de ensino, como segue:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006);
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
VII - garantia de padrão de qualidade. (grifo nosso)
 VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

A garantia do padrão de qualidade da educação também consta no art. 3º, inciso IX, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), compreendida como norma fundamental que regula todos os sistemas de ensino. No PNE (2014) também foram estabelecidas metas para melhorar a qualidade da educação, a exemplo da Meta 7, que propõe “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014). No entanto, Cherubini (2012) comenta que “Apesar de propalada a necessidade de qualidade da educação, ocorre a ausência de definição legal do que seja esse preceito. [...]” (p. 1). A autora entende que algumas situações afetam diretamente a qualidade da educação, a exemplo de:

- a) falta de professores;
- b) qualificação de professores, especialmente de docentes preparados para lecionar no ensino fundamental e médio;
- c) desmotivação de professores, em face do piso salarial;
- d) alteração constante do quadro de docentes, sob precários regimes contratuais;
- e) infraestrutura dos prédios escolares;
- f) considerando que o dever do Estado de seu fornecimento (CF, art. 208, inciso VII), material didático-pedagógico insuficiente, inadequado ou sem condições de utilização, inclusive por falta de instalação de rede elétrica nos prédios escolares;
- g) aumento no número de alunos por sala, sem expansão da rede ou melhoria das instalações e equipamentos e até mesmo de aquisição de carteiras escolares;
- h) passagem de um sistema de ensino de elite para um sistema de ensino de massas, que implica aumento quantitativo de professores e alunos e dificuldade em trabalhar com grupo de alunos não homogeneizados e com perfil sociocultural diverso (CHERUBINI, 2012, p. 1).

Considerando que a qualidade da educação almejada não é proporcionada ao seu público-alvo e considerando que a qualidade da educação perpassa pela avaliação, que passou a ser rotina em todos os setores, sendo considerada eixo norteador do processo de regulação do Estado, onde os resultados obtidos são importantes para a gestão pública, a educação passou a ser elemento chave para o desenrolar da economia mundial, promovendo a reorganização gerencial da gestão educacional.

A Constituição Federal de 1988 também preconizou princípios importantes para tornar as escolas mais eficientes e produtivas ao estabelecer nos artigos 211, 212, 213 quanto à organização descentralizada dos sistemas de ensino entre os entes federados, descentralização administrativa e financeira e recursos a serem destinados diretamente às escolas, dentre os quais destacamos os seguintes parágrafos:

Art. 211 [...]. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório.

[...]

§ 7º O padrão mínimo de qualidade de que trata o § 1º deste artigo considerará as condições adequadas de oferta e terá como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ), pactuados em regime de colaboração na forma disposta em lei complementar, conforme o parágrafo único do art. 23 desta Constituição.

[...]

Art. 212 [...]. § 3º A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação. [...] (BRASIL, 1988).

No art. 214, da Constituição Federal de 1988 também ficou estabelecido que será elaborado o plano nacional de educação, com duração decenal, com o intuito de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para garantir a manutenção e desenvolvimento da educação em todos os níveis, tendo no inciso III - melhoria da qualidade do ensino – como uma das metas a serem perseguidas.

E, em nome de tal qualidade, o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) implanta o SAEB, em 1990, que é um sistema permanente de avaliação, com o intuito de aferir o sistema educacional do País, como instrumento de gestão das políticas educacionais e melhoria da educação (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

De acordo com Cunha (1996), a educação básica é orientada à aplicação de testes aos alunos e progressivamente a implantação do modelo mercadológico. As orientações do Banco Mundial se estendem por todo o Brasil, por meio do SAEB.

Criado em 1990, teve seu segundo ciclo de aplicação em 1993, mas somente a partir de 1995 adquiriu um papel estratégico, articulando-se com um conjunto de políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino em todos os seus níveis. A avaliação, que era uma diretriz governamental, tornou-se clara atribuição do Ministério da Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BECKER, 2010, p. 3).

Assim foi criado o SAEB, para a verificação da qualidade da educação. Becker (2010) sinaliza que a tentativa de se “verificar” a qualidade numa perspectiva de avaliação de instituições e de sistemas de ensino assume um ajuste neoliberal, uma vez que ao se analisar as aferições educacionais realizadas na América Latina, durante a década de 1990, concluiu-se que serviram mais como uma forma de pressão do que como um mecanismo para melhorar a qualidade da educação.

Destarte, os resultados das avaliações educacionais não serviram para propor políticas públicas e o seu impacto sobre o processo de ensino/aprendizagem nas escolas ficou muito aquém do almejado. Percebeu-se que parte dos professores desconhecem as metas a serem alcançadas por meio das avaliações e isso é algo que precisa ser superado (BECKER, 2010). Mesmo assim, sem os devidos cuidados em esclarecer o processo, Assis (2011) afirma que a década de 1990 ficou conhecida pela denominação de “Estado Avaliador”

[...] a década de 1990 foi marcada pelo que se denominou de “Estado Avaliador”, ou seja, o Estado adota um *ethos* competitivo, e admite a lógica de mercado. Essa perspectiva esteve presente nas políticas de avaliação do governo Cardoso, e foi estimulada a criação de mecanismos de controle da educação, em que o Estado assumiu papel de regulador das instituições. É a preocupação maior com o produto em detrimento do processo. Houve destaque, pela iniciativa federal, na avaliação padronizada em larga escala, que, segundo os responsáveis, tinha papel importante na formulação e implementação de políticas públicas (ASSIS, 2011, p. 4).

Em relação à formulação e implementação de políticas públicas, Bonamino; Franco (1999) destacam que ficou evidente que não houve consenso entre o SAEB e pesquisas internacionais, uma vez que havia a ideia de que as desigualdades no desempenho dos estudantes estavam mais relacionadas com as diversas origens sociais e familiares do que com as diferenças pedagógicas e infraestruturas existentes entre as escolas. Entretanto, verificamos que a inserção destes itens não foi suficiente para a verificação do aproveitamento escolar dos alunos, como explicam Bonamino; Franco (1999).

Uma visão de conjunto dos instrumentos contextuais utilizados nos diferentes ciclos do SAEB nos permite afirmar que, mesmo após a introdução dos instrumentos sobre situação socioeconômica e hábitos de estudo dos alunos, esses instrumentos são ainda bastante precários para permitir um equacionamento satisfatório das influências extraescolares no aproveitamento escolar dos alunos. Em particular, para os alunos de 4ª

série do ensino fundamental, há altas taxas de não-resposta a questões relacionadas com nível socioeconômico (BONAMINO; FRANCO, 1999, p. 115).

Desta forma, observamos que o SAEB sofre influências das avaliações externas nesse processo, provocando um reducionismo nas avaliações tanto socioeconômico quanto pedagógica. Nessa perspectiva, as políticas públicas de avaliação podem ser consideradas homogeneizadoras e de alcance de resultados em larga escala. Quanto a esse aspecto Oliveira (2011) afirma que

[...] a avaliação passou a ser uma atividade presente em todos os setores sociais, tornando-se eixo norteador do processo regulatório estatal, no qual impera o controle de resultados nos empreendimentos da administração. Todavia, foi no campo educacional que as avaliações ganharam proeminência, pois o conhecimento passou a ser elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial, que acompanhava o ritmo das mudanças tecnológicas, de descobertas científicas e inovações (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Oliveira (2011) argumenta que a avaliação em larga escala pode fornecer dados preciosos para que os gestores públicos implementem políticas que alavanquem a educação. Porém, há indícios de que as avaliações servem apenas como uma forma de enquadrar as escolas, uma vez que a matriz de referência em que se pautam as provas é apenas um recorte do currículo. Desta forma, considerando as diferenças regionais, a qualidade que se espera também deve ser mínima.

Passados dez anos da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, em 1990, com o objetivo de avaliar os progressos alcançados, a UNESCO, no ano 2000 promoveu o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, nos dias 26 a 28 de abril, quando se discutiu acerca da persistência do grande contingente de pessoas analfabetas absolutas e funcionais. Na ocasião, foram estabelecidos e aprovados seis objetivos a serem alcançados até 2015 e para isto, os participantes do Fórum Mundial se comprometeram em:

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, 2000, p. 7).

Como podemos observar, os organismos internacionais ficaram imbuídos de desenvolver mecanismos e angariar fundos para apoiar os esforços nacionais, com o intuito de desenvolverem políticas públicas na área de educação e avaliações periódicas que venham colaborar para que os objetivos propostos no Fórum sejam atingidos.

Essa medida, segundo Machado; Alavarse; Arcas (2015) impulsionou a criação de sistemas de avaliação também nos Estados federativos. Assim, em 2014, foi possível identificar a existência de Sistemas Estaduais de Avaliação em 19 estados dentre os 27 entes federados, como segue no Quadro 7:

Quadro 7 – Sistemas Estaduais de Avaliação, classificados por ano de criação

	ESTADO	SISTEMA	SIGLA	ANO DE CRIAÇÃO
1	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
2	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
3	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
4	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
5	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
6	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVEAL/ AREAL	2001
7	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
8	Rio Grande do Sul	Sistema Estadual de Avaliação Participativa / Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul)	SEAP/ SAERS	2007 (SAERS) 2012 (SEAP)
9	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
10	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
11	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
12	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010
13	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
14	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Não possui	2011
15	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
16	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	Salto	2011
17	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
18	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
19	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013

Fonte: MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 671-672. Elaborado pela autora.

De acordo com os estudos realizados por Machado; Alavarse; Arcas (2015), essas informações apontam que os sistemas estaduais de avaliação da educação se caracterizam principalmente pela aplicação de testes padronizados aplicados em gestores, professores, pais e alunos, envolvendo as áreas de língua portuguesa e matemática. Contudo, ressaltam que alguns sistemas têm incluído as áreas de ciências da natureza e ciências humanas, e ainda criado avaliações específicas para alfabetização, caso dos estados de “Bahia, Ceará, Goiás, Espírito Santo, Minas Gerais, Rondônia e São Paulo” (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 672). Os autores destacam também o exemplo do governo federal que incentivou os estados a utilizarem os resultados dos seus sistemas de avaliação, para a criação de índices de qualidade da educação; a exemplo dos seguintes estados

[...] Amazonas, com o Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas (IDEAM), Espírito Santo com o Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo (IDE), Goiás, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás (IDEGO), Paraíba com o Índice de Desempenho da Educação da Paraíba (IDEPB), Pernambuco com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE) e São Paulo com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 672).

A criação de desses indicadores de qualidade reflete a forte tendência nas políticas educacionais vigentes no país naquele momento (MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015).

Em 2015, a UNESCO realizou mais um Fórum Mundial de Educação, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio, que contou com a participação de mais de 130 ministros de Educação dos países membros e representantes da sociedade civil. Neste Fórum foi aprovada a Declaração de Incheon, com 17 objetivos e 169 metas, com destaque para a educação que deve ser inclusiva, com acesso equitativo e educação de qualidade, tendo como base os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).

A Declaração de Incheon estabeleceu que, entre 2015 e 2030, a educação deve ser inclusiva e de qualidade, com aprendizagem ao longo da vida para todos; deve ser transformadora e universal, ter visão humanista e com base nos direitos humanos, visando a justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, entre outras.

Dentre os 17 ODS que compõem a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030 destacamos o Objetivo 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 18) em todos os níveis – primeira infância, primária, secundária, terciária e treinamento técnico e

profissional, ressaltando que todas as pessoas devem ter acesso a oportunidades de aprendizado durante toda a vida, como segue.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes

4.2 Até 2030, garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário

4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade (ONU, 2015, p. 23).

No que tange à avaliação e ao acompanhamento desta agenda, os governos nos níveis nacional, regional e global são os responsáveis primários pela implementação e progresso obtido dos Objetivos e Metas, nos próximos 15 anos. Não obstante, estes também serão avaliados, como segue;

[...]. Para apoiar a prestação de contas aos nossos cidadãos, iremos fornecer um acompanhamento e avaliação sistemáticos em vários níveis, tal como estabelecido nesta Agenda e na Agenda de Ação de Adis Abeba. O Fórum Político de Alto Nível, sob os auspícios da Assembleia Geral e do Conselho Econômico e Social [ECOSOC], terá o papel central na supervisão do acompanhamento e da avaliação em nível global (ONU, 2015, p. 15).

A ONU ressalta que, para ajudar nestas avaliações, Indicadores estão sendo desenvolvidos. Frisa que dados soltos de qualidade, acessíveis, atualizados são importantes para a tomada de decisões e para a aferição do progresso, de modo que ninguém seja excluído do processo.

Posteriormente ao Fórum Mundial ocorrido em Incheon houve a 38ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura, realizada em novembro de 2015, em Paris, na França, ocasião em que as metas delineadas em Incheon foram ratificadas, com o intuito de garantir educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida, para todas as pessoas até 2030, conjuntamente à definição de programas e orçamento oriundos da UNESCO.

E essa mercantilização é uma ameaça à qualidade da educação, como afirma Gadotti (2013, p. 13), “o padrão mercantil do conceito de “qualidade total” é o oposto de “qualidade social”. Supõe o entendimento de que a educação é uma mercadoria”. Gadotti, afirma que a verdadeira contradição não está no estatal e no privado, mas, sim entre o público e o mercantil.

De acordo com Mészáros (2008), o impacto dessa lógica do capital sobre a educação perdura por todo o desenvolvimento do sistema, sendo que “[...] apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no domínio educacional mudaram desde os primeiros dias sangrentos da ‘acumulação primitiva’” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Mészáros (2008) afirma que nesse modelo de sociedade, a educação é totalmente subordinada e ele, igualmente a uma sociedade que tenha como ideal o trabalho – todos devem tornar-se trabalhadores – é neste momento que se universaliza a educação. Assim sendo, podemos afirmar que a educação não pode ser universalizada na sociedade capitalista.

Essa é uma característica marcante do capitalismo no campo educacional, o que põe em risco o acesso e a permanência em instituições públicas e com qualidade no ensino. Gadotti diz que devemos construir formas coletivas (não mercantis) do conhecimento, como bem comum da humanidade.

O Relatório de monitoramento global divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) destacam a responsabilidade dos governos em fornecer uma educação universal de qualidade, enfatizando que a *responsabilização é indispensável para alcançar esse objetivo* (UNESCO, 2017-2018).

Nesse contexto de influências que o ensino básico brasileiro recebe, mostra como os organismos influenciam nas políticas nacionais de educação. É essencial compreendermos que a qualidade educacional apresentada está atrelada ao *accountability*, “nas lógicas do pensamento único, neoconservador e neoliberal” (AFONSO, 2012, p. 548).

De acordo com Becker (2010), a responsabilização na educação foi mais uma face da Reforma dos anos de 1990 na gestão pública. A responsabilização passa a ter valor e servir de norte para os governos democráticos, uma vez que serve como prestação de contas à sociedade, sendo que um dos primeiros modelos de *accountability*, ou seja, responsabilização, na educação foi o modelo inglês criado em 1988 por meio do *Education Reform Act*. O currículo sofreu uma concentração, haja vista que apenas uma parte dele é avaliada; foram concebidos sistemas de avaliação, que facilitaram a gerência de verbas recebidas pela escola. A intenção era avaliar a aprendizagem dos alunos sem atingir os professores na sala de aula ao mesmo tempo em que se estabelecia um modelo de aferição que atendesse à demanda por responsabilização.

Na perspectiva de compreender melhor as influências dos organismos internacionais na elaboração das políticas educacionais brasileiras, para a Educação Básica foi elaborado o Quadro 8 com um recorte dos principais acordos internacionais, advindos do processo da

globalização, e as respectivas legislações que promoveram as principais reformas na Educação Básica neste período.

Quadro 8 – Principais acordos internacionais de 1990 a 2015 e as respectivas legislações educacionais brasileiras

PROPOSTAS ORIUNDAS DOS ACORDOS INTERNACIONAIS			
1990 – Conferência Mundial da EPT – Jomtien	Políticas Públicas para a Educação Básica		
	Ano	Documento	Descrição
	1993	Plano Decenal de Educação para Todos (PDE)	Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país.
1996	Lei nº 9394 (LDB)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	
2000 – Fórum Mundial de EPT – Dakar	2001	Lei nº 10.172 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
	2005	Lei nº 11.114	Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.
	2006	Lei nº 11.274	Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.
	2009	EC nº 59	Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.
	2013	Lei nº 12.796	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
	2014	Lei nº 13.005 (PNE)	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
2015 – Fórum Mundial de EPT – Incheon	2017	Lei nº 13.415	Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das Leis disponibilizadas na internet.

O Quadro 8 mostra que, concomitantemente às orientações oriundas dos organismos internacionais para a área da educação, no Brasil, estavam sendo elaboradas algumas das principais

políticas públicas educacionais para a Educação Básica. Dentre as políticas podemos destacar o Plano Decenal de Educação para Todos (PDE), com a finalidade de dar vassão às resoluções da Conferência Mundial de EPT, entre 1993 e 2003. Grosso modo, o plano decenal aceitou formalmente, as determinações que estavam sendo elaboradas nos foros internacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) já era considerada o marco inicial da instituição da política de avaliação em larga escala (CURY, 2006) e a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu art. 9º, inciso VI, estabelece como uma dos encargos da União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino” (BRASIL, 1996), ressaltando que os processos avaliativos realizados em todos os níveis de ensino têm como objetivo “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996). O art. 87, § 3º, inciso IV, da LDB/1996, afirma que os entes federados (Distrito Federal, os Estados e Municípios) e, supletivamente, a União devem “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

Destarte, a LDB/1996 expressa, claramente, a tentativa de concretização de um Sistema Nacional de Avaliação, que acompanhe permanentemente a qualidade da educação. Cabe aqui destacar que, nas Leis federais, o tema da avaliação da educação sempre é apresentado como instrumento que pode proporcionar a melhoria da qualidade do ensino (ABDIAN; OLIVEIRA, 2015).

O Plano Nacional da Educação (PNE/2001) também é resultante das influências internacionais. Apresentou diretrizes e metas a serem atingidas em cada um dos níveis de ensino, em todas as modalidades, por um período de dez anos, começando em 2001. Essas metas fazem referência ao atendimento, infraestrutura, qualidade de ensino, qualificação profissional e participação da comunidade, entre outras.

No tocante à qualidade do ensino, cabe destacar que no PNE ela é definida tendo como base as experiências internacionais, haja vista que o desafio expresso no PNE é “oferecer uma educação compatível na extensão e na qualidade à dos países desenvolvidos”. O PNE também associa a ideia de qualidade de ensino à melhoria do desempenho dos estudantes nas aferições realizadas pelo governo. Desta forma, dentre as metas e objetivos estabelecidos para o ensino fundamental está o de “assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos”, que será monitorado por meio de “indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios” (ABDIAN; OLIVEIRA, 2015).

As legislações que ampliaram a obrigatoriedade da educação, sendo que a primeira foi elaborada em 2005, por meio da Lei nº 11.114 (BRASIL, 2005), que obriga a matrícula de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental. A segunda, em 2006, por meio da Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006), que alterou a redação da LDB Lei nº 9.394/1996, nos artigos 29, 30, 32 e 87 (BRASIL, 1996), determinando o ensino fundamental obrigatório de nove anos, iniciando-se aos seis anos de idade;

A terceira foi em 2009, com a sanção da Emenda Constitucional nº 59, que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, prevendo a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliando o alcance dos programas suplementares para toda a Educação Básica e por fim, em 2013, a Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que em seu art. 4º tornou a Educação Básica gratuita e obrigatória, dos quatros aos dezessete anos de idade, estabelecendo prazo até 2016, para a sua implementação.

Em 2014, foi aprovado o segundo PNE por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014) com vigência de 2014 a 2024, tendo como uma de suas diretrizes a melhoria da qualidade da educação. Ele defende a gestão democrática e traz vinte metas e duzentas e cinquenta e quatro estratégias para o desenvolvimento da educação brasileira. Neste novo PNE, na meta 20, ficou determinado o aumento no investimento na educação, alcançando 10% do PIB, significando uma vitória para a população do país.

Uma das últimas reformas na Educação Básica brasileira foi sancionada pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) que estabeleceu novas diretrizes e bases para o Ensino Médio (EM), dividindo os conteúdos em duas partes, sendo que 60% correspondente à disciplinas comuns a todos, definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC²⁴), e 40% para serem aplicados em área de interesse do próprio aluno, podendo escolher entre Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Profissional. A lei, ainda promove a implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Dentre as criações do governo federal, ressalta-se o IDEB, constituído em 2007, como meio para tornar possível o monitoramento de escolas com alunos de baixo desempenho, como veremos a seguir.

2.4 O IDEB e os parâmetros de qualidade na educação

²⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (MEC)

O contexto social, histórico e político da elaboração de instrumentos de avaliação estão inseridos na Reforma de Estado dos anos 1990. Período em que o “Estado assume um papel destacado no controle e na gestão de políticas educacionais” (CHAVES; LIMA; MEDEIROS, p. 4, 2008). Essa relação é marcada pela submissão da educação básica aos critérios governamentais, uma vez que as políticas brasileiras respondem às demandas do neoliberalismo (UREL; PEREIRA, 2013).

Na perspectiva de regulação do Estado, a avaliação é pensada como instrumento fundamental para a gestão da educação, com dados coletados por intermédio de indicadores. Os indicadores possibilitam a elaboração de estratégias ou mecanismos que venham garantir que os estudantes atinjam as metas estipuladas para cada nível de ensino avaliado. Vale ressaltar que tais metas devem estar em concordância com as metas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) (UREL; PEREIRA, 2013).

Por via do PISA, a OCDE instalou-se no universo dos estudos internacionais de avaliação comparada dos escolares, em finais da década de noventa. Esta aparição, criadora de clivagens no seio dessa comunidade de práticas, não veio pôr fim a uma tradição. O PISA dá continuidade à opção pela medição empírica e direta das aprendizagens como o meio para a avaliação da eficácia dos sistemas educativos e, por outro lado, confirma um projeto de comparação no qual predomina uma razão pragmática, caracterizável, de acordo com Nóvoa (1998), por um comprometimento com a construção de indicadores para a decisão política, pela perspectivização da comparação como ação intrínseca à tomada de decisão, pela crença na educação como fator de modernização (CARVALHO, 2011, p. 188).

O PISA ganhou destaque nos debates sobre educação. É considerado um empreendimento que agrega um universo de conhecimento sobre os sistemas educativos e trata de um conjunto de temas, a exemplo da “[...] equidade, a eficácia, a qualidade, a empregabilidade [...]” (CARVALHO, 2011, p. 191) –, que pode levar uma nação a um novo mundo, ou seja, uma sociedade fundamentada no conhecimento.

Instrumentos como o PISA podem constituir-se como recursos valiosos para pensar e agir ou para legitimar a ação pública, tendo em conta a reputação, por um lado, de objetividade face à realidade e, por outro, de exterioridade face aos interesses de que esse tipo de saber é portador nas nossas sociedades. É de supor que os políticos nacionais não dispensem produtos de agências que financiam e são percebidas como provedoras de recursos – portadores das credenciais da “independência” e do “cosmopolitismo” do saber dos peritos – para pensarem a realidade educacional, para expressarem e/ou para legitimarem as suas opções. Porém, as “evidências” geradas pelo PISA compreendem, articulam e difundem regras acerca da educação, da escolarização, do trabalho docente, e das relações entre economia e sociedade. E igualmente mobilizam, estruturam e divulgam modelos para a compreensão dessas “realidades”. Ademais, a comparação internacional das competências da literacia é um mecanismo para a contribuição/consolidação de uma arena transnacional, na qual os Estados nacionais voluntariamente se envolvem com outras instâncias na produção

conjunta de regras. Assim, através do PISA, a OCDE não atua apenas como fonte de *scripts* para a regulação dessas políticas “nacionais”. Ela produz, também, um espaço para a criação e circulação de um conhecimento que credibiliza como útil para a decisão política e para a partilha, pelos Estados nacionais, de um conjunto de regras para a governação da educação (CARVALHO, 2011, p. 202-203).

Então, o IDEB foi criado para responder a essas necessidades, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O IDEB foi elaborado para medir a qualidade do ensino, em âmbito nacional e estabelecer metas que venham melhorá-lo (MEC, 2018). O IDEB é um indicador nacional que monitora a qualidade da Educação por meio de dados reais e sólidos, sendo que de posse desse conhecimento, as instituições podem se mobilizar, criando mecanismos para melhorar esses índices, haja vista que o IDEB é calculado a partir de dois elementos: a taxa de rendimento escolar, ou seja, a aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são adquiridos a partir do Censo Escolar, que é realizado anualmente (MEC, 2018).

As médias de desempenho utilizadas para a elaboração do IDEB são coletadas por meio da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o Brasil. Vale lembrar que essas aferições são realizadas a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são distintas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de atingir 6 pontos até 2022, média que equivale às médias dos países desenvolvidos (MEC, 2018). O índice também é importante referência para política pública em favor da qualidade da educação.

O IDEB integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como base a qualidade educacional e; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n.º 6.094/2007, colocando em ação 28 propostas do PDE, que também tem a função de mobilizar a sociedade para atingir as metas estabelecidas pelo Plano. Para que isso ocorresse, fez-se necessária uma articulação entre todos os entes federativos e sociedade civil, em busca da qualidade da educação (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015). De acordo com o art. 1.º do Decreto 6.094/2007:

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007).

A proposta era impedir o avanço da reprovação indiscriminada e estabelecer metas para a educação, na busca pela qualidade da educação, para que o país alcance em 2021, a meta de qualidade educacional dos países desenvolvidos. Desta forma, o IDEB, propõe políticas públicas e inspira ações nas escolas em busca da qualidade. Ainda que o IDEB não

seja um indicador de qualidade, é a partir deste que acontecerão ações para melhoria da qualidade (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

Chirinéa & Brandão (2015) destacam que para alcançar as metas indicadas pelo IDEB, é preciso que escolas ajustem o fluxo escolar, ou seja, devem diminuir a reprovação e a evasão dos alunos, para melhorar a nota do índice. Também é necessário melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

De acordo com o INEP (2020), o IDEB acrescenta à abordagem pedagógica das aferições em larga escala a possibilidade de resultados resumidos, de fácil assimilação, permitindo delinear metas a serem alcançadas. O índice varia de 0 a 10 e essa combinação entre o processo de aprendizagem e o fluxo consegue dar o equilíbrio às duas dimensões:

[...] se um sistema de ensino reter seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB, o fator fluxo será alterado, indicando a necessidade de melhoria do sistema. Se, ao contrário, o sistema apressar a aprovação do aluno sem qualidade, o resultado das avaliações indicará igualmente a necessidade de melhoria do sistema (INEP, 2020).

Na perspectiva de Urel; Pereira (2013), a maneira como os estudantes são avaliados nessas aferições, leva a pensar que as avaliações são submetidas a um crivo externo e por meio de critérios estabelecidos definem quais aspectos, considerando as competências e as habilidades, os estudantes conseguem resolver uma questão. As autoras ressaltam ainda que, nestas avaliações em larga escala, os sujeitos sociais não são considerados, haja vista oferecerem respostas generalizantes, estando mais voltadas à avaliação institucional, que corresponde ao desempenho dos estudantes, que à avaliação do processo de ensino/aprendizagem.

Cabe ressaltar que, considerando os indicadores de fluxo e rendimento escolares, o IDEB das escolas terá notas altas, meramente por não reprovar os alunos, ainda que isso jamais corresponda à qualidade da educação. As escolas também utilizam a estratégia do treinamento dos alunos para realização da avaliação. Neste caso, fica muito claro que a gestão da escola forja uma situação, uma vez que faz a adaptação do ambiente escolar e dos conteúdos curriculares, na busca do suposto nível de qualidade (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015).

A avaliação em larga escala responde a este discurso de qualidade da educação que o PNE 2014-2024 descreve ao colocar o IDEB como conceito de qualidade da educação básica nacional. Desta forma, faz-se referência à Meta 7, que diz “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB” (BRASIL, 2014), como seguem na Tabela 2:

Tabela 2 – Metas IDEB Brasil, em 2014, previstas para cada etapa educacional, no período de 2015 a 2021

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Lei nº 13.005/2014.

Com a Reforma de Estado, o Brasil deixou para trás o seu papel de provedor e assumiu o papel de regulador de políticas públicas, quando estabeleceu o IDEB, com metas a serem alcançadas na área educacional, com o qual pode “[...] dirigir a educação à distância, dissolver fronteiras entre o social e o econômico, estabelecer as parcerias públicas e privadas bem como de terceirizar mão de obra [...]” (GESQUI, 2016, p. 91). Desta forma, o capital viu, na área educacional, a probabilidade de lucrar muito, como podemos observar na Organização Mundial do Comércio (OMC), que usou a educação como elemento central na sua agenda.

Tanto o setor do serviço público, quanto a educação foram impregnados por termos como: “cultura de resultados, alvos, recompensas e sanções” (GESQUI, 2016, p. 91), desviando o foco da educação, uma vez que deixou de ser um trabalho educativo para ser um trabalho de resultados, pois o conhecimento adquirido pelo estudante é igual ao seu resultado aferido em testes objetivos e padronizados.

Gesqui (2016) argumenta que o PNE 2014-2024 causou um desestímulo aos debates acadêmicos acerca de conceitos de qualidade da educação básica, uma vez que durante a vigência do IDEB já se encontra determinado pelas metas do índice.

Cabe, aqui, apontar que a sociedade e grande parte dos profissionais da educação acreditavam que esses indicadores, realmente, mensuram a qualidade da educação básica nacional e resultam em informações seguras que orientam políticas educacionais. Contudo, alguns fatores colaboraram sensivelmente para que se tivessem dúvidas quanto ao parâmetro que seria utilizado para tal mensuração, uma vez que havia muitas instâncias que poderiam fazer esse monitoramento, exemplo do Ministério da Educação (MEC), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal e o Conselho Nacional de Educação (CNE) e Fórum Nacional de Educação (GESQUI, 2016).

Todavia, o PNE 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, no art. 11º definiu que o SAEB, que é coordenado pela União, em colaboração com os entes federativos, seria a fonte de informações para a aferição da qualidade e orientação das políticas públicas da educação básica. Ocasão que também determinou que a qualidade da educação fosse aferida pelo IDEB (GESQUI, 2016; UREL; PEREIRA, 2014).

Não obstante, as estratégias 7.2 e a 7.9 do PNE/2014, que estabelecem metas a serem cumpridas, expressas em indicadores; a estratégia 7.6 onde ocorre a oferta de assistência técnica ou financeira aos que cumprem estas metas e a estratégia 7.36 que valoriza o mérito dos professores relacionando-os ao desempenho do IDEB podem prejudicar a busca por uma educação de qualidade, uma vez que o oferecimento de recompensas e basear toda a política educacional, somente em indicadores estatísticos torna-se arriscado. Vale frisar que, para a efetivação dessas estratégias há a necessidade da ação do gestor escolar (GESQUI, 2016).

De acordo com a estratégia 7.2 do PNE/2014, há a necessidade de assegurar que:

- a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável;
- b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável (BRASIL, 2014, p. 7).

Levando em consideração o gestor escolar, a estratégia 7.2 nos permite inferir que o gestor escolar se encontra no “fio da navalha” uma vez que é pressionado para cumprir as metas, mas ainda não domina o assunto, apresentando dificuldades para interpretar e utilizar estas metas de modo eficiente.

Na sequência, a estratégia 7.9, do PNE/2014 ressalta a necessidade de

[...] orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios (BRASIL, 2014, p. 7).

Assim sendo, inferimos que, ao ter que alcançar as metas IDEB, o gestor escolar não está considerando a qualidade educacional ou das peculiaridades de sua escola.

Na estratégia 7.6 do PNE/2014 encontramos o estabelecimento da necessidade de “associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos, conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional” (BRASIL, 2014, p. 7), e a estratégia 7.36 explana sobre o estabelecimento de “políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 9).

Assim sendo, algumas instituições públicas adotaram políticas de remuneração diferenciada para profissionais da educação, em virtude dos resultados dos alunos, efetivando o que se denomina de *accountability*, uma política que responsabiliza os professores e os gestores de escolas pelos resultados nas avaliações externas (ALAVARSE, 2013).

Quando se fala em qualidade da educação a ser atingida, tem-se a concepção errônea de que é simplesmente a obtenção de resultados positivos nas aferições externas, em todos os níveis de ensino, baseados em índices, que devem ser alcançados a qualquer custo (SANTOS, 2018). A autora aponta estudos, a exemplo ao de Ravitch (2010) que não defende mais o gerencialismo e crê ser melhor a volta a políticas centralizadoras

[...] políticas centralizadas, mais controle, com diretrizes claras e menos enfoque em resultados avaliatórios unificados, representados pelos testes de desempenho, oferta de prêmios, dentre outros. Para a autora, a meritocracia é nefasta em escolas dos Estados Unidos da América, referem-se às unidades denominadas de “charter”, escolas que recebem dinheiro público, dirigidas por entidades privadas (SANTOS, 2018, p. 22).

Visando o exposto, percebeu-se que o gestor escolar que não tem domínio sobre a utilização dos indicadores presentes nos relatórios das avaliações externas, em larga escala, e ainda se encontram pressionados a alcançar as metas do IDEB, tem produzido alterações significativas no currículo e, conseqüentemente, nas práticas escolares, a exemplo dos professores, que para a obtenção de premiação financeira, limitam-se a realizar uma grande quantidade de testes simulados com o intuito de treinar os alunos para as aferições externas e na criação de instrumentos que permitam manter os alunos dentro do limite legal de ausências/faltas na intenção de promovê-lo para a série seguinte, tendo como base o registro de frequência escolar (GESQUI, 2016).

Considerando os princípios da administração científica, empregados no Taylorismo, podemos comparar as recompensas ofertadas pelas metas supracitadas do PNE/2014 a um dos seus mecanismos que oferece recompensas aos operários que conseguiam cumprir as tarefas do

dia: “Pagamento com gratificação diferencial – pagamento por peça com gratificação diferencial, isto é, gratificação, em geral, de 60% do salário por peça, se realizar o operário toda a tarefa determinada para o dia (nota do tradutor)” (TAYLOR, 1990, p. 94). Desta forma, o professor é incentivado, de um jeito ou de outro, a melhorar o desempenho no IDEB.

Urel; Pereira (2014) declaram que as avaliações em larga escala indicam elementos que podem colaborar para a (re)elaboração de alguns pontos na educação básica, mas não podem determinar e reduzir um currículo somente a competências e habilidades. As autoras explicam que para garantir que as crianças atinjam as metas do IDEB, foram elaboradas as Matrizes de Referências. O Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que há um reducionismo pedagógico quando as atividades escolares são direcionadas a partir dessas matrizes, pois as referências são diferentes de uma proposta curricular ou programa de ensino. Não obstante, percebemos que o currículo vem sendo constituído, sobretudo, dos elementos que são avaliados nas provas de larga escala e constam nessas matrizes.

O SAEB foi a primeira avaliação em larga escala, sendo realizada no ano de 1990 e com base no SAEB, o estado do Pará criou o SisPAE, como podemos ver, a seguir.

2.5 Avaliação externa ou avaliação em larga escala – o SisPAE

A avaliação é com certeza um importante instrumento de gestão. Em qualquer nível de ensino em que ocorra fornece subsídios importantes para o processo de tomada de decisão. Este afeta tanto a aprendizagem dos alunos bem como alimenta o processo de autoconhecimento do docente acerca da qualidade do seu trabalho. Permite dessa forma correções de rota [...]. Como implica decisões envolve valores (SORDI; MALVAZI 2004, p. 105-106).

As avaliações externas são também denominadas de avaliações em larga escala, em virtude de sua abrangência e caráter de política pública, em educação. Inicialmente, elas foram utilizadas para monitorar as redes de ensino e fornecer informações aos gestores para que estes formulassem políticas direcionadas à educação. Cabe lembrar que as avaliações externas possuem características, a exemplo da definição de uma matriz de avaliação e o emprego de provas padronizadas, para que possam ser utilizadas, quando necessário, para comparações (ALAVARSE, 2013).

Avaliação externa, de acordo com o SisPAE (2013), conceitua-se como:

[...] Este modelo de avaliação consiste na aplicação de testes e questionários padronizados para um maior número de pessoas, com tecnologias e metodologias

bem definidas e específicas para cada situação. Esta avaliação permite retratar como uma população está no que se refere à qualidade do ensino e a efetividade de seu modelo educacional (SisPAE, 2013, p. 14).

O Ministério da Educação (MEC), como apontamos anteriormente no texto, criou o SAEB, na década de 1990, sendo desdobrado na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), ou seja, Prova Brasil, e na ANEB, em 2005, estando intimamente ligados ao IDEB, que foi criado em 2007. Alavarse (2013) ressalta que partir de então, o MEC determinou, sobretudo, que o ensino fundamental e o ensino médio teriam como base para avaliar a qualidade da educação, as avaliações em larga escala.

Para as avaliações em larga escala também é importante a construção de matrizes de avaliação, a padronização de provas e a interpretação pedagógica de resultados, sobretudo a Teoria da Resposta ao Item (TRI) que permite comparar os resultados ao longo do tempo e entre as séries, com base no SAEB, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (ALAVARSE, 2013).

Em relação à Teoria da Resposta ao Item (TRI), este propõe modelos, ou seja, características do aluno que não podem ser observadas de modo direto (ANDRADE; TAVARES; VALLE, 2015). Essa Teoria tenta superar as limitações apresentadas pelos percentuais e também a dificuldade de comparação entre testes (KLEIN, 2015).

A avaliação externa de acordo com o SisPAE (2013) objetiva contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, oferecendo diagnósticos sobre o desempenho dos alunos, por meio de testes de proficiência a cada etapa de escolaridade e disciplina avaliadas, que permitem estabelecer padrões de desempenho para os alunos. Desta forma, a avaliação pode colaborar na identificação de dificuldades dos alunos. A Matriz de Referência, que alicerça a avaliação, de cada etapa, é formada por um conjunto de habilidades essenciais para a evolução do aluno. Em relação à matriz de referência do SisPAE ficam claros o que será avaliado, uma vez que

A Matriz de Referência é formada por um conjunto de habilidades que tem como fonte as diretrizes curriculares do estado e é ela que dá suporte ao teste. As habilidades são selecionadas com base em sua importância curricular, por serem consideradas essenciais para determinada etapa de escolaridade avaliada, e por sua adequação ao formato do teste, por serem passíveis de medição por testes padronizados de desempenho (SisPAE, 2013, p. 23).

Ao considerar a qualidade da educação, as avaliações com base em desempenho, proficiência, em leitura e resolução de problemas não podem ser ignoradas, uma vez que servem como suporte para os outros componentes curriculares. Contudo, não deve ser o único

procedimento para apontar a qualidade da educação e, portanto, não deve basear iniciativas de políticas educacionais, em detrimento da complexidade que lhe é pertinente, a exemplo de dimensões de infraestrutura material, pedagógica e profissional (ALAVARSE, 2013).

Em 2013, por meio do Pacto pela Educação do Pará, a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu um grande desafio, que foi o de elevar em 30% o IDEB no Estado, em todos os níveis de ensino do Estado, até 2017.

A elaboração do SisPAE levou em consideração a Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, art. 9º, inciso VI, em que incumbe a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, podemos inferir que o citado inciso referente à avaliação possibilita o planejamento e a implementação de políticas educacionais direcionadas à melhoria da qualidade da educação pública no Pará.

A Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC registrou que, uma vez que o Estado, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), criou o Pacto pela Educação do Pará em 2013, com financiamento internacional, buscando elaborar sistema próprio de gestão do desempenho escolar, mediante indicadores de avaliação específicos, visando a elevação da qualidade da educação básica refletida no IDEB, resolveu no art. 1º instituir o SisPAE, como segue:

Fica instituído o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE, com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, possibilitando subsidiar a rede pública estadual de ensino na elaboração do planejamento educacional e de ensino, com ênfase nos indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da aprendizagem e o êxito dos alunos no cumprimento do percurso acadêmico, de modo a elevar os índices de desenvolvimento da educação básica do Pará (PARÁ, 2014, p. 4).

O art. 2º da Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC afirma que o SisPAE é um conjunto sistêmico de informações que visa avaliar toda a rede escolar estadual de ensino e seus anexos e, rede municipal paraense, com objetivo de diagnosticar a realidade da educação pública para auxiliar no desenvolvimento de ações direcionadas à melhoria da qualidade do ensino (PARÁ, 2014).

A Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC, no Art. 3º declara que o SisPAE atenderá a rede pública do Estado do Pará, mediante avaliações de larga escala, com o intuito de coletar, produzir e sistematizar, anualmente, informações destinadas à implementação e

monitoramento das políticas educacionais, contribuindo com o Pacto pela Educação do Pará, ressaltando, no Parágrafo único, que tais informações acerca do desempenho do sistema educacional necessitam ser precisas, sistemáticas e padronizadas (PARÁ, 2014).

Nesse sentido, o SisPAE responde aos anseios da sociedade mediante compromisso assumido, conjuntamente, pela União, estados, municípios e pela própria sociedade pela aprendizagem de todos os alunos. Assim, a avaliação externa é um instrumento basilar para verificar o andamento do processo de melhoria. De posse das informações, os gestores podem elaborar políticas públicas educacionais efetivas. Desta forma, “ações têm lugar a partir de um diagnóstico seguro do desempenho dos alunos em relação a conteúdos essenciais da Educação Básica” (SisPAE, 2013, p. 16).

O art. 4º da Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC aponta que é imperativo para o funcionamento do SisPAE, a participação dos gestores, diretores, docentes, técnicos, alunos e demais agentes educacionais, de acordo com a LDB – Lei nº 9.394/1966, estabelecendo as diretrizes e bases da educação, incluindo a formação e capacitação dos profissionais da Educação

para o enfrentamento das eventuais vulnerabilidades do sistema público de educação do Estado do Pará, buscando a proficiência dos alunos e a identificação dos fatores contextuais que dificultam a melhoria da qualidade da educação no Estado do Pará (PARÁ, 2014, p. 4).

A melhoria da educação e o enfrentamento de questões do contexto da educação da população paraense se faz urgente, segundo o Governo, já que

No momento em que, de dez jovens paraenses, somente cinco completam sua Educação Básica, é fundamental que se reconheça a função da avaliação e a centralidade da educação no processo de desenvolvimento dos Municípios Paraenses (SisPAE, 2013, p. 7).

E por esse motivo o Governo do Pará declara que o SisPAE é de tamanha importância para o Estado.

De acordo com informações das revistas SisPAE (2013), além do SisPAE avaliar pontos importantes no processo ensino/aprendizagem, propõe fazer reflexões acerca dos indicadores e resultados e análises pedagógicas, propondo políticas em prol da melhoria da educação, com foco no desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, articulando tais políticas ao contexto sociocultural dos alunos, educadores e gestores.

[...] o papel do SisPAE, não se esgota no monitoramento dos resultados do desempenho dos alunos, nem tão pouco, na comparabilidade com dados da avaliação nacional. Ele inclui também, a importantíssima tarefa de mobilização dos atores, reorientação de práticas educativas e integração de novos recursos (técnicos, humanos, materiais e financeiros) que contribuam para a melhoria desses resultados. Esperamos que o Sistema Paraense de Avaliação Educacional possa contribuir para a identificação de fatores de

risco e de boas práticas de ensino/aprendizagem, visualização de políticas, execução de planos e estratégias de educação, definição de papéis e responsabilidades nas diferentes instâncias do Pacto, bem como, oferecer aos educadores e escolas resultados de desempenho, como suporte na qualificação da caminhada rumo aos indicadores desejados (SisPAE, 2013, p. 7).

A Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC, no art. 5º declara que o SisPAE auxiliará, por intermédio do Núcleo de Avaliação Educacional – NAEed, todos os setores da SEDUC com informações concernentes ao planejamento, monitoramento e execução das políticas e ações educacionais.

O SisPAE foi criado para ocorrer continuamente, sendo que, temos publicações nos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, com matriz específica que possibilita um diagnóstico com indicadores sobre ensino, gestão e contexto socioeconômico das escolas e das redes de ensino Estadual e Municipais, do Estado do Pará. Ao final do processo, os resultados são repassados às escolas por meio de boletim e relatórios pedagógicos, e às Secretarias Municipais de Educação, por relatórios sobre o desempenho da rede de ensino (SisPAE, 2013; SOUZA, 2017).

Nesse sentido, em 2014, José Francisco Soares, Presidente do INEP fez uma declaração a respeito das Revistas Pedagógicas do SisPAE.

As Revistas Pedagógicas do SisPAE são o mecanismo escolhido para fazer chegar ao professor paraense, na linguagem que mais se aproxima daquela que marca e distingue a sua profissão, o resultado da avaliação que se apresenta primeiro em números. Ao analisarem e explicitarem os resultados da avaliação, os artigos da Revista Pedagógica permitem ao professor e à escola pensar seu processo de ensino-aprendizagem e sua proposta pedagógica, com base em dados objetivos, obtidos em uma pesquisa de desempenho educacional isento e autônomo, por natureza. Mais do que isso, permitirão, ao longo do tempo, acompanhar o processo de ensino-aprendizagem da disciplina, em cada ano/série avaliado. Acompanhamento esse que será possível graças à continuidade de aplicação da avaliação e, sobretudo, à natureza do SisPAE, processo avaliativo externo, referenciado por uma matriz específica, que investiga o desenvolvimento de habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola (SisPAE, 2014, p. 11).

Na avaliação do SisPAE são coletadas as informações acerca do desempenho escolar, que envolve a aplicação de:

- Provas que avaliam as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa, com foco em leitura; e em Matemática, com foco em resolução de problemas. Essas provas são compostas de questões de múltipla escolha, tendo apenas uma alternativa correta. Os enunciados das questões podem ter texto, imagem, figura entre outros, visando o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos, em diferentes momentos da trajetória escolar; e
- Questionários contextuais destinados aos alunos, professores e equipes das unidades escolares, com o intuito de obter dados sobre o perfil socioeconômico do aluno e a sua

trajetória escolar, dados a respeito da turma, da gestão e da infraestrutura da escola e o perfil dos professores.

As provas são elaboradas com base nas Matrizes de Referência da Avaliação, com metodologia própria; com questões comuns com o SAEB/Prova Brasil, como uma maneira de comprovação entre resultados do SisPAE/ SAEB/Prova Brasil. A esse respeito, Soligo (2010) ressalta

Quando conhecidas as matrizes curriculares torna-se possível analisar os resultados dos testes verificando o que o quanto os alunos apreenderam no percurso desenvolvido até então. Possibilita perceber onde estão as deficiências que atingem a maioria dos alunos.

Além das matrizes as avaliações em larga escala destacam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos. Neste processo SAEB e Prova Brasil buscam associação entre os conteúdos da aprendizagem e as competências utilizadas no processo de construção do conhecimento (SOLIGO, 2010, p. 4).

Nesse sentido, o SisPAE descreve as matrizes de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Fundamental e para o Médio, a exemplo do ANEXO A, que mostra a Matriz SisPAE de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Para o Ensino Médio, o SisPAE descreveu a Matriz para a avaliação de Língua Portuguesa, como segue no ANEXO B e na área da Matemática, para o Ensino Fundamental, o SisPAE também descreveu a Matriz para as suas avaliações como segue no ANEXO C.

Em relação ao Ensino Médio, na área da Matemática, o SisPAE apontou a Matriz, como mostra o ANEXO D.

Soligo (2010) ressalta que, ao ter o conhecimento das matrizes curriculares e as competências estipuladas para os testes, o professor possui um material riquíssimo “[...] em possibilidades de interpretação e desenvolvimento de ações pedagógicas que contribuíram no processo de superação das dificuldades de aprendizagem” (SOLIGO, 2010, p. 5).

As áreas de conhecimento escolhidas pelo SisPAE são avaliadas pelas Matrizes de Referência, que são alicerçadas pelos PCN²⁵ e pelo SAEB/Prova Brasil, sendo que sua elaboração não tem a pretensão de esgotar o repertório das habilidades e, portanto, delimitam a construção das questões das provas, respeitando as propostas curriculares, estratégias de ensino e diretrizes pedagógicas (SisPAE, 2013; SOUZA, 2017).

²⁵ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 13).

Após a aplicação das avaliações, no momento das análises, o SisPAE tem como fator importante os Níveis de Proficiências por anos/séries ou Padrões ou Níveis de Desempenho. As proficiências dos alunos são fundamentadas nas mesmas escalas métricas da Prova Brasil/SAEB, organizadas em quatro Níveis de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado (SisPAE, 2013; SOUZA, 2017).

Soligo (2010) argumenta ainda que a divulgação dos níveis de proficiência deve ser refletida coletivamente entre docentes e corpo técnico da escola, de modo que seja entendido que tal divulgação sirva de instrumento de problematização acerca da qualidade da educação. O autor ressalta que alguns apontamentos podem ser feitos de forma generalizada, no entanto, há particularidades que cabem à escola pensar sobre a avaliação.

Nessa mesma perspectiva, o SisPAE descreve a escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática, para o Ensino Fundamental é Médio. Cabe ressaltar que a descrição das escalas de proficiência é atualizada a cada edição da avaliação. O exemplo do ANEXO E, que diz respeito à avaliação SisPAE 2014.

O SisPAE também descreveu a escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática para o Ensino Médio, como mostra o ANEXO F.

Contudo, as atitudes expostas nos ANEXOS E e F, que envolvem professor e aluno não estão claras. Esta é uma discussão levantada no estudo de Silva (2019), pois embora o SisPAE seja uma avaliação em larga escala recente, sua referência é o SAEB.

Sabe-se que as avaliações que interferem no futuro do aluno e sua passagem de um ano escolar são as mais importantes, pois levam em consideração os instrumentos usados pelo professor e a escola. No entanto, não estão sob responsabilidade direta do Sistema de Avaliação Educacional do Estado, por exemplo, onde os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes são exigidos para corresponder de forma eficiente a toda expectativa do sistema educativo (SILVA, 2019, p. 35).

O SisPAE é uma avaliação externa que está sob o encargo da Secretaria de Educação do estado do Pará e o seu alvo abrange alunos Educação Básica da Rede Pública do Estado do Pará (SILVA, 2019).

Fernandes; Gremaud (2015) nos fazem lembrar de que se faz necessário reconhecer que as avaliações, na área da educação, são imperfeitas, uma vez que não conseguem abranger todos os assuntos que deveriam ser considerados e também porque suas aferições contêm erros e isso pode ser um fato grave ou não a depender da extensão dos erros e para que servirão tais avaliações. Desta forma, há riscos como o estreitamento do currículo e a exclusão de alunos com baixa proficiência.

Antigamente, a avaliação era pertinente à sala de aula e com o crescimento dos exames em larga escala são avaliados as competências e os conhecimentos que geram alto valor social e, portanto, não são bem conhecidos, ou seja, enquanto os benefícios da educação são bem conhecidos, a maneira como ela gera esses benefícios, não são. Esses valores gerados não são simples para serem avaliados (FERNANDES; GREMAUD, 2015).

De modo geral, as avaliações possuem a finalidade de discriminar e possibilitar a escolha dos melhores, sem que se examinem as condições em que foram produzidos os resultados. Para aqueles que desejam melhorar sua posição no *ranking*, necessariamente terão que se submeter aos padrões de desempenho pré-estabelecidos, que supostamente encontram-se comprometidos com os interesses de uma minoria da sociedade.

CAPÍTULO III - IMPLICAÇÕES DO SISTEMA PARAENSE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (SISPAE) NA GESTÃO ESCOLAR – O QUE DIZEM OS DOCUMENTOS OFICIAIS

O presente capítulo trata da avaliação externa de conformidade com os documentos do SisPAE que foi criado em 2013, como um componente do “Pacto pela Educação do Pará”, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Estado do Pará, também verificamos como ocorrem as aferições nas Redes Estadual e Municipais do estado do Pará.

Analizamos e descrevemos os dados apresentados no SisPAE, em que procuramos averiguar como se desenvolvem as Boas Práticas escolares consideradas pelo SisPAE, direcionadas aos gestores, com o intuito de expandir o debate a respeito da qualidade da educação e finalizando com o assunto da gestão escolar, que é imprescindível para a qualidade da educação.

3.1 O “Pacto pela Educação do Estado”

O “Pacto pela Educação do Pará” apresenta o SisPAE como sistema avaliativo educacional, visando melhorar a qualidade da educação paraense. Mas, o que o qualifica enquanto sistema, qual o real significado de sistema?

O termo “sistema” denota um conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade. “[...] sistema implica organização conforme normas próprias (o que lhe confere um elevado grau de autonomia) e comuns (isto é, que obrigam todos os seus integrantes) (SAVIANI, 2014, p.17).

De acordo com Saviani (2017) a investigação feita por ele sobre o Sistema de Educação no Brasil, tese de doutorado defendida em 1971, em que mostrava a existência ou não de um sistema educacional no Brasil, a partir da trajetória e do texto da LDB, apontou que de fato o País não contava com um sistema nacional de educação. O autor argumenta que se existe um sistema, ele deve está expresso na lei, que por sua vez, tem o objetivo de fixar as normas de funcionamento do sistema, ou seja, regulamentar o sistema se ele existir ou de instituí-lo caso ainda não exista, o desenvolvimento da pesquisa chegou a conclusão que a lei não expressava uma sistemática da educação brasileira.

O ato de sistematizar é um ato intencional, realizado pelo homem, que tem claro em sua consciência um objetivo que lhe dá sentido, “[...] unidade, multiplicidade, variedade, coerência interna e coerência externa. E o resultado obtido, eis o que se chama de sistema” (SAVIANI, 2014.p.3).

Com relação ao modelo avaliativo assumido pelo MEC que determinou ao INEP sua reestruturação e implantação, Saviani (2014, p. 39) aponta que “o referido modelo não está centrado em pesquisa sobre a situação educacional brasileira. Ao contrário, sua inspiração vem dos instrumentos internacionais focados na mensuração de resultados”.

O SisPAE é um dos componentes do Sistema de Governança²⁶ do “Pacto pela Educação do Pará”, juntamente com Comitês, Programas e Projetos a exemplo do Comitê Estadual, pelos Comitês Regionais e Municipais e pela Equipe Gestora do Pacto na Escola, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Projeto Aprender Mais e o Projeto “Mundiar” (Programa de redução da taxa de distorção idade/série), exercendo conjuntamente com outros atores, funções básicas de monitoramento dos programas e a articulação de esforços (SisPAE, *online*).

Considerando que o problema da má qualidade da educação pública no estado do Pará envolve toda a sociedade, o governo do estado do Pará firmou Convênio com o Instituto Synergos, para que elaborassem o projeto do Pacto Pela Educação do Pará, que contemplasse a formação da rede de parceiros (QUEIROZ, 2018).

O “Pacto pela Educação do Pará”, que, foi lançado em 2013, é comandado pelo governo do Estado, que faz a articulação e promove a integração entre os diferentes setores e níveis de governo, comunidade escolar, sociedade civil organizada, iniciativa privada e organismos internacionais, com o objetivo de promover a melhoria da qualidade da educação no Estado do Pará, tornando-o referência nacional no que concerne à transformação da qualidade da educação pública (GESTA, 2017).

Até o ano de 2017, a meta estabelecida pelo Pacto pela Educação do Pará era fazer com que o IDEB do Estado aumentasse em 30%, em todos os níveis da educação. No que tange ao cumprimento desta meta, a SEDUC/PA utiliza o SisPAE, como instrumento de análise para auxiliar as ações da SEDUC e Prefeituras.

Considerando o exposto, foi elaborado um Plano Estratégico, organizado em sete resultados, como mostra a Figura 1, a seguir:

²⁶ o significado fundamental da governança é dirigir a economia e a sociedade visando objetivos coletivos. O processo de governança envolve descobrir meios de identificar metas e depois identificar os meios para alcançar essas metas (PETERS, 2013, p. 29).

Figura 1– Os sete resultados do “Pacto pela Educação do Pará”



Fonte: ENGEL, W. 2016, p. 5. Instituto Synergos.

A Figura 1 aponta que há três tipos de resultados: resultados básicos, condicionais e instrumentais. Os resultados básicos são compostos pelo R1 e R2. O R1 busca aumentar o desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental e o R2 está relacionado à melhoria do desempenho dos estudantes do Ensino Médio. No tocante aos resultados condicionais, que são: R3, R4 e R5, o R3 está relacionado à qualificação dos profissionais da educação; o R4 está relacionado à renovação da estrutura física das escolas e melhoria dos recursos didáticos pedagógicos usados em sala de aula e o R5 aprimora a gestão da Secretaria de Educação em todos os níveis administrativos. Os resultados instrumentais compreendem o R6 e R7. O R6 diz respeito ao engajamento entre o governo, escolas e comunidade, nas ações que promovem a melhoria das atividades educacionais e o R7 promove o uso da tecnologia da informação, no intuito de melhorar a prática docente e a gestão escolar.

O SisPAE é um sistema de avaliação educacional de larga escala, que ocorre bianualmente, atendendo ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes das redes públicas de ensino, tanto estadual quanto municipais, assim como apontar os aspectos relevantes que surgem em decorrência dos fatores contextuais vividos, que refletem nas médias obtidas nas duas áreas analisadas: a Língua Portuguesa e a Matemática. Com a obtenção dos resultados dessa aferição, são oportunizados análises pedagógicas, estudos e

reflexões, a respeito dos indicadores que, posteriormente, auxiliam os governos estadual e municipais a definirem políticas públicas, com o intuito de proporcionar melhorias ao sistema educacional paraense, tendo o aluno como maior beneficiário (SisPAE, *online*), em conformidade com o “Pacto pela Educação do Pará”.

O SisPAE afirma que os resultados culminam na melhoria do progresso de aprendizado dos estudantes, desde as crianças, adolescentes e jovens, proporcionando a garantia da sua permanência na escola até a conclusão da Educação Básica. Entretanto, a efetivação desses resultados depende do acompanhamento da implementação do Plano Estratégico, assim como de mobilização de recursos – humanos, materiais e financeiros – que venham complementar e qualificar as ações estabelecidas (SisPAE, *online*). No entanto, para Queiroz; Vale; Santos (2018), essa política não acompanha a realidade social do Estado e não consegue estabelecer ações objetivas que venham promover a transformação do cenário da educação básica, no estado do Pará.

De acordo com informações do *site* do SisPAE, em 2015, ao comparar os resultados de 2015 aos de 2014, observamos que os resultados de 2015 mostraram avanço em relação ao desempenho dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, na maioria das séries/anos avaliados. O *site* ressalta que essa melhoria ocorreu, sobretudo, das ações decorrentes da parceria estabelecida pelo “Pacto pela Educação do Pará” (SisPAE, *online*).

Os resultados da avaliação precisam envolver as Secretarias de Educação e escolas, sobretudo gestores, professores, alunos, famílias e entidades parceiras, haja vista a necessidade de debater acerca de como o uso dos resultados do SisPAE pode ser transformado em ações concretas, considerando que o Estado urge por uma educação de maior qualidade.

Nessa perspectiva, o SisPAE realizou avaliações aplicadas aos estudantes das escolas estaduais do Pará, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, como segue.

3.2 O Sistema de Avaliação das Redes Estadual e Municipais

O estudo acerca do Sistema Educacional do Pará suscita conhecer a dimensão geográfica do Pará, de 1.248.042 km², assim como a realidade da população do estado tanto em relação ao fator educacional quanto sociocultural, “de 12 Regiões de Integração, 144 Municípios, Unidades Regionais de Educação, Unidades SEDUC na Escola e Unidades de Ensino das redes estadual e municipal” (SisPAE, 2014, p. 3) e buscar entender que a avaliação é uma ferramenta institucional utilizada para aperfeiçoar a gestão de pessoas e de processos, nas escolas (SisPAE, 2014).

Com o intuito de fomentar mudanças, o SisPAE, em 2013, promoveu aferições nos estudantes das escolas estaduais do Pará, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática da 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, como mostra o Quadro 9, de acordo com o SisPAE (2013).

Quadro 9 – Avaliação SisPAE, ano 2013, nas escolas das redes Estadual e Municipais

	REGULAR	SOME²⁷
alunos previstos	326.556	13.590
alunos avaliados	215.323	8.119
anos avaliados	4º ano EF, 8º ano EF, 1ª série EM, 2ª série EM, 3ª série EM	8º ano EF, 1ª série EM, 2ª série EM, 3ª série EM
disciplinas envolvidas	Língua Portuguesa e Matemática	Língua Portuguesa e Matemática
rede de ensino avaliadas	Estadual e Municipal	Estadual
percentual de participação	65,9%	59,7%

Fonte: SisPAE, 2013, p. 17. (Revista do Sistema de Avaliação) Elaborado pela autora.

O SisPAE (2013), ao compartilhar os resultados do Quadro 9 com a sociedade Paraense reforça o compromisso com a melhoria da qualidade da educação do estado e afirma que é um trabalho de mobilização conjunto de professores, diretores, funcionários das escolas, e demais profissionais da educação. Como podemos observar, o quadro 9 mostra que 65,9% dos alunos da rede regular de ensino e 59,7% do SOME participaram das avaliações realizadas pelo SisPAE.

No ano de 2013, a avaliação do SisPAE abrangeu mais de 170 mil estudantes de 70 municípios do Estado do Pará que haviam aderido ao SisPAE. Nesse primeiro ano, buscou-se testar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática de mais da metade dos 326.556 alunos do 5º e 8º anos do Ensino Fundamental e do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio da rede estadual, enquanto na rede municipal a avaliação foi aplicada para os alunos do 5º e 8º ano. Também foram avaliados 8.119 alunos do SOME, correspondendo a mais de 50% deste público, do 8º ano do Ensino Fundamental, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, da rede estadual.

O SisPAE tem como alicerce para suas médias, os níveis de proficiência para as duas áreas trabalhadas nas avaliações, sendo que para se detectar esses níveis, os resultados de proficiência foram agrupados em quatro Padrões de Desempenho – abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Esses Padrões facilitam a interpretação pedagógica das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, permitindo classificá-los em níveis de desempenho dentro de cada Padrão. Desta forma, é possível analisar os aspectos cognitivos dos estudantes e a diferença de aprendizagem entre eles, como mostra a Tabela 3, a seguir:

²⁷ SOME - Sistema de Organização Modular do Ensino Médio. O Projeto SOME teve início em 1980 no governo de Alacid da Silva Nunes. Trata-se de uma modalidade de oferta do ensino médio em módulos.

Tabela 3 – Níveis de Proficiência na Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com o SisPAE 2014

	Ano Escolar	Níveis			
		Abaixo do Básico ²⁸	Básico ²⁹	Adequado ³⁰	Avançado ³¹
Português	4º Ano EF	< 135	135 a < 185	185 a < 235	≥ 235
	5º Ano EF	< 150	150 a < 200	200 a < 250	≥ 250
	7ª Série EF	< 175	175 a < 225	225 a < 275	≥ 275
	8ª Série EF	< 200	200 a < 275	275 a < 325	≥ 325
	1ª Série EM	< 215	215 a < 280	280 a < 340	≥ 340
	2ª Série EM	< 230	230 a < 285	285 a < 350	≥ 350
	3ª Série EM	< 250	250 a < 300	300 a < 375	≥ 375
Matemática	4º Ano EF	< 160	160 a < 210	210 a < 260	≥ 260
	5º Ano EF	< 175	175 a < 225	225 a < 275	≥ 275
	7ª Série EF	< 200	200 a < 250	250 a < 300	≥ 300
	8ª Série EF	< 225	225 a < 300	300 a < 350	≥ 350
	1ª Série EM	< 235	235 a < 310	310 a < 360	≥ 360
	2ª Série EM	< 250	250 a < 325	325 a < 375	≥ 375
	3ª Série EM	< 275	275 a < 350	350 a < 400	≥ 400

Fonte: SisPAE, 2014, p. 32 e 36. Elaborada pela autora.

A Tabela 3 mostra os níveis de proficiência com os quais as médias alcançadas pelas redes Estadual e Municipais estão harmonizados. Porém, refletindo a respeito do ser humano, que este não pode ser avaliado somente pelos níveis de proficiência, Queiroz; Vale; Santos (2018) entendem que

A reflexão sobre os níveis de proficiência contidos nos modelos de exames de avaliação em larga escala, alcança relevo na discussão pedagógica, considerando que o sujeito não pode ser avaliado unicamente na dimensão cognitiva, descrita a partir de habilidades que necessita alcançar, ou naquilo que seja capaz de fazer (competências). O SISPAE restringe a avaliação do desempenho escolar à perspectiva cognitiva, e reforça a visão fragmentada de sujeito (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 572).

²⁸ **Abaixo do Básico** – Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram (SisPAE, 2014, p. 32).

²⁹ **Básico** – Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram (SisPAE, 2014, p. 32).

³⁰ **Adequado** – Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das habilidades e das competências desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram (SisPAE, 2014, p. 32).

³¹ **Avançado** – Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das habilidades e das competências acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram (SisPAE, 2014, p. 32).

O SisPAE deveria incluir a dimensão política na gestão, pois “[...] alcança relevo no cotidiano escolar, a partir do exercício da autonomia no processo de construção e efetivação do Projeto Político Pedagógico” (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 572).

O SisPAE (2013) também apresentou as médias de proficiência para as áreas avaliadas, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, como mostra a Tabela 4, a seguir.

Tabela 4 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2013

	Ano Escolar	Rede Estadual	Redes Municipais
		Média	Média
Português	4º Ano EF	170,2	164,9
	8º Ano EF	211,7	221,5
	8ª Série EF SOME	208,1	-
	1ª Série EM	234,0	226,9
	1ª Série EM SOME	221,6	-
	2ª Série EM	236,9	263,0
	2ª Série EM SOME	224,6	-
	3ª Série EM	238,3	241,4
	3ª Série EM SOME	225,7	-
Matemática	4º Ano EF	155,3	152,9
	8º Ano EF	211,0	210,9
	8º Ano EF SOME	206,7	-
	1ª Série EM	230,5	221,5
	1ª Série EM SOME	221,4	-
	2ª Série EM	236,9	264,9
	2ª Série EM SOME	226,9	-
	3ª Série EM	237,3	223,0
	3ª Série EM SOME	226,5	-

Fonte: SisPAE, 2013 elaborada pela autora.

Nota: Na capital, Belém, apenas a escola Bosque Escola Professor Eidorfe Moreira oferece ensino médio em escola municipal (QEDu).

Nas edições de 2014, 2015 e 2016 foram aplicadas avaliações sob a responsabilidade da SEDUC e da Fundação Vunesp/SP, com a realização de oficinas para a elaboração dos instrumentos de avaliação, como segue.

Para a preparação dos instrumentos da avaliação, foram organizadas três oficinas em Belém, envolvendo especialistas da Fundação Vunesp, docentes indicados pelo NAED³² e professores da educação básica paraense, para discussão e elaboração das matrizes de avaliação de Língua Portuguesa e Matemáticas de todos os anos e séries avaliados, dos cadernos de provas, além de todos os modelos de questionários etc. (SisPAE, 2015, p.26).

³² NAED - Núcleo de Avaliação Educacional.

O SisPAE, em 2014, objetivou medir o desempenho dos estudantes, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do 4º e 5º anos e da 7ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, foram avaliados os estudantes da 1ª, 2ª e 3ª séries. De modo geral, a aferição foi realizada com os estudantes, Professores e Diretores das escolas, coletando informações de modo que se possa fazer uma análise detalhada dos fatores relacionados ao desempenho escolar (SisPAE, 2015, p. 3), uma vez que estes fatores podem implicar no desempenho escolar das áreas de Língua Portuguesa e Matemática (SisPAE, 2015, p. 79).

Em 2014, para além das questões de Língua Portuguesa e Matemática do SisPAE, houve também a questões acerca do contexto socioeconômico e cultural dos alunos, suas trajetórias escolares e suas visões acerca dos professores e da gestão escolar. Os professores e diretores das escolas também foram avaliados, tendo que responder sobre seu perfil, dados sobre a questão pedagógica, a relação com os alunos dentre outros. Essas informações objetivaram traçar o perfil do alunado e auxiliar os estudos sobre as relações entre as variáveis de contexto e o desempenho escolar, uma vez que é ponto pacífico que as características individuais e/ou contextuais influenciam no desempenho do aluno.

Os resultados apresentados acerca das escolas participantes levaram em consideração os resultados do questionário, a respeito da infraestrutura das escolas, do questionário direcionado aos diretores, professores e alunos.

O SisPAE – Edição 2014, avaliou de forma censitária as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos, e por adesão, as escolas das redes municipais, abrangendo um total de 144 municípios paraenses. No Ensino Fundamental, foram avaliados os alunos do 4º e 5º anos e da 7ª e 8ª séries. No Ensino Médio participaram da avaliação os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos 144 municípios do estado.

Queiroz; Vale; Santos (2018) destacam que, para melhorar a qualidade do ensino outros fatores devem ser levados em consideração, além das atividades da prática da gestão escolar, que compreendem

[...] a gestão pedagógica do ensino nas escolas, por meio de um planejamento com foco nos resultados de desempenho alcançados; o acompanhamento sistemático da execução das ações/estratégias; a avaliação periódica dos resultados alcançados durante o ano letivo [...] (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 573).

E não somente os investimentos em infraestrutura e/ou a qualificação dos profissionais da educação, uma vez que este ciclo de atividades é pertinente à prática da gestão.

Destacam ainda que, segundo as informações socioeconômicas contidas no SisPAE-2014, a infraestrutura das escolas que apontam para a melhoria da educação pública, no Pará

“[...] são insatisfatórias para assegurar a qualidade na aprendizagem dos alunos, considerando que as condições ambientais das escolas refletem fragilidade relativa à higiene, segurança, conforto, acessibilidade etc.” (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 573).

Cabe ressaltar que a quantidade de escolas participantes encontrada está coadunada com a escala de proficiência³³ do SisPAE e com o SAEB. Para esses resultados também foram levados em consideração dois aspectos: o número de alunos que realizaram a avaliação, precisando para tal, pelo menos dez alunos do ano/série e as séries das escolas que possibilitaram todas as medidas associadas serem levantadas ou construídas (SISPAE, 2015, p. 79), como segue na Tabela 5, a seguir.

Tabela 5 – Número de escolas analisadas, de acordo com a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, por ano/série, no ano de 2014

Quant. escolas participantes		4º EF	5º EF	7ª EF	8ª EF	1ª EM	2ª EM	3ª EM
Português	Onde teve a medida de proficiência	2.562	2.592	1.694	1.576	461	446	435
	Onde teve todas medidas associadas	1.868	2.000	1.312	1.197	367	348	341
Matemática	Onde teve a medida de proficiência	2.615	2.606	1.694	1.576	461	446	435
	Onde teve todas medidas associadas	1.915	1.996	1.312	1.197	367	348	341

Fonte: SisPAE, 2015, p. 79 e 84. Elaborada pela autora.

Nota: O Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE – Edição 2014, teve como objetivo avaliar o desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma censitária para as escolas da rede estadual de ensino e seus anexos, e por adesão, as escolas das redes municipais, abrangendo um total de 144 municípios paraenses. No Ensino Fundamental, foram avaliados os alunos do 4º e 5º anos e da 7ª e 8ª séries. No Ensino Médio participaram da avaliação os alunos da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, nos 144 municípios paraenses (SisPAE, 2015).

Os números apresentados na Tabela 5 mostram que, em 2014, as escolas do ensino fundamental tiveram uma participação maior na avaliação de Matemática enquanto as escolas de ensino médio tiveram participação igual nas duas áreas avaliadas.

As revistas do SisPAE expõem a escala de proficiência, em que se pode delinear as habilidades cognitivas desenvolvidas pelos estudantes, em diferentes níveis de aprendizagem (SISPAE, 2014), em relação às médias alcançadas em Português e Matemática, no ano de 2014, a Tabela 6 apresenta as médias³⁴ de proficiência nas avaliações da rede estadual e das redes municipais, como segue:

Tabela 6 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2014

³³ A PROFICIÊNCIA é a medida de desempenho dos alunos nas habilidades avaliadas pelos testes (SisPAE, 2013, p. 20).

³⁴ Grau ou nível de aproveitamento na avaliação.

	Ano Escolar	Rede Estadual	Redes Municipais
		Média	Média
Português	4º Ano EF	143,0	134,3
	5º Ano EF	158,8	157,9
	7ª Série EF	186,6	188,6
	8ª Série EF	203,2	205,2
	1ª Série EM	213,0	235,5
	2ª Série EM	222,7	266,2
	3ª Série EM	227,6	274,7
Matemática	4º Ano EF	148,1	142,9
	5º Ano EF	160,3	160,4
	7ª Série EF	190,0	192,7
	8ª Série EF	217,5	220,6
	1ª Série EM	230,0	232,7
	2ª Série EM	235,9	245,7
	3ª Série EM	239,4	270,3

Fonte: SisPAE, 2014, p. 31 e 35. Elaborada pela autora.

As informações apresentadas na Tabela 6 mostram que as médias de proficiência da área de Português, do 4º e 5º anos, do ensino fundamental da rede estadual, em 2014, foram mais altas que as médias das redes municipais, enquanto as médias de proficiência da 7ª e 8ª séries, do ensino fundamental da rede estadual, foram mais baixas que as médias das redes municipais. Em relação às médias de proficiência da área de Português, das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, da rede estadual, foram mais baixas que as médias das redes municipais.

Ainda em 2014, no tocante à média de proficiência da área de Matemática, do 4º ano, do ensino fundamental da rede estadual, podemos afirmar que foi a única mais alta que a média das redes municipais, enquanto as médias de proficiência do 5º ano, a 7ª e 8ª séries, do ensino fundamental da rede estadual, foram mais baixas que as médias das redes municipais. Em relação às médias de proficiência da área de Matemática, das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, da rede estadual também foram mais baixas que as médias das redes municipais.

A Tabela 5 mostra que os níveis de proficiência estão harmonizados com as médias alcançadas pelas redes Estadual e Municipais apontados na Tabela 6, haja vista que na avaliação da Língua Portuguesa, o 4º e 5º anos e 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, da Rede Estadual encontram-se acima da média e, portanto, estão enquadrados no nível de proficiência Básico. Em relação ao Ensino Médio, as 1ª, 2ª e 3ª séries, da Rede Estadual, não obtiveram boas médias e ficaram enquadrados no nível de proficiência abaixo do básico. Para

a área de Matemática, os níveis de proficiência ficaram abaixo do básico em todas as séries analisadas, da rede estadual.

Nas redes municipais, apenas a 4ª série, do Ensino Fundamental, ficou com média baixa, correspondendo ao nível de proficiência abaixo do básico, sendo que as demais séries do Ensino Fundamental e Médio obtiveram médias suficientes, ficando no nível de proficiência Básico. A área de Matemática, nas redes municipais tiveram os níveis de proficiência de todas as séries abaixo do básico.

O SisPAE (2014) ressalta que, em Língua Portuguesa, os estudantes não conseguiram se desenvolver de modo satisfatório, em relação à habilidade de leitura, em todo o Ensino Médio. Assim, a maioria dos alunos encontra-se no nível de desempenho abaixo do básico. Em Matemática, O SisPAE (2014) revela que a maioria dos estudantes do estado do Pará está classificada no nível abaixo do básico.

Com o intuito de dar continuidade, O SisPAE 2015 foi elaborado em conformidade com a edição anterior e, para isso, utilizou instrumentos de coleta de informações com estudantes, Professores e Diretores das escolas que lhe permitiram refletir sobre os resultados encontrados e tomar decisões mais adequadas, abrangendo um total de 142 municípios paraenses. Desta forma, os resultados apresentados na aferição realizada, em relação às médias de proficiência em Português e Matemática estão expostas na Tabela 7, a seguir:

Tabela 7 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2015

	Ano Escolar	Rede Estadual	Redes Municipais
		Média	Média
Português	4º Ano EF	152,6	144,9
	5º Ano EF	169,8	168,6
	7ª Série EF	194,2	197,2
	8ª Série EF	206,3	212,7
	1ª Série EM	221,9	237,0
	2ª Série EM	230,5	244,9
	3ª Série EM	229,9	237,1
Matemática	4º Ano EF	153,0	150,1
	5º Ano EF	164,2	166,6
	7ª Série EF	195,7	198,9
	8ª Série EF	211,0	217,4

1ª Série EM	230,5	237,7
2ª Série EM	237,6	248,7
3ª Série EM	239,7	246,0

Fonte: SisPAE, 2015, p. 33 e 38, elaborada pela autora.

A Tabela 7 aponta que as médias de proficiência da área de Português, do 4º e 5º anos, do Ensino Fundamental da rede estadual, em 2015, foram mais altas que as médias das redes municipais e as médias de proficiência da 7ª e 8ª séries, do Ensino Fundamental da rede estadual, foram menores que as médias das redes municipais. No Ensino Médio, as médias de proficiência da área de Português, das 1ª, 2ª e 3ª séries, da rede estadual, foram mais baixas que as médias das redes municipais.

Na área de Matemática, o 4º ano, do Ensino Fundamental da rede estadual, única série com média mais alta que as médias das redes municipais, enquanto as médias de proficiência do 5º ano, a 7ª e 8ª séries, do ensino fundamental da rede estadual, foram mais baixas que as médias das redes municipais. Em relação ao Ensino Médio, as médias de proficiência da área de Matemática, das 1ª, 2ª e 3ª séries, da rede estadual também foram mais baixas que as médias das redes municipais.

A respeito dos níveis de proficiência alcançados, considerando a Tabela 7, na área de Português, em 2015, podemos observar que o 4º e 5º anos e 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, da Rede Estadual encontram-se acima da média e, portanto, estão enquadrados no nível de proficiência Básico. Em relação ao Ensino Médio, as 1ª e 2ª séries também ficaram acima da média, correspondendo ao nível de proficiência Básico e a 3ª séries, da Rede Estadual, não obteve boas médias, ficando enquadrados no nível de proficiência abaixo do básico. Para a área de Matemática, os níveis de proficiência ficaram abaixo do básico em quase todas as séries analisadas, da rede estadual.

Nas redes municipais, apenas a 3ª série, do Ensino Médio, ficou com média baixa, correspondendo ao nível de proficiência abaixo do básico, sendo que as demais séries do Ensino Fundamental e Médio obtiveram médias suficientes, ficando no nível de proficiência básico. Em Matemática, nas redes municipais teve os níveis de proficiência de quase todas as séries abaixo do básico, sendo que apenas a 1ª série do Ensino Médio ficou enquadrado no nível de proficiência Básico.

Segundo Queiroz (2018), as informações socioeconômicas do SisPAE 2015 mostram que há limitações quanto ao atendimento escolar de boa qualidade, na rede pública do Estado,

uma vez que educação de qualidade compreende desde a parte física dos prédios e infraestrutura do entorno, a exemplo

[...] a precariedade de infraestrutura predial para funcionamento adequado das atividades pedagógicas até as condições sociais que interferem a frequência do aluno à escola ou pressionam para a ocorrência do abandono, descrito em 20% no ensino médio e 16% nos anos finais do ensino fundamental, além da precariedade para o acesso à escola, dentre estas, vias públicas isentas de saneamento básico, falta de iluminação pública, dificuldades de meios de transporte, interrupção no fluxo de distribuição da alimentação escolar, dentre outros (QUEIROZ, 2018, p. 27-28).

Em 2016, o SisPAE apresentou outra edição de revista com os resultados das avaliações, abrangendo um total de 144 municípios paraenses, ficando expressa, no que concerne às médias de proficiência, nas áreas de Português e Matemática, na Tabela 8, como segue:

Tabela 8 – Médias de Proficiência nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE, em 2016

	Ano Escolar	Rede Estadual	Redes Municipais
		Média	Média
Português	4º Ano EF	160,9	149,5
	8ª Série EF	205,2	202,3
	1ª Série EM	221,9	237,0
	2ª Série EM	234,0	261,0
	3ª Série EM	241,1	271,5
Matemática	4º Ano EF	157,8	150,5
	8ª Série EF	208,4	207,3
	1ª Série EM	229,3	246,4
	2ª Série EM	238,4	252,1
	3ª Série EM	244,5	267,8

Fonte: SisPAE, 2016, p. 29 e 33. Elaborada pela autora.

As informações contidas na Tabela 8 mostram que as médias de proficiência em Português, do 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, em 2016, foram mais altas do que as médias das redes municipais, sendo que ocorreu o contrário no Ensino Médio, no qual as 1ª, 2ª e 3ª séries, da rede estadual ficaram com média menor que as das redes municipais.

Em Matemática, a 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental da rede estadual, em 2016, tiveram médias mais altas que as médias das redes municipais. Em relação ao Ensino Médio, as médias de proficiência da área de Matemática, das 1ª, 2ª e 3ª séries, da rede estadual também foram mais baixas que as médias das redes municipais.

Concernente aos níveis de proficiência alcançados, levando em consideração a Tabela 8, na área de Português, em 2016, observamos que o 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, da Rede Estadual encontram-se acima da média e, portanto, compreendem ao nível de proficiência básico. Em relação ao Ensino Médio, as 1ª e 2ª séries também ficaram acima da média, correspondendo ao nível de proficiência básico e a 3ª séries, da Rede Estadual ficou enquadrado no nível de proficiência abaixo do básico. Para a Matemática, todos os níveis de proficiência ficaram abaixo do básico, na rede estadual.

Em Português, nas redes municipais, todas as séries analisadas do Ensino Fundamental e Médio obtiveram médias suficientes, ficando no nível de proficiência Básico. A área de

Matemática, nas redes municipais tiveram os níveis de proficiência da 4^a e 8^a séries, do Ensino Fundamental e 3^a série do Ensino Médio, que correspondem ao nível abaixo do básico, sendo que apenas a 1^a e a 2^a séries do Ensino Médio ficaram enquadradas no nível de proficiência básico.

Para Queiroz (2018), essas informações traduzem a péssima situação do aprendizado dos estudantes da rede estadual, levando em consideração que os valores quantitativos refletem as condições objetivas em que ocorre a educação pública, no Pará. Nesse sentido, para que a educação seja de boa qualidade devem ser considerados fatores intra e extraescolares, como explicam Machado; Alavarse; Oliveira (2015).

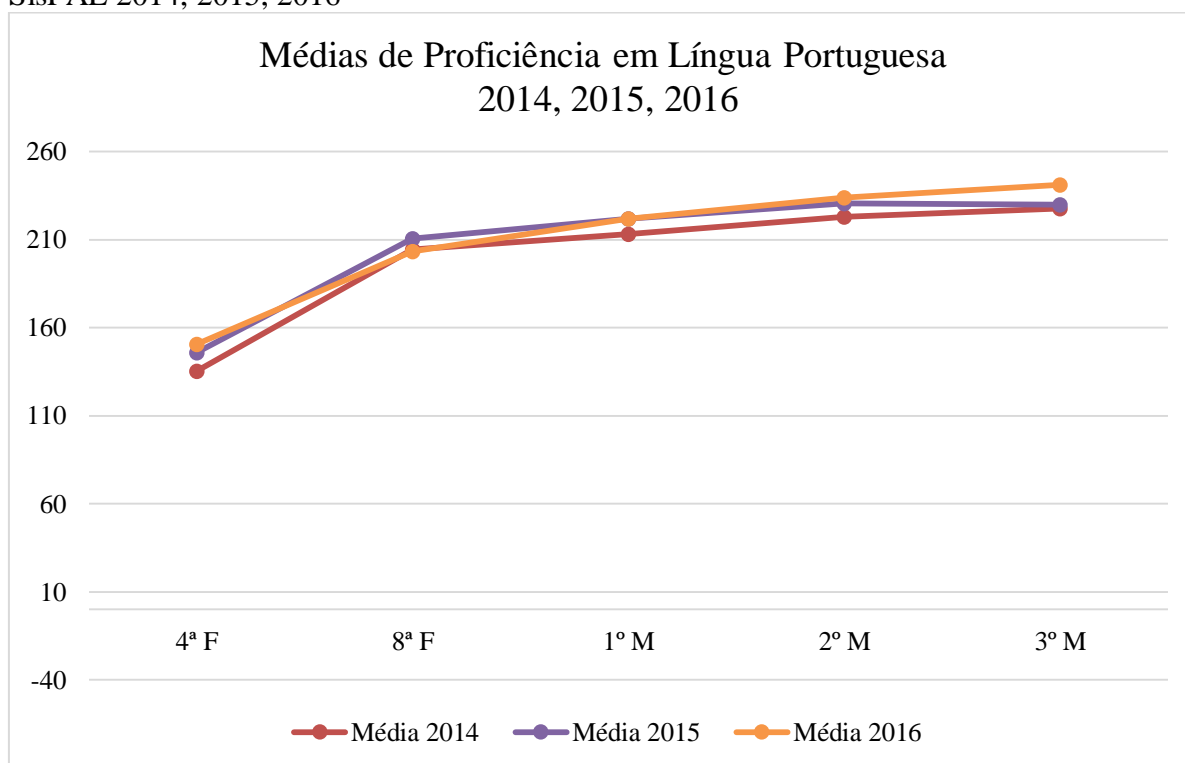
[...] Para efeito de um melhor entendimento, podemos destacar como fatores intraescolares que se relacionam com a qualidade: currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, dentre outros; como fatores extraescolares é possível citar: condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros. [...] (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 339).

Apesar da necessidade de considerar os fatores intra e extraescolares, não podemos negar que o aumento do desempenho dos estudantes nessas avaliações é um fator de muita importância, pois os indicadores das proficiências dos estudantes, obtidos por meio das provas, mostra a situação da aprendizagem, admitindo novas iniciativas por meio da implementação de políticas educacionais, na tentativa de transpor os obstáculos verificados situação posta (MACHADO; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

Nessa perspectiva, Queiroz (2018) explica que a educação básica, na rede estadual do Pará está em situação precária e sem esperança de ocorrer a construção de um projeto coletivo de vida futura para os paraenses das classes trabalhadoras, usuários do ensino público. O autor explana que, levando em consideração o desempenho escolar nas áreas de Português e Matemática, base das avaliações de larga escala, a exemplo da Prova Brasil e o Enem, fica evidente que o rendimento dos estudantes não é satisfatório. Apesar desse indicativo ser importante, se faz necessário analisar melhor as condições objetivas que contextualizam o ensino público, na rede estadual do Pará, que vão desde a infraestrutura dos prédios escolares, política remuneratória dos docentes, merenda escolar, o quadro de profissionais efetivos, eleições diretas, conselhos escolares, bibliotecas, Internet, laboratórios entre outros fatores.

O SisPAE também fez a comparação das médias de proficiência nas áreas de Português e Matemática, do Estado, em todo o período pesquisado. Assim, o Gráfico 1 apresenta essa comparação na área de Português, como segue:

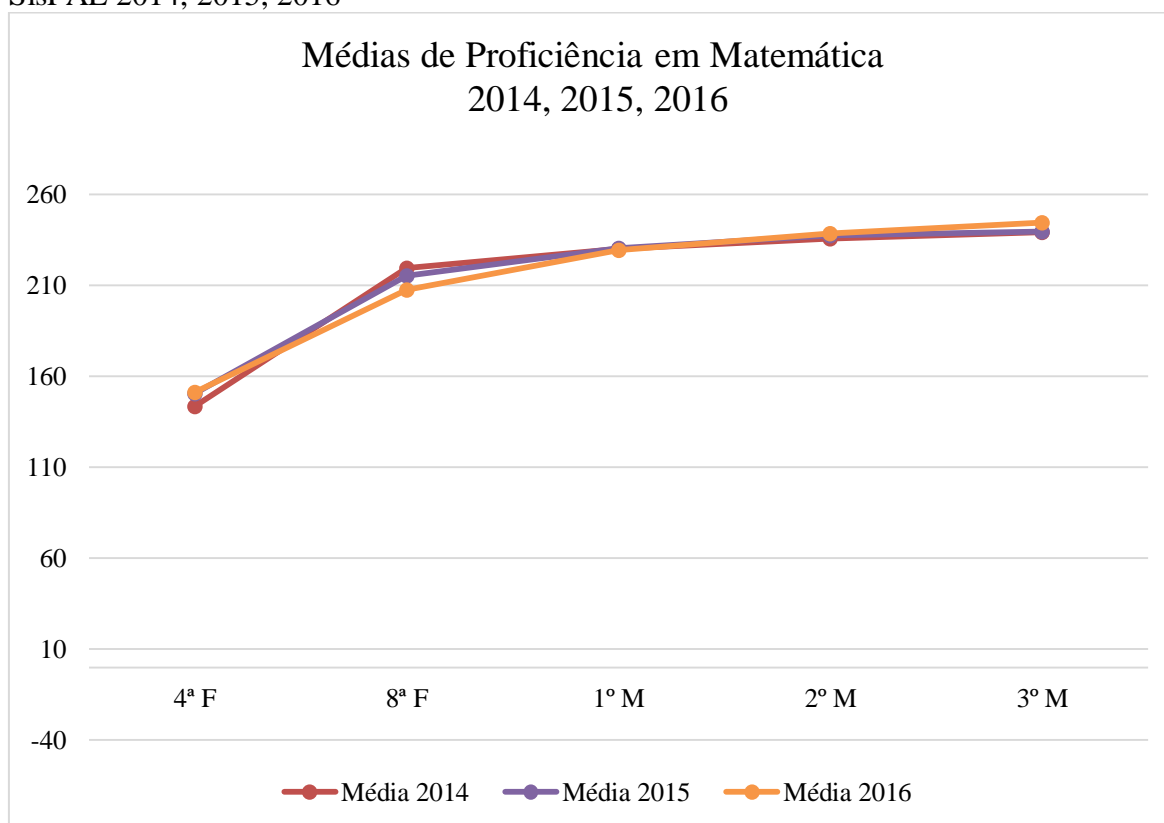
Gráfico 1– Comparação das Médias de Proficiência em Língua Portuguesa, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016



Fonte: SisPAE, 2016, p. 30. Elaborado pela autora.

Podemos verificar, no Gráfico 1, a evolução das médias de proficiência em Português, ao longo do período. No que diz respeito aos alunos da 4ª série do ensino fundamental, estes encontram-se no nível básico. Segundo Queiroz; Vale; Santos (2018), a informação apresentada mostra o quanto a situação desta série inicial é delicada, no Pará, pois demonstra que há precariedade na “[...] política educacional de atendimento da educação infantil no Estado do Pará, admitida como o ponto de partida no processo de alfabetização da criança” (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 576). Para a Matemática, o Gráfico 2, a seguir também apresenta uma comparação.

Gráfico 2 – Comparação das Médias de Proficiência em Matemática, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016



Fonte: SisPAE, 2016, p. 34. Elaborado pela autora.

Em Matemática, os resultados obtidos apresentam pequena variação nas médias de proficiência, merecendo destaque para a 1ª série do Ensino Médio que, praticamente, manteve o resultado do ano de 2015, as médias de Matemática apresentam uma pequeníssima elevação nos resultados do SisPAE 2016.

Para Queiroz; Vale e Santos (2018), o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, em Matemática, aponta para a mesma situação da avaliação de Português, uma vez que a fragilidade no processo de ensino/aprendizagem

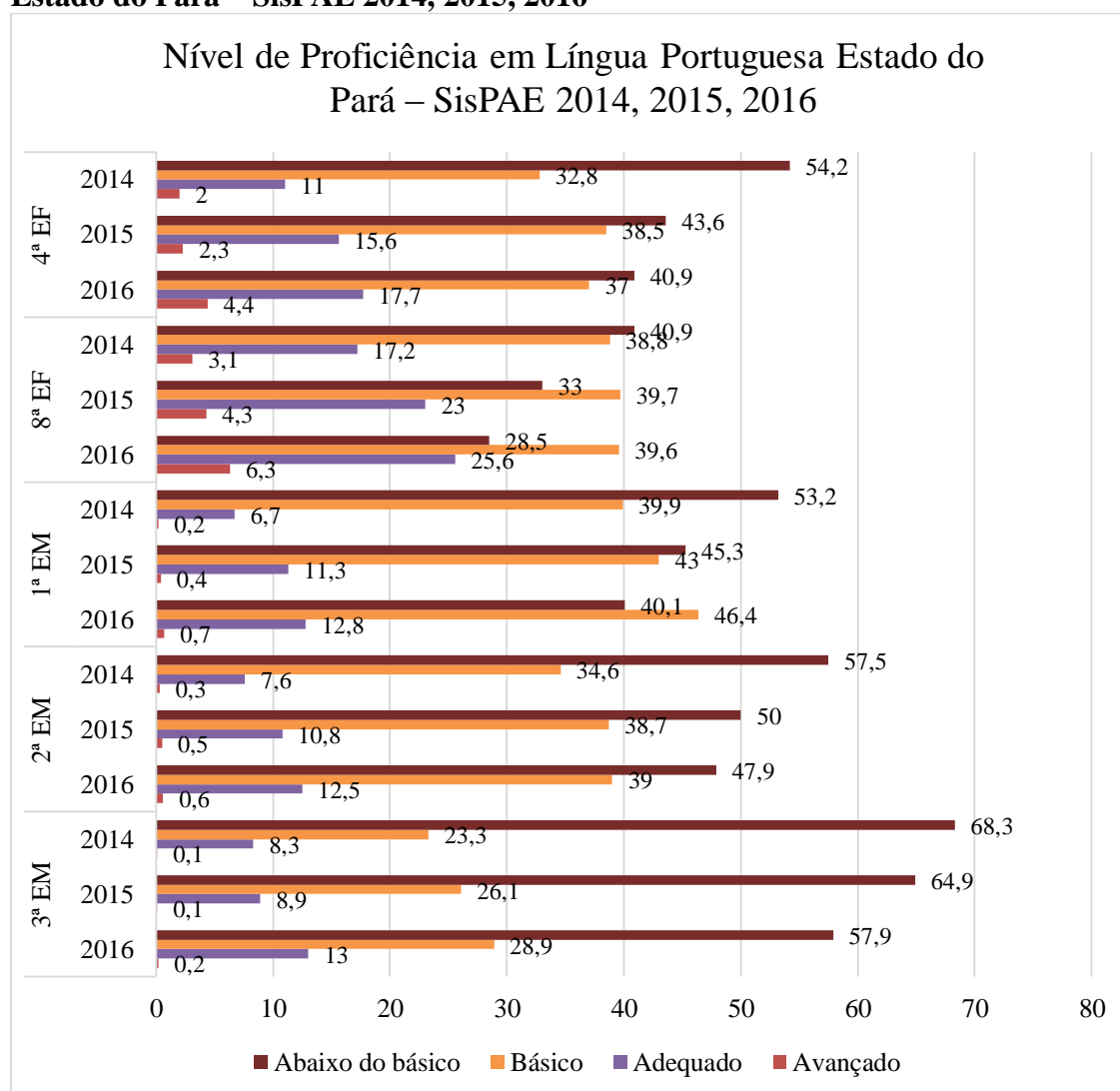
[...] da rede pública do Pará expressa o contexto global das condições objetivas da oferta da educação básica, descrita a partir das condições socioeconômicas e da fragilidade da articulação entre as políticas sociais, visando o atendimento da população (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 579).

De acordo com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED, 2018), o então coordenador do SisPAE, Evandro Feio declarou que, em 2016, os resultados das avaliações apontaram que, em três anos, 33.453 estudantes do Ensino Fundamental e Médio, em Matemática, e 67.316, em Língua Portuguesa saíram do nível abaixo do básico.

Outro ponto importante, segundo o SisPAE (2016), que colabora para que o Estado possa dimensionar planos de melhoria e avanço da aprendizagem, delegando tarefas aos

docentes e gestores é a distribuição percentual dos alunos do Estado do Pará, de acordo com os níveis de proficiência do SisPAE, nas áreas de Português e Matemática. Em posse desses dados, que são gerais, cada região, rede, município e escola poderá refletir sobre a sua condição e tomar decisões. Quando o Governo fica ciente desses números, os quais representam avanços ou retrocessos, pode mensurar quanto esforço os professores e gestores terão que imprimir para melhorar o processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido, o Gráfico 3 apresenta os percentuais dos alunos, por nível de proficiência, em Português, no período de 2014 a 2016, como segue:

Gráfico 3 – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa, Estado do Pará – SisPAE 2014, 2015, 2016



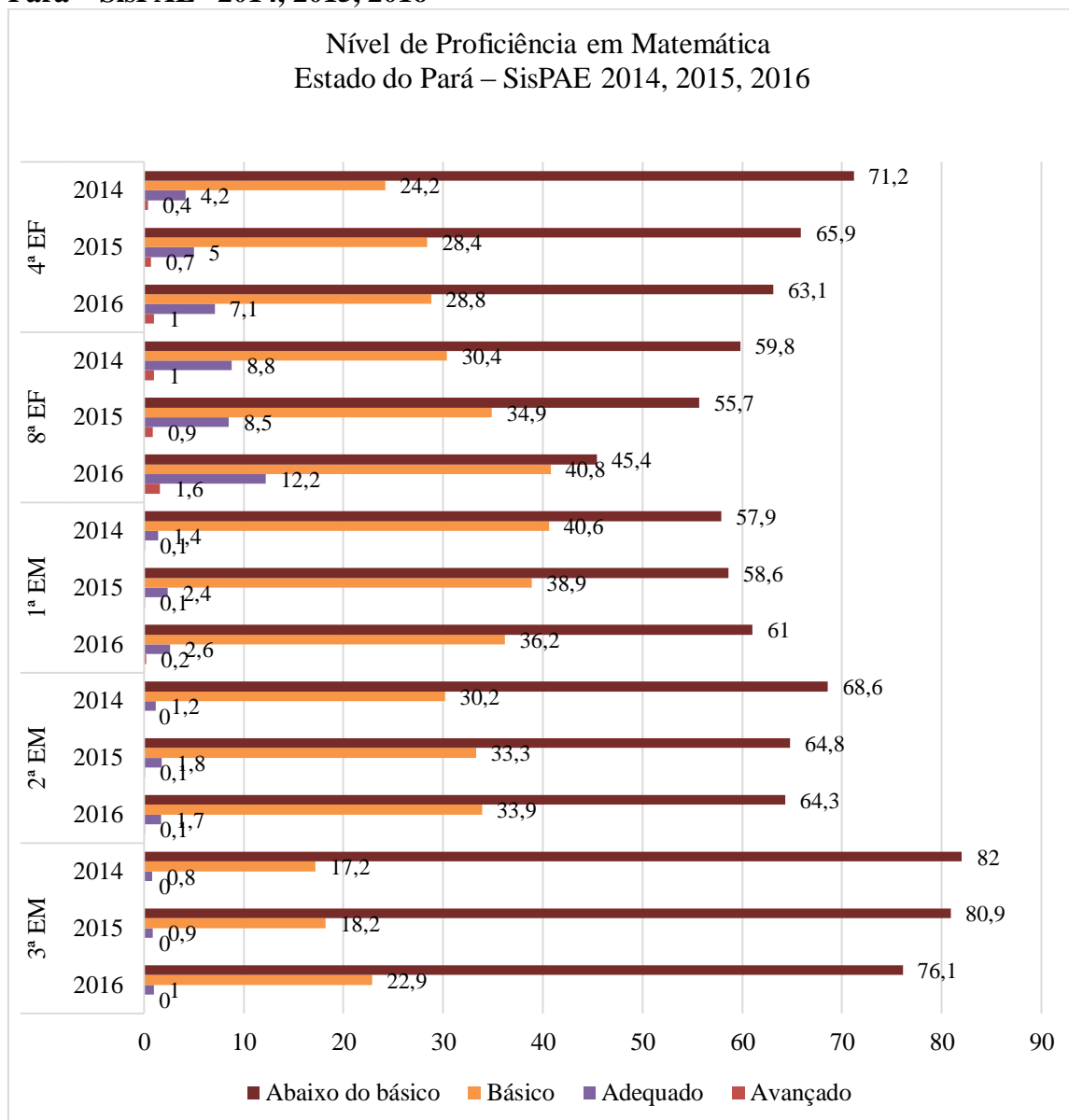
Fonte: SisPAE, 2016, p. 33. Elaborado pela autora.

Os percentuais apresentados no Gráfico 3 demonstram que, para todos os anos escolares avaliados, de 2014 a 2016 evidenciou-se uma queda no percentual de estudantes classificados no nível abaixo do básico. Observamos também que o percentual de estudantes

nos níveis básico e superiores comprovam a sua mudança para níveis de proficiência básico e adequado. Não menos importante, podemos verificar que o Ensino Fundamental apresenta um aumento nos percentuais de alunos no Nível Avançado.

Para a Matemática, o Gráfico 4 apresenta os percentuais dos alunos, por nível de proficiência, no período de 2014 a 2016, como segue:

Gráfico 4 – Percentuais de Alunos por Nível de Proficiência em Matemática, Estado do Pará – SisPAE –2014, 2015, 2016



Fonte: SisPAE, 2016, p. 37. Elaborado pela autora.

O Gráfico 4 mostra que, a 1ª série do Ensino Médio, ao longo do período pesquisado, pelo SisPAE, foi a única que não apresentou declínio no percentual de alunos enquadrados no nível abaixo do básico. Todas as demais séries apresentam uma progressiva queda no percentual para este nível. Percebemos também que os percentuais de alunos no nível básico

se elevaram no período 2014 a 2016, com exceção da 1ª série do Ensino Médio. Assim sendo, o gráfico 4 externaliza uma fragilidade que deve ser reconhecida e trabalhada, em relação à 1ª série do Ensino Médio.

A edição do SisPAE 2018 teve a adesão de todas as escolas da rede estadual e rede municipal de 143 Municípios e o outro pois são 144. A avaliação ocorreu com as 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de 9 anos; 1ª 2ª e 3ª séries do Ensino Médio e o Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME (SisPAE, 2018).

De acordo com o *site* de notícias AGENCIA PARA, da Secretaria de Comunicação do Estado, a participação da rede municipal no “SisPAE 2018” é de extrema relevância para que a SEDUC consiga elevar seu poder de gestão sobre o ensino público.

Em outubro de 2018, os alunos foram submetidos à Prova do Sistema de Avaliação Paraense (SisPAE), que foi realizada em dois dias seguidos, 24 e 25 de outubro, sendo o primeiro voltado para a avaliação da proficiência em língua portuguesa e o segundo para os conhecimentos e habilidades em matemática (SILVA, 2019).

Cabe lembrar que, até o momento, não foram divulgados os resultados das avaliações por meio de revistas, como nos anos anteriores, porém, Silva (2019), desenvolveu sua pesquisa de Mestrado a respeito das avaliações do SisPAE, com alunos da 4ª série do Ensino Fundamental, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Carneiro com o objetivo de

[...] objetivo foi traçar possíveis caminhos para adquirir e informações que dessem subsídio para uma análise quali-quantitativa dos resultados em torno da mudança de comportamento dos atores envolvidos no processo, as motivações e transformações deles em relação a matemática e a influência no índice de acertos no SisPAE/2018 (SILVA, 2019, p. 53).

Desta forma, Silva (2019) teve acesso a alguns resultados, os quais apontaram que o nível de proficiência geral, em 2018, na área de Língua Portuguesa foi 158,3 % e para Matemática o nível de proficiência geral foi de 155,5 %.

Silva (2019) detectou, em sua pesquisa, que os estudantes apresentaram dificuldades em diversas situações, a exemplo dos desafios identificados no contexto das provas do SisPAE/2018:

- a) Questões de múltipla escolha não são usadas no contexto do ensino fundamental, o que conseqüentemente provoca estranhamento e dificuldades para realização da prova; A diferença do tipo de avaliação e instrumentos avaliativos feitos pelo professor e a escola diferem dos órgãos oficiais.
- b) Cartão resposta não é um instrumento comumente utilizado em provas dos estudantes do ensino fundamental, já os estudantes do ensino médio são

familiarizados para terem um bom desempenho nas avaliações externas, por exemplo, o ENEM;

c) Na data de realização da prova, os estudantes ainda não cumpriram totalmente o currículo escolar. De acordo com o desenvolvimento das questões propostas, os estudantes obtiveram melhores respostas em relação a contas simples de adição. Foi observado que o conteúdo referente a multiplicação de números naturais estava começando a ser trabalhado em sala de aula pela professora regular e de divisão não foi possível de ser ministrado até o período da prova do SisPAE;

d) A prática de atividades com questões de matemática aumentou significativamente o índice de acertos, foi percebido que a quantidade de acertos dos estudantes evoluiu a cada sessão de estudos;

e) Os estudantes demonstraram mudança de comportamento, por exemplo: participação, interesse, empenho e esforço para encontrar as respostas para as questões. A importância de uma avaliação contínua e participativa, pois se considera importante que o estudante conheça as competências educacionais, pela qual será submetido no teste, que garanta seu direito como cidadão a todas as informações referente ao mesmo;

f) A prática pedagógica centrada nas propostas pelo SisPAE implica diretamente no desempenho dos estudantes. Com o seguimento das diretrizes curriculares estabelecidas pelo órgão responsável pela avaliação externa, é possível que os estudantes alcancem os padrões de desempenho exigido, ou seja, a eles é dado o direito à informação, com os requisitos pelos quais serão submetidos na avaliação externa.

g) Foi possível perceber que os estudantes que recebiam reforço escolar demonstravam melhor desempenho na resolução, embora a participação fosse menor, pois a prática do reforço da disciplina, literalmente reforça a validação das dificuldades em sala de aula.

h) A falta da merenda escola reflete diretamente no desempenho dos estudantes, pois a falta de alimentação está associada negativamente ao comportamento.

i) O incentivo da resolução de questões de forma individual, mas organizados em grupos diminui o estresse durante a resolução das questões (SILVA, 2019, p. 105, 106).

De acordo com documentos oficiais e estudiosos da área, as políticas de avaliação de larga escala foram criadas com o intuito de melhorar a educação como um todo, nas instituições públicas. Contudo, a realidade das instituições não condiz com as letras da lei. Nesse trabalho, de Silva (2019) foi evidenciado que os professores não trabalham com os alunos durante todo o ano com questões formuladas, da mesma forma que as provas do SisPAE. Isso dificulta o desempenho e aprendizagem dos alunos, tanto que com as sessões de estudos realizadas por ela houve grande diferença nos resultados dos alunos. Então, segundo Silva (2019), os desafios encontrados para a realização do exame e a contribuição para o estabelecimento de uma cultura de avaliação não são poucos.

De modo geral, independentemente do ano pesquisado, verificamos que os níveis de proficiência relacionados aos níveis de habilidades não são suficientes para informar, em detalhes, os avanços e limites da aprendizagem dos estudantes, durante o processo educativo avaliado no Pará.

Em seguida, veremos como o SisPAE buscou expandir o debate acerca da qualidade da educação, direcionado aos gestores, por intermédio dos Relatórios de Boas Práticas, como segue.

3.3 O Sistema de Avaliação e os Relatórios de Boas Práticas

A expressão “Boas Práticas” surgiu no cenário nacional a partir de 2005, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) implantou o Projeto “Boas Práticas na Educação”, por meio da obra “Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: a experiência de Sobral/CE” (INEP, 2005), direcionada aos gestores, com o intuito de “[...] registrar práticas selecionadas com resultados comprovados e disseminá-las amplamente, fazendo-as chegar, por meio de publicações, oficinas, seminários e encontros, à comunidade educacional” (INEP, 2005, pág. 11), com a esperança de expandir o debate a respeito da qualidade da educação.

De acordo com o Relatório de Boas Práticas/SisPAE 2015, as instituições de ensino, de modo geral, em todo território nacional, aceitaram bem esse projeto por agregar diversas ações, contando, inclusive com o apoio de organizações sociais e da iniciativa privada. Seu objetivo era externar a realização de suas práticas na expectativa de que suas experiências colaborassem para a melhoria do cenário posto pela Educação. Desta forma, articulando essas boas práticas com os resultados de avaliação de desempenho escolar, poderiam ser estudadas e implementadas metodologias capazes de acompanhar as ações pedagógicas aplicadas nas escolas, de modo que propiciasse melhor desempenho escolar.

Nesse sentido, para Martins; Calderón (2015), a expressão “Boas Práticas” serve para caracterizar ações de uma escola eficaz, com práticas inovadoras. O Unicef entende que o conceito adotado para as boas práticas compreende a melhoria da aprendizagem e a elevação dos indicadores de desempenho, sendo, portanto, “um conjunto de procedimentos, atividades, experiências e ações que apresentam resultados positivos na melhoria da aprendizagem de crianças e adolescentes” (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL, 2007, p. 30).

Assim sendo, para Torrecilla (2005), a escola eficaz é

[...] aquela que promove de forma duradoura o desenvolvimento global de todos e cada um de seus alunos, para além do que seria esperado tendo em conta suas condições prévias, ao mesmo tempo em que fomentam o desenvolvimento da comunidade educativa” (TORRECILLA, 2005, p. 4, **tradução livre**).

Entretanto, Torrecilla; Castilla (2011) argumentam que, mesmo que a exposição das boas práticas das escolas eficazes tenha uma natureza pedagógica, indicada para a melhoria da qualidade da educação de modo geral, alguns estudiosos entendem que essa área de estudo possui “visão mecanicista do processo educativo, e, com isso, neoliberal” (TORRECILLA; CASTILLA, 2011, p. 4), uma vez que não permite discussão, cabendo apenas imitar as boas práticas das escolas eficazes.

Cabe aqui ressaltar que as discussões voltadas ao tema das “Boas Práticas” propiciam aos gestores escolares a oportunidade de melhorarem o desempenho de suas escolas para além do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, o SisPAE, que é uma avaliação de larga escala da Educação Básica no estado do Pará, busca coletar informações que ajudem a identificar as escolas eficazes, no estado.

A metodologia estatística adotada na análise desses dados permitiu ao SisPAE identificar as escolas eficazes do sistema educacional paraense. Com os resultados obtidos por meio de questionários, o SisPAE analisou os dados de 2014 e 2015, por série escolar e áreas (Português e Matemática), 2014 e 2015, considerando também a proficiência da escola (média dos estudantes) e o seu contexto (nível socioeconômico familiar médio dos estudantes³⁵) (SisPAE, 2016).

Para a seleção das escolas, em 2014, foram escolhidas escolas em que os estudantes obtiveram bom desempenho nas provas do SisPAE, sobretudo, nas escolas em que o nível socioeconômico das famílias dos estudantes era considerado baixo. Porém, para que o nível socioeconômico não interferisse, o SisPAE utilizou a seguinte metodologia:

[...]. Para evitar a influência do nível socioeconômico (NSE) das famílias dos alunos que estudam na escola, foram feitas regressões das notas médias das escolas com o NSE da escola, e tomados os resíduos dessas regressões como medida de desempenho das escolas (nota da escola corrigida pelo NSE). As escolas com resíduos das regressões positivos e altos foram as que apresentaram melhor desempenho considerando o contexto em que se situam. [...] (SisPAE, 2015, p. 8).

Assim, considerando cada série e área analisada, foram apontadas as trinta escolas mais eficazes e, também, do mesmo modo, as trinta menos eficazes, para que fossem realizadas as devidas comparações.

³⁵ O nível socioeconômico das famílias dos alunos (NSE) foi construído com base nas respostas dos alunos ao questionário contextual, em particular aos itens relacionados à escolaridade do pai e mãe, aos serviços públicos presentes na rua e na residência do aluno (energia elétrica, água, coleta de lixo, etc.) e nos bens que a família possui. A medida NSE do aluno foi feita segundo a metodologia da teoria da resposta ao item (TRI). Essa medida foi agregada pela média dos alunos que estudam na mesma série e escola, tendo-se assim o NSE da série de cada escola. Mais detalhes na revista Estudos do SisPAE 2014 – Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar. Na descrição deste relatório, o NSE está padronizado com média 50 e desvio padrão 10 (SisPAE, 2015, p. 8).

Para a seleção das escolas, em 2015, houve uma alteração na metodologia, avaliou-se apenas o efeito-escola³⁶, pois foram desconsideradas as variáveis socioeconômicas e contextuais por fugirem ao controle das escolas. Podemos afirmar que, considerando o SAEB, o efeito-escola é o quanto cada escola está acima ou abaixo da média de escolas similares. Para a escola estar no grupo das melhores, consideradas eficazes, ela deve obter pelo menos 20 (vinte) pontos de proficiência (SisPAE, 2015).

As escolas que se destacaram no SisPAE 2014 são das redes Estadual e Municipais. Em relação às escolas das redes municipais, as do 5º ano do Ensino Fundamental, da área urbana, obtiveram NSE maior, embora a proficiência média dos alunos seja equivalente à das escolas de áreas rurais. Observamos também que na área urbana há maior relação da proficiência com o NSE do que na área rural. Na 8ª série do Ensino Fundamental não houve distinção entre escolas municipais e estaduais para a realização dos estudos, apesar de a maioria das escolas ser da rede municipal. Observamos que, da mesma forma que as do 5º ano, as escolas urbanas têm maiores NSE, porém nenhum grupo obteve proficiência muito relacionada ao NSE (SisPAE, 2015).

Na 2ª série do Ensino Médio das Escolas Estaduais, a maioria das escolas eram da área urbana, embora, para a realização do estudo, não tenham feito distinção entre as escolas da área urbana e rural. Verificamos aqui, maior relação entre NSE e proficiência. Na 3ª série do Ensino Médio das Escolas Estaduais o resultado obtido foi bem semelhante ao da 2ª série do Ensino Médio (SisPAE, 2015).

Ao final dessa etapa do estudo, foram eleitas as 30 escolas mais eficazes no ano de 2014, por série e área. Assim sendo, verificamos que nas “30 mais” o nível do clima escolar (NCE) é consideravelmente superior, assim como no relacionamento escolar percebido pelo estudante (NRE). O Relatório Boas Práticas/SisPAE 2015 destaca que essas características demonstram que tanto a gestão escolar quanto as famílias exercem bastante interferência. Em relação ao Ensino Médio houve destaque para a grande influência do nível sócio econômico das famílias dos estudantes (NSE) (SisPAE, 2015).

No Relatório “Boas Práticas/SisPAE 2015”, verificamos que, em 2014, enquanto a média geral das escolas, em Matemática do Ensino Fundamental, oscilou de 153 a 205, a média das 30 escolas mais eficazes oscilou de 184 a 233. No Ensino Médio, a média geral das

³⁶ o **efeito-escola**: há duas definições do conceito de efeito da escola. A primeira refere-se a uma medida específica para cada escola que registra o efeito daquela unidade escolar sobre o aprendizado de seus alunos; consiste na parcela da proficiência do aluno que pode ser atribuída às práticas da escola. A segunda é uma medida do efeito global das escolas de um determinado grupo de referência, com base numa partição da variância dos resultados dos alunos, isto é, se esse efeito é grande, há diferenças entre estudar em uma ou outra escola (ANDRADE; SOARES, 2008, p. 388)

escolas oscilou de 235 a 238, enquanto a média das “30 mais” ficou entre 248 e 263. Em Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, a média geral ficou entre 143 e 219 e a média das “30 mais” esteve entre 169 e 255. No Ensino Médio, a média geral oscilou de 222 a 226 e a média das 30 escolas mais eficazes oscilou de 241 a 254 (SisPAE, 2015).

No ano de 2015, para a seleção das escolas que se destacaram no SisPAE 2015 foi considerada 4ª série escolar. As escolas que se destacaram nas 4ª e 5ª séries, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, tiveram o efeito-escola médio apresentado em ordem decrescente, em relação às duas áreas avaliadas. Verificamos que as escolas tanto do 4ª quanto das 5ª séries do Ensino Fundamental, que mais se destacaram obtiveram o efeito-escola superior a 70 pontos, em Matemática. Cabe ressaltarmos que todas as escolas são municipais e situadas na área urbana. Em relação à 8ª série do Ensino Fundamental, constatou-se que há menos escolas. De acordo com o Relatório Boas Práticas/SisPAE 2015, apenas 18 se destacaram em Português e 15 em Matemática, sendo detectada maior homogeneidade acerca do efeito-escola. Nas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, o efeito-escola também não foi muito diferenciado (SisPAE, 2015).

Ao término dessa etapa, foram descritas as escolas que se destacaram no SisPAE 2015. Assim sendo, o Quadro 10, a seguir, mostra as escolas que se destacaram, no ano de 2015 dentre as 30 escolas mais eficazes, em ordem decrescente, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, considerando também as séries avaliadas.

Quadro 10 – Melhores escolas do Pará, por área avaliada e série, segundo o SisPAE 2015

Série	Colocação	Língua Portuguesa	Matemática
4ª Série EF	1º	EEEEF Santa Maria Bertilla	EMEF Manoel Barbosa de Moraes
	2º	EMEF Manoel Barbosa de Moraes	EMEIEF Professor José Tostes
	3º	EMEIEF Rufino do Nascimento – Timbozal	EEEEF Santa Maria Bertilla
	4º	EMEF José Afonso Viana	EMEF José Afonso Viana
	5º	EMEF Jesus e o Caminho	EMEF Educandário Maria Gontijo
	6º	EMEF Nossa Senhora de Nazaré II	EMEF Silvino Santis
	7º	EEEEF Aureliana Monteiro	EMEF Primavera II
	8º	EMEF Presbiteriana Ebenezer	EMEF Presbiteriana Ebenezer
	9º	EMEF Bertoldo Costa	EMEIEF Angélica de Souza Sales
	10º	EMEIEF Professora Marilete Ferreira da Silva	EMEF Joaquim Ferreira Mendes

Quadro 10 – Melhores escolas do Pará, por área avaliada e série, segundo o SisPAE 2015

Continuação

Série	Colocação	Língua Portuguesa	Matemática
5ª Série EF	1º	EMEIF NSR ^a Santana	EMEIF NSR ^a Santana
	2º	EMEF KM 35	EMEF Presbiteriana Ebenezer
	3º	EMEF Educandário Maria Gontijo	EMEF KM 35
	4º	EMEF São Rafael	EMEIEF Professor José Tostes
	5º	EMEF DR Fernando Guilhon	EMEF São Rafael
	6º	EMEFI Pirilampo	EMEFI Pirilampo
	7º	EMEF Ruth Passarinho	EMEF Ruth Passarinho
	8º	EMEF Prof ^o Jonathas Pontes Athias	EMEF Santa Rosa
	9º	EEEF Santa Terezinha	EM Ernestina Rodrigues
	10º	EMEIF Raimundo Gilson da Silva Souza	EMEF Santa Ines
8ª Série EF ³⁷	1º	EMEF Jose Maria Morais e Silva	EMEF Jose Maria Morais e Silva
	2º	EMEIF Pro Mulher	EMEF Marechal Rondon
	3º	EMEF Marechal Rondon	EMEF Rosa Alvarez Rebelo
	4º	EMEF Rosa Alvarez Rebelo	EMEF João Paulo II
	5º	EMEF João Paulo II	EMEF Paulo Fonteles de Lima
	6º	EMEF Paulo Fonteles de Lima	EMEIF Pro Mulher
	7º	ERCEF Cidade de Dom Bosco	ERCEF Cidade de Dom Bosco
2ª Série EM ³⁸	1º	EEEM Maria Irany Rodrigues da Silva	EEEM Maria Irany Rodrigues da Silva
	2º	EEEFM Salomão Matos	EEEM Monsenhor Augusto Dias de Brito
	3º	EEEM Rosa Alvarez Rebelo Sede	EEEFM Instituto Bom Pastor
	4º	EEEM Monsenhor Augusto Dias de Brito	EEEM Rosa Alvarez Rebelo Sede
	5º	CEEM Presidente Fernando Henrique	EEEFM Rio Caete
	6º	EEEFM Rio Caete	CEEM Presidente Fernando Henrique
	7º	EEEFM Instituto Bom Pastor	EEEFM Salomão Matos
3ª Série EM	1º	EETEPA – Escolas Tecnológicas do Pará – Paragominas	EEEFM São Raimundo Nonato
	2º	EEEM Prof Gerson Peres	EETEPA – Escolas Tecnológicas do Pará – Paragominas
	3º	EEEM Monsenhor Augusto Dias de Brito	EEEM Prof Gerson Peres
	4º	EEEFM São Raimundo Nonato	EEEF Luiz Paulino Martires
	5º	EEEM Prof Anizio Teixeira	EEEFM Rio Caete
	6º	EEEFM Rio Caete	EEEM Prof Anizio Teixeira
	7º	EEEF Luiz Paulino Martires	EEEM Monsenhor Augusto Dias de Brito

Fonte: SisPAE. Relatório de boas práticas, 2015. Elaborado pela autora.

³⁷ Há menos escolas na 8ª série do Ensino Fundamental, ocorrendo 18 que se destacaram em Língua Portuguesa e 15 em Matemática, sendo que em Matemática foi necessário relaxar um pouco a suposição de *efeito-escola* maior ou igual a 20 para atingir o mínimo de 15 escolas. Também não houve efeitos escola tão intensos como no caso do 4º e 5º ano – há maior homogeneidade. SISPAE 2015 apresenta as escolas que estão entre as melhores da 8ª série nas duas disciplinas.

³⁸ No Ensino Médio – 2º e 3º anos, também não ocorreu efeito escola muito diferenciado, havendo necessidade de relaxar o critério de efeito-escola maior ou igual a 20 para estar entre as melhores.

De acordo com o Quadro 10, dentre as 30 escolas mais eficazes do Pará relacionadas no Relatório Boas Práticas/SisPAE 2015, destacamos as 10 primeiras do *ranking*, sendo que, percebemos que aproximadamente 20 escolas do Ensino Fundamental se destacaram nas duas áreas avaliadas, ou seja, Português e Matemática, cerca de 10 escolas se destacaram somente em Português e aproximadamente 5 escolas se destacaram apenas em Matemática. No Ensino Médio, todas as escolas listadas se destacaram tanto em Português quanto Matemática, sendo que foram observadas a frequência de 2 escolas, que se destacaram em mais de uma série: EEEM Monsenhor Augusto Dias de Brito e a EEEFM Rio Caeté.

Em seguida, foi realizado um estudo comparativo entre as escolas mais e as menos eficazes. Nesse estudo realizado com as 4^a e 5^a séries foram observadas as variáveis que podem sofrer influências pela gestão escolar. Dentre as variáveis, destacaram-se: “porcentagem de casos em que pais dão forte incentivo aos seus filhos; porcentagem de casos em que professores corrigem os deveres escolares; porcentagem de casos em que estudantes fazem os deveres escolares” (SisPAE, 2015, p. 23).

Da 8^a série do Ensino Fundamental à 3^a série do Ensino Médio. Em cada escola foram analisadas:

- porcentagem em que o professor esclarece dúvidas dos estudantes;
- porcentagem de casos em que o estudante considera que o aprendizado depende mais do professor do que do estudante;
- porcentagem de casos em que professor não se preocupa com o dever de casa;
- porcentagem de casos em que o professor considera que a turma toda pode aprender;
- porcentagem de casos em que os professores costumam faltar (SisPAE, 2015, p. 24).

De acordo com o Relatório Boas Práticas/SisPAE 2015, as variáveis analisadas demonstraram que há grandes diferenças entre as escolas mais e as menos eficazes, haja vista que tais variáveis dependem da atuação dos professores e dos gestores escolares. Portanto, um trabalho de gestão bem desenvolvido pode culminar em ganhos relevantes para o desempenho escolar.

Em 2019, o *site* do jornal G1 publicou a lista das 10 melhores escolas do Pará, em ordem decrescente, de acordo com o SisPAE, 2018, considerando a área avaliada e a cidade em que estão situadas, como segue no Quadro 11.

Quadro 11 – Melhores Escolas do Pará, de acordo com o SisPAE 2018

Colocação	Instituição	Cidade	Língua Portuguesa	Matemática
1º	Esc. Diocesana São Francisco	Santarém	304,3	304,8
2º	Esc. Isaac Newton	Itaituba	298,9	292,5
3º	Esc. São Raimundo Nonato	Santarém	291,7	292,5
4º	Esc. Frei Othmar	Santarém	288,6	268,8
5º	Esc. São Agostinho	Breves	287,2	287
6º	Esc. Lucília Nascimento	Altamira	278,9	263,4
7º	Esc. Rodrigues dos Santos	Santarém	275,2	271
8º	Esc. Rio Tapajós	Santarém	273,1	272,4
9º	Esc. Augusto Meira	Belém	271,2	273,9
10º	Esc. Pedro Amazonas Pedroso	Belém	270,3	263,4

Fonte: G1.Globo (*site*). Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/03/29/cinco-escolas-estaduais-de-santarem-estao-entre-as-10-melhores-do-para.ghtml> Acesso 23 ago. 2020.

De acordo com as informações do G1 (2019), no *ranking* do SisPAE 2018, cinco escolas do município de Santarém, no oeste do estado, estão entre as 10 melhores escolas de ensino médio, do estado do Pará, sendo que a primeira colocada foi a Escola Diocesana São Francisco. A articulação entre a escola, família e alunos é apontada como responsável pelos resultados positivos. Como podemos observar, a escola Diocesana foi a única que obteve mais de 300 pontos nas duas áreas avaliadas, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Desde 2016 a Escola Diocesana São Francisco conquista a 1ª colocação no *ranking* do SisPAE, que segundo sua diretora, Enia Hovos, isso é fruto da “[...] integração entre escola e família, que dribla obstáculos e vence desafios diários impostos à educação pública” (G1, 2019). O jornal G1 relata que a direção da escola ficou surpresa com o resultado final, uma vez que não é considerado fácil estar por dois anos consecutivos, ocupando o mais alto lugar na avaliação do SisPAE. Foi necessária muita dedicação para que isso acontecesse (G1, 2019).

A gestora da Escola São Raimundo Nonato, Joelita de Castro, ocupante do terceiro lugar no ranking SisPAE 2018, declarou que a Educação é um campo de trabalho em que os resultados surgem a médio e longo prazos e necessita da dedicação de todos os sujeitos envolvidos, coletivamente. Relata ainda que a equipe pedagógica da “Escola São Raimundo Nonato” tenta conquistar a confiança dos seus estudantes, mostrando que a escola é o alicerce para o crescimento do indivíduo como ser humano. Mediante o exposto, Joelita afirmou: “Quando vemos um resultado como esse, temos certeza de que nosso esforço e sacrifício não são em vão. A função da escola está em dar ensino de qualidade” (G1, 2019).

A seguir, veremos como a avaliação é inerente à gestão escolar, mostrando o exemplo do SisPAE, uma vez que busca a melhoria da educação, ainda que não represente a totalidade do processo educativo.

3.4 O Sistema de Avaliação e a Gestão Escolar

A qualidade da educação na rede pública é um assunto que sempre está em pauta no cenário político, uma vez que é financiada com verbas procedentes de impostos pagos pelos contribuintes. Entretanto, para falar em qualidade é imprescindível que se fale em gestão escolar.

A gestão da escola pública é assegurada pelo art. 206 da Constituição Federal de 1988, conceituando-a como gestão democrática, que logo em seguida, em 1995, foi oficializada como gestão gerencial, devido à Reforma de Estado, passando a ter metas a serem cumpridas, otimização dos recursos e o resultado passa a ter mais importância que o processo. Costa; Pereira; Gomes; Silva (2019) mostraram que desta forma, as escolas precisariam apresentar resultados positivos para justificar o investimento do Estado. Essa lógica demonstra que a gestão escolar está relacionada à administração de empresas. A esse respeito, os autores compreendem que é razoável a utilização de metas, controle e acompanhamento das ações, uma vez que fazem parte da rotina da escola. Contudo, defendem que a gestão escolar possui peculiaridades que não são pertinentes à administração de empresas, pois possui a missão de colaborar com a formação do ser humano crítico.

Todavia, o Pacto do governo do Pará segue na mesma perspectiva das Reformas da década de 1990, eximindo a responsabilidade do Estado com a educação, pois o "Pacto Pela Educação do Pará" ao estabelecer parceria público-privada³⁹, deu início a uma nova fase na gestão pública educacional no Estado, haja vista a implantação do SisPAE, financiado com dinheiro procedente de empréstimo do Banco Mundial (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018).

É relevante o estudo sobre a gestão que está consubstanciada em indicadores de desempenho escolar, contudo, os resultados externados por esses indicadores, mesmo apresentando níveis de habilidade cognitiva dos estudantes, não alcançam o processo educativo como um todo. Assim sendo, outros fatores que ajudem a dar respostas mais concretas a respeito da qualidade da educação precisam ser analisados (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018). Nessa perspectiva, a educação de qualidade busca

[...] o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, respeitando suas características e necessidades e vislumbra a formação de pessoas capazes de atuar de forma ética, crítica, participativa e responsável no contexto em que vivem, pautando

³⁹ Parceria público-privada: parcerias estabelecidas com organizações representativas do terceiro setor via programas, projetos e ações realizadas na rede pública estadual de ensino e nas redes municipais, mediante a adesão de prefeituras ao Pacto, por meio de ações de parcerias e/ou contratação de instituições para realização de atividades educacionais (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018, p. 569).

seus modos de ser e agir pelo bem-estar comum. [...] (SARMENTO; MENEGAT; RAMIREZ, 2015, p. 317).

Ao considerar essa necessidade, é imprescindível que outros fatores que ajudem a verificar a qualidade da educação sejam analisados, como segue:

a) infraestrutura (espaços físicos, equipamentos e demais materiais necessários) da escola compatível com as necessidades e especificidades dos níveis de ensino que oferta; b) formação continuada para que os professores se atualizem constantemente e se qualifiquem para o exercício da função docente, tendo presentes as demandas sociais emergentes e as tendências educacionais na contemporaneidade; c) interação entre família e escola, oportunizando-se diferentes espaços e tempos para a participação, especialmente dos responsáveis pelo estudante, buscando-se a corresponsabilidade nos processos educativos; d) estabelecimento de parcerias e redes de cooperação entre a escola e instituições públicas e privadas, que possam contribuir para que os estudantes (principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade social) permaneçam na escola e tenham êxito na aprendizagem (SARMENTO; MENEGAT; RAMIREZ, 2015, p. 317).

Assim, considerando o contexto que envolve a gestão escolar, podemos ter expectativas para além das regras estabelecidas pelos organismos internacionais, que são as metas quantitativas (QUEIROZ; VALE; SANTOS, 2018).

Hora (2014) ressalta que não basta somente criar escolas. Se faz necessário também criar estruturas e processos democráticos para que a vida escolar se concretize e elaborar um currículo crítico e criativo, com base em procedimentos que permitam a escola agir com autonomia, descentralizações de decisões e gestão colegiada. Desta forma, acima das rotinas administrativas, gestão democrática significa

[...] a identificação de necessidades, a negociação de propósitos, a definição clara de objetivos e estratégias de ação, as linhas de compromissos, a coordenação e o acompanhamento de decisões pactuadas e a mediação de conflitos, com ações voltadas para a transformação social. Tal se caracterizaria, aliás, através dos seguintes princípios, apontados também por Bordignon e Gracindo (2000): a instituição deve se voltar para a inclusão social, estando fundada no modelo cognitivo/afetivo, com clareza de propósitos, sempre subordinados aos interesses dos cidadãos a que serve, contando com processos decisórios participativos e tão dinâmicos quanto a realidade, geradores de compromissos e responsabilidades, além de processos autoavaliadores geradores da crítica institucional e fiadores da construção coletiva (HORA, 2014, p. 32).

De acordo com o SisPAE 2013, a Gestão está relacionada com os fatores intraescolares, considerando que aqueles que caracterizam a escola e podem sofrer intervenções. Vale ressaltar que, por meio da gestão escolar pode-se alcançar bons desempenhos estudantis. O SisPAE 2013 compreende que a gestão escolar deve ser

democrática, ou seja, que considera os aspectos pedagógicos da escola, não permitindo que eles fiquem apenas sob a responsabilidade dos professores (SisPAE, 2013).

A gestão democrática deve ser conduzida por três princípios básicos, que se articulam: “a descentralização, a participação e a transparência” (SisPAE, 2013, p. 17). Descentralizar suscita a participação dos sujeitos envolvidos com a escola, ou seja, o gestor, os professores, os técnicos pedagógicos, alunos, até mesmo a comunidade do entorno da escola. Para que haja boa participação no processo de descentralização é vital que todas as pessoas envolvidas tenham acesso às informações importantes acerca da escola.

No processo de descentralização o foco deixa de estar centrado na hierarquia e passa a enfocar a colaboração e a cooperação, onde todos possuem responsabilidades. No que tange à transparência, podemos afirmar que exige a divulgação de toda e qualquer decisão tomada, fazendo com que essa se torne conhecida por todos os sujeitos envolvidos. Essa ação permite o desenvolvimento da confiança na gestão (SisPAE, 2013).

Cabe aqui destacarmos que a gestão democrática pode colaborar para que os problemas que possam afetar as escolas brasileiras sejam amenizados e solucionados.

Para dar visibilidade aos seus resultados avaliativos, o SisPAE 2013 elaborou uma revista que congrega informações acerca da Gestão Escolar, que considera

a relação entre os dados que oferece, tais como os resultados gerais do Programa relativos à participação dos alunos na avaliação e às médias de proficiência obtidas, além dos resultados para sua escola, e as discussões relacionadas à interpretação destes resultados [...] (SisPAE, 2013, p. 12).

Ao divulgar tais resultados, o SisPAE almeja colaborar com as equipes gestoras, uma vez que deseja propiciar a geração de novas práticas de gestão às escolas.

Nesse sentido, o SisPAE 2013 buscou apresentar os Padrões de Desempenho estabelecidos para avaliação, de modo a mostrar as características de cada um deles, os intervalos na Escala de Proficiência para cada área do conhecimento e etapa de escolaridade que foram avaliadas. Essa ação permite a interpretação dos Padrões e, com isso, o estabelecimento de melhorias no desempenho dos estudantes, como mostra o Quadro 12, a seguir:

Quadro 12 – Características dos padrões de desempenho, nas áreas de Português e Matemática, segundo o SisPAE 2013

Áreas do conhecimento	Padrão de desempenho	Características
UES e MAT EMÁ	ABAIXO DO BÁSICO	No padrão de desempenho Abaixo do Básico, o estudante apresenta aprendizagem abaixo do almejado para essa etapa de

		<p>escolaridade. De modo geral, o estudante fica abaixo, tanto no que tange à compreensão dos assuntos quanto na realização de tarefas e avaliações. Assim, se faz necessária uma intervenção para que haja uma reversão neste quadro.</p>
	<p>BÁSICO</p> 	<p>No padrão de desempenho Básico, o estudante demonstra ter compreendido o mínimo dos assuntos ministrados para a sua série escolar. Neste nível, ele consegue sistematizar e apresenta domínio das habilidades básicas e essenciais para sua etapa de escolarização.</p>
	<p>ADEQUADO</p> 	<p>No padrão de desempenho Adequado, o estudante demonstra um conhecimento apropriado e substancial ao que foi previsto para a sua etapa de escolaridade. Neste nível, ele domina muitas habilidades, tanto em quantidade, quanto em complexidade, sendo que para isso, conseguiu refinar os processos cognitivos necessários para que fosse possível esse desenvolvimento.</p>
	<p>AVANÇADO</p> 	<p>No padrão de desempenho Avançado, o estudante demonstra ter desenvolvido habilidades ainda mais sofisticadas e seu aprendizado é superior ao que foi previsto para sua etapa escolar. O desempenho do estudante, nas tarefas e avaliações propostas fica acima esperado e, com estímulos, podem ultrapassar as expectativas traçadas.</p>

Fonte: SisPAE, 2013, p. 20. Elaborado pela autora.

Estes resultados são importantes para que a escola possa visualizar um panorama do desempenho dos estudantes que foram avaliados, possibilitando que a gestão faça uma interpretação apropriada do desempenho na escola (SisPAE, 2013). Esses resultados também são relevantes porque a transformação que a escola tem que realizar em seus estudantes inicia na sala de aula, o que suscita absoluta clareza da informação que se tem acerca das condições de seus estudantes, sobre suas limitações, sobre os obstáculos que devem ser ultrapassados e a respeito dos desafios que podem ser propostos. Os professores precisam estar cientes da realidade e identidade da sua turma de aula. De posse dos resultados e divulgação acerca das áreas avaliadas podemos comparar com resultados de diversos anos e com resultados de outras avaliações nacionais de larga escala.

Contudo, segundo estudo desenvolvido por Queiroz; Vale; Santos (2018), a gestão das escolas, na rede estadual de ensino, do estado do Pará, ainda não participa das discussões e do planejamento das atividades do SisPAE. Isso significa que existem obstáculos a serem

ultrapassados, para a efetivação das ações de mudança para a Educação, haja vista as escolas apenas cumprirem as determinações verticalizadas do SisPAE. Cabe ressaltar que ações como essas fragilizam a gestão escolar, ou seja, perguntamos, onde está a transparência que propalam?

Vale; Pereira; Lima (2019) ressaltam a preocupação com a redução dos currículos, devido o SisPAE aferir o desempenho dos estudantes somente em Português e Matemática e isso, conseqüentemente, pode provocar danos à educação, a exemplo do

[...] estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia. [...] (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019, p. 543).

Esses elementos, de acordo com Vale; Pereira; Lima (2019) podem ocasionar mais uma época de perdas para a educação brasileira, uma vez que o estreitamento curricular, refletido no currículo mínimo não permitindo o acesso a outros processos de formação imprescindíveis ao ser humano, que possibilitam o sujeito a ter uma visão mais ampla, a enxergar as contradições, ficam nulos porque esses sujeitos são avaliados tão somente por meio de números.

Em 2018, o coordenador do SisPAE, Evandro Feio, afirmou que, para além de avaliar o desempenho dos estudantes, o SisPAE gera dados que colaboram para a elaboração de indicadores que auxiliam os gestores educacionais a decidirem quanto aos encaminhamentos para a promoção do processo de ensino/aprendizagem nas escolas das redes públicas.

Essa avaliação em larga escala, feita sem custos para os municípios, possibilita a identificação de aspectos positivos e outros que precisam ser melhorados na aprendizagem dos estudantes, sendo úteis para subsidiar o planejamento e gestão escolar e aperfeiçoamento do ensino, diz o coordenador do SisPAE, Evandro Feio (CONSED, 2018).

Nessa ocasião, Euclides Reis, técnico educacional da Associação dos Municípios da Calha Norte (AMUCAN) afirmou que o SisPAE está sendo aprimorado para que consiga abarcar todas as demandas da gestão educacional, uma vez que é uma ferramenta que auxilia a gestão escolar a identificar os obstáculos e problemas que surgem no cotidiano escolar e colabora para a transformação educacional, no Estado (CONSED, 2018).

Ao considerarmos os reflexos que a avaliação por Estados alcançou ao se configurar como instrumento de regulação e gestão das políticas educacionais na criação de sistemas

próprios de avaliação da Educação Básica, considera-se que a avaliação tenha se difundido como componente fundamental da gestão. Contudo, seus resultados não surtiram grande impacto na indução de propostas e ações, limitando-se a orientar a formulação de propostas de cursos de formação de professores ou produção de materiais didáticos.

Também cabe ressaltar que, as avaliações subsidiadas pelas políticas de responsabilização, fundamentadas no referencial que agrega gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização quase não produziam alterações nas práticas dos professores, porém, agora, tomam o sentido da competição, e, sobretudo, como controle em que

a avaliação aparece diretamente ligada ao desempenho da gestão pública, à promoção de maior transparência e à criação de mecanismos de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 378).

Por fim, segundo Vale; Pereira; Lima (2019), o SisPAE se configura como um mecanismo de acompanhamento para identificar o nível da qualidade do ensino no estado do Pará, que foi pensado pelo Pacto pela Educação do Pará, como uma estratégia, com o intuito de elevar os índices educacionais.

Tem o propósito de orientar o planejamento das Secretarias Municipais e Estadual com diagnóstico sobre ensino, gestão e a realidade socioeconômica de cada escola, visto que, a partir dos seus dados que são recolhidos anualmente nas escolas públicas de cada município, é possível ter um panorama da situação que posteriormente será analisado pelo governo (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019, p. 541).

É uma ação que se justifica como necessária para a execução de melhorias educacionais, embora com limitações, pois é uma política educacional fundamentada em um diagnóstico prévio, possibilitando a definição dos instrumentos de atuação para serem utilizados na gestão do sistema educacional (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019). Não obstante, os autores ressaltam a preocupação com a redução dos currículos, uma vez que o SisPAE avalia o

desempenho dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática e, conseqüentemente, o estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes, fraudes, aumento da segregação socioeconômica no território, aumento da segregação socioeconômica dentro da escola, precarização da formação do professor, destruição moral do professor, destruição do sistema público de ensino e ameaça à própria noção liberal de democracia (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019, p. 543).

Cabe aqui lembrar que, segundo Vale; Pereira; Lima (2019), o estreitamento curricular estabelece um currículo mínimo como base, negando o acesso a outros processos formativos,

que também são primordiais ao processo educativo e de humanização, que promovem o sujeito à participação e compreensões a partir de análises críticas do cotidiano social, pois aqui o processo educativo passa a ser analisado apenas por meio de números.

Entretanto, o documento SisPAE (2013) argumenta que estes resultados têm como objetivo oferecer à escola um panorama do desempenho dos estudantes avaliados, possibilitando à gestão uma interpretação apropriada do desempenho na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo teve o objetivo de responder a questão central de pesquisa: como se configura a relação entre o SisPAE e a Gestão Escolar? e as norteadoras: Como as políticas de avaliação influenciam a educação básica brasileira e do Pará? Como está caracterizada a qualidade da educação paraense, segundo o SisPAE? De que maneira o SisPAE orienta o uso de seus resultados e novas práticas para a gestão escolar?

Diante de tais questões, elegemos dois grandes temas: a avaliação em larga escala e a gestão escolar. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi: Analisar como se configura a relação do SisPAE com a gestão escolar. Em consequência desta, buscamos responder a outros objetivos específicos da dissertação, que foram: Identificar e analisar as políticas de avaliação que influenciam na conformação da educação básica brasileira e do Pará; analisar como está caracterizada a qualidade da educação paraense segundo o SisPAE; Analisar como o SisPAE orienta o uso dos resultados a as novas práticas para a gestão escolar.

Por meio de levantamento bibliográfico e pesquisa documental resgataram-se elementos históricos, conceituais e legais sobre a avaliação em larga escala e o SISPAAE.

Verificamos que a avaliação externa que versa sobre a educação básica, no bojo das políticas públicas educacionais do Brasil, a partir do ano de 1990, sinalizou num contexto histórico, relação com as políticas internacionais para a educação brasileira e suas implicações nas políticas avaliativas da educação, impactando na gestão pública educacional, em um contexto mundial, nacional e local.

Vimos que o campo educacional, no Brasil, passou por mudanças há décadas, por meio de políticas públicas, que moldaram e direcionaram como deve ser todo o processo educativo. E a avaliação em larga escala foi um exemplo desse modelo de aferição desenhado pelo Estado-avaliador.

Esta pesquisa apresentou o Estado-avaliador na educação desde sua organização e envolvimento com organismos internacionais, que apontam como a educação deve ser desenvolvida, nacional e internacionalmente sob o discurso da qualidade, do desenvolvimento, da prestação de contas e disputa mercadológica, dentro de uma lógica gerencial. Ressaltamos que as avaliações internacionais comparadas tiveram um papel de referência para a criação de um sistema de avaliação no Brasil.

O Estado-avaliador apresentou diferentes fases, apontadas como projeto capitalista no contexto da mundialização, mostrando que a administração pública sofreu mudanças e trouxe com ela o novo modelo de avaliação (institucional, nacional, local, regional ou global). A

instituição do SAEB, em 1990, respondendo a demanda do Banco Mundial foi um forte exemplo.

O Estado do Pará criou sistema próprio de avaliação, em 2013, o SisPAE, objeto de pesquisa desta dissertação, o SisPAE foi criado com a finalidade de acompanhar e avaliar o desempenho escolar, no intuito de colaborar com a rede pública estadual de ensino. O SisPAE tem como base os indicadores de desempenho escolar dos alunos, objetivando a melhoria da qualidade da educação básica no estado do Pará. Destarte, percebemos que esse instrumento avaliativo se coaduna à lógica neoliberal, no tocante à educação de qualidade.

Em relação à qualidade da educação, vimos que a categoria qualidade da educação, ao longo dos tempos, vem ganhando força e é observado que esse significado, em geral, aponta para a mesma direção, *o cliente*. A categoria qualidade está sempre ligado à excelência de um produto e/ou a prestação de um serviço, a gestão para a qualidade, controle de qualidade e a qualidade da educação. Verificamos a influência, que as organizações internacionais desempenham nas políticas educacionais, nas décadas de 1980 ser significativa, cuja “excelência” é o norte principal da política educacional. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), um organismo internacional, ao tratar da qualidade da educação, frisou que o termo também apresenta diferentes definições.

Observamos também que, a qualidade da educação está fundamentada em cinco pontos fundamentais, que envolvem docentes saudáveis, bem nutridos; ambiente de ensino saudável, protetor; conteúdo adequado para o currículo; processos de ensino voltados para a criança, em salas de aula e resultados que privilegiem o conhecimento.

Para além desses indicadores de qualidade elencados, o Governo Federal constituiu, por intermédio do Ministério da Educação (MEC), as avaliações em larga escala, que extrapolam o âmbito escolar, classificando a instituição, com base nos resultados alcançados em Exames nacionais, a exemplo do IDEB, no ENEM, no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e, em especial, o SAEB. Esses resultados indicam se a escola teve melhorias ou não. Destacamos, então, o IDEB, que foi criado para responder a essas necessidades, em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O IDEB foi elaborado para medir a qualidade do ensino, em âmbito nacional e estabelecer metas que venham melhorá-lo, sendo um indicador nacional que monitora a qualidade da Educação por meio de dados reais e sólidos, sendo que de posse desse conhecimento, as instituições podem se mobilizar, criando mecanismos para melhorar esses índices, haja vista que o IDEB é calculado a partir de dois elementos: a taxa de rendimento

escolar, ou seja, a aprovação e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são adquiridos a partir do Censo Escolar, que é realizado anualmente.

As médias de desempenho utilizadas para a elaboração do IDEB são coletadas por meio da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do SAEB, para os estados e o Brasil. Vale lembrar que essas aferições são realizadas a cada dois anos. As metas estabelecidas pelo IDEB são distintas para cada escola e rede de ensino, com o objetivo único de atingir 6 pontos até 2022, média que equivale às médias dos países desenvolvidos. O índice também é importante referência para política pública em favor da qualidade da educação. Cabe lembrar que o IDEB integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tem como base a qualidade educacional e; o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto n.º 6.094/2007.

O SAEB foi a primeira avaliação em larga escala no Brasil, sendo realizada no ano de 1990 e com base no SAEB, o estado do Pará criou o SisPAE, sendo que, em 2013, por meio do Pacto pela Educação do Pará, a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu um grande desafio, que foi o de elevar em 30% o IDEB no Estado, em todos os níveis de ensino do Estado, até 2017. Destarte, em 2014, no estado do Pará, a avaliação externa foi instituída por meio do SisPAE, por intermédio da Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC.

Observamos que a avaliação do SisPAE, no discurso oficial dos documentos, tem a participação dos gestores, diretores, docentes, técnicos, alunos e demais agentes educacionais, de acordo com a LDB – Lei nº 9.394/1966, estabelecendo as diretrizes e bases da educação, incluindo a formação e capacitação dos profissionais da Educação e que o SisPAE se torna fundamental para a melhoria da educação e o enfrentamento de questões do contexto da educação da população paraense. É um sistema de avaliação educacional de larga escala, que ocorre bianualmente, atendendo ao objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes das redes públicas de ensino, tanto estadual quanto municipais, assim como apontar os aspectos relevantes que surgem em decorrência dos fatores contextuais vividos, que refletem nas médias obtidas nas duas áreas analisadas: a Língua Portuguesa e a Matemática.

Com a obtenção dos resultados dessa aferição são oportunizadas análises pedagógicas, estudos e reflexões a respeito dos indicadores que, posteriormente, auxiliam os governos estadual e municipais a definirem políticas públicas com o intuito de proporcionar melhorias ao sistema educacional paraense, tendo o aluno como maior beneficiário (SisPAE, *online*), em conformidade, com o “Pacto pela Educação do Pará”.

O SisPAE afirma que os resultados culminam na melhoria do progresso de aprendizado dos estudantes, desde as crianças, adolescentes e jovens, proporcionando a

garantia da sua permanência na escola até a conclusão da Educação Básica. Entretanto, a efetivação desses resultados depende do acompanhamento da implementação do Plano Estratégico, assim como de mobilização de recursos – humanos, materiais e financeiros – que venham complementar e qualificar as ações estabelecidas (SisPAE, *online*). No entanto, essa política não acompanha a realidade social do Estado e não consegue estabelecer ações objetivas que venham promover a transformação do cenário da educação básica, no estado do Pará.

Ainda que declarações técnicas afirmem que o SisPAE está sendo aprimorado para que consiga abarcar todas as demandas da gestão educacional, uma vez que é uma ferramenta que auxilia a gestão escolar a identificar os obstáculos e problemas que surgem no cotidiano escolar e colabora para a transformação educacional, no Estado, também cabe ressaltar que, as avaliações subsidiadas pelas políticas de responsabilização, fundamentadas no referencial que agrega gestão democrática da educação, avaliação e responsabilização, a exemplo do SisPAE, podem não estar produzindo alterações nas práticas dos professores e gestores, porém, agora, tomam o sentido da competição, que se torna mais grave.

O SisPAE se justifica como necessário para a execução de melhorias educacionais, embora com limitações, pois é uma política educacional fundamentada em um diagnóstico prévio, possibilitando a definição dos instrumentos de atuação para serem utilizados na gestão do sistema educacional. Não obstante, ressaltamos a preocupação com a redução dos currículos, uma vez que o SisPAE avalia o desempenho dos estudantes apenas em Língua Portuguesa e Matemática e, conseqüentemente, o estreitamento curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para os testes entre outros tornam-se ameaça à própria noção liberal de democracia.

Cabe lembrar que o estreitamento curricular oportuniza a elaboração de um currículo mínimo como base, negando o acesso a outros processos formativos, que são essenciais ao processo educativo e de humanização, que promovem o sujeito à participação e compreensões a partir de análises críticas do cotidiano social, pois aqui o processo educativo passa a ser analisado apenas por meio de números.

Reconhecemos a importância das avaliações em larga escala, bem como os resultados dos testes e os índices correlatos como indicadores de “qualidade” da educação, pois os mesmos possibilitam uma reorientação daquilo que por ventura esteja fora do padrão da qualidade, do planejamento e das ações da prática pedagógica de cada escola. Porém, os mesmos desconsideram aspectos fundamentais do processo educativo, como os que estão

ligados aos processos e as condições de vida dos alunos, e também do trabalho dos professores, o que evidencia os limites da avaliação proporcionada.

As avaliações em larga escala têm o seu lado positivo, pois tem possibilitado a reorganização dos processos e práticas educativas em torno da aprendizagem, bem como oportuniza que as redes de ensino busquem traçar diagnósticos e estratégias para problemas apresentados no desempenho dos alunos, a mesma tem colaborado ao direcionar a discussão da “qualidade” da educação para a aprendizagem dos alunos.

Por fim, é importante ressaltarmos que a pesquisa apontou que desde a implantação das políticas avaliativas no Brasil, bem como os resultados produzidos pelos modelos de avaliação em larga escala, as metas que são estabelecidas pelo IDEB e o SisPAE podem estar modificando a gestão escolar e com ela a autonomia da escola, uma vez que o SisPAE limita as discussões a respeito da avaliação educacional, na rede pública de ensino paraense, e isso causa o impedimento do envolvimento da comunidade escolar para a melhoria da qualidade do ensino. Não obstante, a pesquisa documental nos permitiu verificar as normas descritas nas revistas do SisPAE, em relação à avaliação em larga escala, porém não nos permitiu constatar como elas ocorrem de fato, ou o que de mais agravante possa ocorrer na vida escolar, em relação à gestão, por não termos realizado pesquisa de campo o que desejamos fazer na continuidade de nossos estudos, num futuro Doutorado.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira. **Gestão e qualidade da educação de escolas estaduais paulistas no contexto dos indicadores de desempenho RBPAE** - v. 31, n. 1, p. 177 - 195 jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58924/35201> Acesso em: 06 set. 2020.

ABRUCIO, Fernando Luiz. Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas. **Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita**. p (241-274). Disponível em: https://pesquisa-eaesp.fgv.br/sites/gvpesquisa.fgv.br/files/arquivos/abrucio_-_gestao_escolar_e_qualidade_da_educacao_um_estudo_sobre_dez_escolas_paulistas.pdf Acesso em: 05 set. 2020.

AFONSO, Almerindo J. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica, **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, dezembro/1999, p. 139-164. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a07v2069.pdf>

AFONSO, Almerindo J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2013, vol.18, n.53, pp.267-284. ISSN 1413-2478. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>

AFONSO, Almerindo J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, no 75, agosto/2001, p. 15-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf> Acesso em: 25 set. 2020.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. **Avaliar as avaliações em larga escala: desafios políticos**. 2013. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/avaliar-as-avaliacoes-em-larga-escala-desafios-politicos/> Acesso em: 14 set. 2020.

ANDRADE, R. J. e SOARES, J. F. **O efeito da escola básica brasileira**. Estudos em Avaliação Educacional v. 19, n. 41, set./dez. p. 379-406, 2008. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1456/1456.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

ANDRADE, Dalton F. de; TAVARES, Heliton R.; VALLE, Raquel da C. Teoria da Resposta ao Item: conceitos e aplicações – Introdução. (181-182) *In: A avaliação da educação básica: a experiência brasileira / organização Nigel Brooke, Maria Teresa Gonzaga Alves, Lina Kátia Mesquita de Oliveira. – 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.*

ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, 2000.

ASSIS, R. M. A educação básica no Brasil: proposições e ações de 1995 a 2010. **XXVI Congresso de Educação do Sudoeste Goiano**. Universidade Federal de Goiás: Jataí, 2011.

BATISTA, Paulo N. **O consenso de Washington**. A visão neoliberal dos problemas latinoamericanos, 1994. Disponível em: <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> Acesso em: 11 jun. 2020.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 53/1, 2010, p. 1-11. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3684Becker.pdf> 17 ago. 2020.

BEZERRA, Witalo N. N.; RODRIGUES, Ranielson da C.; AMARAL, Ricardo P. L. Retratos de realidade da educação no interior do Estado do Pará: uma análise na escola multisseriada Dom Pedro II. 2017. **EDUCERE. XIII Congresso Nacional de Educação. – Formação de professores: contextos, sentidos e práticas. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/CÁTEDRA UNESCO)**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23821_12670.pdf

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BONAMINO, A. M. de C; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, n.º 108, p. 101 – 132, novembro/1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n108/a05n108.pdf> Acesso em: 17 ago. 2020.

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. 2012. Disponível em: tinyurl.com/yy6m2nn8. Acesso em: 04 fev. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil. (atualizada)**. Disponível em: <http://www.trtsp.jus.br/legislacao/constituicao-federal-emendas> Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 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, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm Acesso em: 06 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. **BNCC. Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18 set. 2020.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação. 2018.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb#:~:text=Ideb%20%C3%A9%20o%20%C3%8Dndice%20de,para%20a%20melhoria%20do%20ensino.> Acesso em: 08 set. 2020.

BRASIL/MEC. Ministério da Educação. Ações Internacionais. **Unesco destaca importância da qualidade na educação. 2007.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/3267-sp-1290572788> Acesso em: 08 set. 2020.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova – Revista de Cultura Política**, v. 45, p. 49-95, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ln/n45/a04n45.pdf>

CARVALHO, Luís Miguel. Multirregulação, comparações internacionais e conhecimento pericial: interpelando o PISA como provedor de conhecimentos e políticas. *In: Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento / organização Adriana Duarte, Dalila Andrade Oliveira.* – Belo Horizonte, MG : Fino Traço, 2011. 288p. ; (Educere; 9)

CASSOL, Adriana Paula *et al.* **Gestão da qualidade na educação.** p. 15 – 33. 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/236002340_GESTAO_DA_QUALIDADE_NA_EDUCACAO Acesso em: 29 ago. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo **Perspec.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf

CASTRO, Maria Helena Guimarães. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. *In: A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira: a experiência brasileira / organização Nigel Brooke, Maria Teresa Gonzaga Alves, Lina Kátia Mesquita de Oliveira.* – 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luíz Inácio Lula da Silva: Políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. *In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F. de, MOROSINI, M. (Org.). Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CHESNAIS, François. “Um programa de ruptura com o neoliberalismo”. *In: A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1999, p. 92.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf> Acesso em: 29 ago. 2020.

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: Eixo de transformação produtiva como equidade.** Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHERUBINI, Karina Gomes. A garantia do padrão de qualidade da educação em todos os níveis de ensino. **Jus Navigandi**, 5 maio 2012. Disponível em: <http://jus.com.br/artigos/21697>

CONSED. Conselho Nacional de Secretários de Educação. Notícias. **Seduc do Pará lança Avaliação Educacional a gestores municipais. 2018.** Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/seduc-do-para-lanca-avaliacao-educacional-a-gestores-municipais> Acesso em: 22 ago. 2020.

COSTA, Cassio V.; PEREIRA, Maria do Socorro V.; GOMES, Albiane O.; SILVA, Gilmar P. O perfil de gestor escolar (pro)posto para as esolas públicas no estado do Pará. *In: Sousa, Raimundo et al. (org) Política, gestão e pesquisa em educação – Curitiba : CRV, 2019, p.176*

COSTA, Anderson Gonçalves; VIDAL, Eloísa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Avaliação em larga escala no Brasil: entre a coordenação federativa e o ethos do Estado-avaliador. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 51, p. 1-29, e-15806, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15806/11231> Acesso em: 27 set. 2020.

COTA, Kely; FREITAS, Maria Amália. Gestão da qualidade, um desafio permanente: um estudo de caso sobre o processo de manutenção de um sistema de qualidade em uma indústria metalúrgica. **Produto & Produção**, vol. 14 n 2, p. 59-71, jun. 2013. Disponível em: www.seer.ufrgs.br

DALBERIO, Maria Célia Borges. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación** ISSN: 1681-5653 n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008 EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2420Borges.pdf>

DARCOLETO, Carina A da S. Contribuições de István Mészáros para a educação: uma análise da categoria da mediação. Cap.4. *In: Marxismo(s) & educação.* Anita Helena Schlesener, Gisele Masson, Maria José Dozza Subtil (Orgs.) Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2016. 270p.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, v. 32, n. 2, 2010, p. 209-218.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar** – Documento Regional BRASIL: Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar, 2005. Disponível em: https://www.oei.es/historico/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf> Acesso em: 25 set. 2010.

ENGEL, Wanda. Instituto Synergos. **O pacto pela educação do Pará e o papel dos conselhos municipais de educação**, 2016. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/O%20Pacto%20pela%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Par%C3%A1%20e%20o%20Conselhos%20Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o-%20Insituto%20Synergos%20-%20Wanda%20Engel.pdf> Acesso em: 12 ago. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. Disponível em: https://www.academia.edu/30801913/A_face_Oculta_da_Escola_ENGUITA_Mariano_pdf Acesso em: 29 ago. 2020.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. Cap. 3. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação:* visões críticas. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da; (Orgs.). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas (2ª parte). (499-509) *In: A avaliação da educação básica:* a experiência brasileira / organização Nigel Brooke, Maria Teresa Gonzaga Alves, Lina Kátia Mesquita de Oliveira. – 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

FERREIRA, Felipe. **Gestão Escolar.** Entenda as características de uma gestão escolar de qualidade. 2019. Disponível em: <http://www.proesc.com/blog/caracteristicas-de-gestao-escolar-de-qualidade/> Acesso em: 06 set. 2020.

FERRER, A. T. Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta. *In: Seminário internacional de avaliação da educação.* Rio de Janeiro, 1995. Anais. Brasília: MEC, 1996. p.33-54.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas: Autores Associados, 2007.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Caderno de Pesquisa** vol.34 no.123 São Paulo Sept./Dec. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial na educação:** nova direita, velhas ideias / Luiz Carlos de Freitas. - 1 ed. – São Paulo : Expressão Popular, 2018.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA; BRASIL. Ministério da Educação. **Aprova Brasil:** o direito de aprender. Boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil. Brasília, DF: Unicef; MEC, 2007. 103 p.: il. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4464637/mod_resource/content/1/Conteudos_de_20112012/Modulo_2/Encontro_presencial_31-03/Texto1_aprova_brasil_-_o_direito_de_aprender.pdf Acesso em: 17 ago. 2020.

G1. Globo. **Cinco escolas estaduais de Santarém estão entre as 10 melhores do Pará.** 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/pa/santarem-regiao/noticia/2019/03/29/cinco-escolas-estaduais-de-santarem-estao-entre-as-10-melhores-do-para.ghtml> Acesso 23 ago. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Avaliação Institucional:** Necessidades e condições para sua realização. (2010). Disponível em: http://www.paulofreire.org/pub/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0029/Avali_Institu_cional.pdf

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: Uma nova abordagem. 2013. **COEB 2013. Congresso de educação básica:** qualidade na aprendizagem. Rede Municipal de Ensino de

Florianópolis. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf

GATTI, Bernadete A. Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. **Revista de Ciências da Educação**. Nº 9, Mai/Ago 2009.

GENTILI, Pablo A.A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. Cap. 4. *In: Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu da; (Orgs.). 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GESQUI, Luiz Carlos. **O IDEB como parâmetro de qualidade da educação básica no Brasil**: algumas preocupações Cad. Pes., São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. p. 88 – 99. 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos>. Acesso em: 08 set. 2020.

GESTA. Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas. Fundação Brava. **O Pacto pela Educação do Pará**. 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/imprimir/?ids=323> Acesso em: 13 ago. 2020.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Trad. João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HORA, Dinair L. da. Democracia, educação e gestão educacional na sociedade brasileira. *In: Dinair Leal da Hora, Terezinha Fátima A. Monteiro dos Santos, organizadoras. Políticas educacionais e gestão educacional*. – Campinas, SP : Editora Alínea, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação básica. IDEB. 2020**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em: 08 set. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais**: a experiência de Sobral/CE. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. 171 p. il. – (Série Projeto Boas Práticas na Educação; n. 1). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/488938/Vencendo+o+desafio+da+aprendizagem+nas+s%C3%A9ries+iniciais+a+experi%C3%Aancia+de+Sobral-CE/a7de6174-3f52-49fe-b81c-9f40372761a3?version=1.0> Acesso em: 13 ago. 2020.

Instituto Unibanco -**Aprendizagem em foco** – Nº 8 abr. 2016. <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/8/> Acesso em: 08/04/2020.

IOSIF, Ranilce M. G. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada**: implicações para a situação da pobreza e desigualdade no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília, 2007. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/33531429.pdf>

KLEIN, Ruben. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (189-192) *In: A avaliação da educação básica: a experiência*

brasileira / organização Nigel Brooke, Maria Teresa Gonzaga Alves, Lina Kátia Mesquita de Oliveira. – 1. ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

LAROUSSE. Dicionário de Língua Portuguesa. **Qualidade**, 2ª edição. São Paulo : Larousse do Brasil, 2008.

LIMA, Antonio B. de; PRADO, Jeovandir C. do; Shimamoto, Simone V. M. **POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: SOB A LÓGICA GERENCIAL E COMPARTILHADA**, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhos/Completos/posters/0022.pdf>

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. **Revista @mbienteeducação**. 5(1): 70-82, jan/jun, 2012.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. **Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação RBP AE** - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800/37029> Acesso em: 08 set. 2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. Avaliação da educação básica e qualidade do ensino: estudos sobre os anos finais do ensino fundamental na rede municipal de ensino de São Paulo: Goiânia: **RBP AE**, v.31, n.2, mai/ago,2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61731/36492> Acesso em: 21 ago. 2020.

MALUF, Mônica Maia Bonel. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil: análise e proposições. *In: A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira.* / organização Nigel Brooke, Maria Teresa Gonzaga Alves, Lina Kátia Mesquita de Oliveira. – 1. ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MARQUES, Luciana; MENDES, Juliana; MARANHÃO, Iágrici. A nova gestão pública no contexto da educação pernambucana e a qualidade educacional. **RBP AE** - v. 35, n. 2, p. 351 - 367, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95409/53887>

MARTINS, E.C.M; CALDERÓN, A. I. Boas Práticas escolares e avaliação em larga escala: a literatura ibero-americana em questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo v. 26, n. 62, p. 264-293, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3022/3062> Acesso em: 17 ago 2020.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução Jesus Ranieri. São Paulo Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução: Alvaro Pina. Moscou: Edições Progresso, 1987.

MAUÉS, Olgaíses C. **A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação?** Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130> Acesso em: 29 ago. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital** / István Mészáros ; [tradução Isa Tavares]. – 2.ed. – São Paulo : Boitempo, 2008. –(Mundo do trabalho).

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Primeira edição revisada. São Paulo, Boitempo, 2011.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social** – Crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo, Cortez, 2002.

MURILLO TORRECILLA, F. J.; HERNÁNDEZ CASTILLA, R. La equidad en la investigación sobre eficacia escolar. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, v. 15, n. 3, p. 3-8, 2011. Disponível em: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41438> Acesso em: 17 ago. 2020.

OCDE. ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. PISA 2009 Results: what students know and can do. student performance in reading, **mathematics and science**.v.1. (Programme for international Student Assessment).2010. Disponível em: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>. Acesso em: 09 set. 2020.

OLIVEIRA, Adão F. de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. 2012. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf Acesso em: 05 set. 2020.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável** Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf> Acesso em: 05 set. 2020.

PARÁ. Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC número de publicação: 759014. **Diário Oficial do Estado**, Belém, PA, 20 de out. 2014. Caderno 3 p. 4. Disponível em: http://www.ioepa.com.br/pages/2014/10/20/2014.10.20.DOE_36.pdf. Acesso: 10 de set. 2020.

PARÁ. Secretaria de Comunicação do Pará (SECOM). Notícia. **Agência Pará. Prova do SisPAE deve mobilizar quase 570 mil alunos em todo o Pará**. 2018. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/3616/> Acesso em: 20 ago. 2020.

PARO Vitor. H. **Administração escolar: Introdução crítica**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PARO, Vitor H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública** / Vitor Henrique Paro – 4. ed. – São Paulo : Cortez, 2016.

PARO, Vitor H. José Querino Ribeiro e o paradoxo da Administração Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n. 3, p. 561-570, set/dez. 2007. Disponível em: <http://www.vitorparo.com.br/trabalhos-publicados/artigos/download/>.

PAULANI, Leda M. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. *In: Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira/ Francisco de Oliveira, Ruy Braga e Cibele Rizek (Orgs.). – São Paulo: Boitempo, 2010.*

PDE. **Plano de desenvolvimento da educação** – Todos pela educação, 1993. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/acesso-em-27690/saiba-o-que-e-ecomo-funciona-o-plano-de-desenvolvimento-da-educacao/?pag=ultima#> Acesso em: 06 ago. 2020.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre, Artmed, 2004. 230p.

PETERS, Brainard Guy. O que é Governança? **Revista do TCU 127**. Maio/Ago 2013. P. 28-33. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/biblioteca-digital/revista-do-tcu-n-127-maio-ago-2013.htm>. Acesso em: 21 ago. 2020.

QEDU. Fundação Lemann. **Lista completa de escolas, cidades e estados**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/busca/114-para/3173-belem>. Acesso em: 04 fev. 2021.

QEDU. Fundação Lemann. **Taxas de rendimentos**. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>. Acesso em: 24 set. 2020.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão. **Políticas Educacionais e Terceiro Setor: O Pacto Pela Educação do Pará** / Luiz Miguel Galvão Queiroz. — 2019. 178 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/LUIZMIGUEL.pdf> Acesso em: 20 ago. 2020.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE. **Educação: Teoria e Prática/** Rio Claro, SP/ Vol. 28, n.59/ p. 566-582/ SETEMBRO-DEZEMBRO. 2018. E ISSN 1981-8106. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/329688567_A_EDUCACAO_PUBLICA_BASICA_NO_PARA_NA_OTICA_DO_SYSTEMA_PARAENSE_DE_AVALIACAO_EDUCACIONAL_-_SISPAE/link/5c15aad3a6fdcc494ff7c29b/download Acesso em: 12 ago. 2020.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. Disponível em:

<http://sinus.org.br/2014/wp-content/uploads/2013/11/FMI.BMNov%C3%ADssimoDicion%C3%A1rio-de-Economia.pdf> Acesso em: 29 ago. 2020.

SANTOS, T.F.A.M. **A gestão das políticas públicas educacionais a partir das reformas dos anos de 1990.** Travessias (UNIOETE-Online), v. único, p.1-12, 2008.

SANTOS, T.F.A.M. A educação de qualidade, gestão democrática e “economia da dor”: como conciliar? Cap. 1. *In: Diálogos sobre a educação básica* / Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos (organizadora). – Curitiba: CRV, 2018. 170 p.

SANTOS, T.F.A.M. **O gestor escolar público como um preposto do Estado:** Escola pública. Novas Edições Acadêmicas. 2017. 106 p.

SARMENTO, D. F.; MENEGAT, J.; RAMIREZ, V. L. Educação de qualidade gestão pública: construção do planejamento de uma secretaria de educação. São Paulo, **RBPAAE**. v. 31, n. 2, p.313-333. mai/ago, 2015. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol31n22015.61730>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/61730/36491> Acesso em: 20 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação:** significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. YouTube 14 de Agosto de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=13ojrNgMChk> Acesso em 28/04/2021.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAAE** - v. 31, n. 3, p. 493 - 510 set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano:** investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SILVA, Alessandra dos S. **SisPAE:** os efeitos da prática sistemática de resolução de questões sobre o desempenho de estudantes. 2019. 200f. Dissertação do Mestrado em Educação - Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: http://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/alessandra_dos_santos_da_silva.pdf Acesso em: 15 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. Cap. 1. *In: Neoliberalismo, qualidade e educação: visões críticas* / Pablo A.A Gentili, Tomaz Tadeu da Silva (organizadores). 15. Ed.. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

SISPAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAE – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Estudos do SisPAE 2014:** Perfil dos Participantes e Fatores Associados ao Desempenho Escolar. Pará, 2015. Disponível em: https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2014/contexto_web.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Manual de orientação edição 2018**. Disponível em: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/NzEyNDk1> Acesso em: 20 ago. 2020.

SISPAAE. **Sistema Paraense de Avaliação Educacional. Pacto pela Educação do Pará**. Disponível em: <https://sispae.vunesp.com.br/> Acesso em: 13 ago. 2020.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Relatório boas práticas, 2015**. Disponível em: https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2015/RelBoasPraticas_2015.pdf Acesso em: 14 ago. 2020.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013 – Anual. **Revista da Gestão Escolar**. ISSN 2358-0283.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Revista do sistema de avaliação: Redes Estadual e Municipais**. Pará, 2013. ISSN 2358-0283.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2014/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2014**. Disponível em: https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2014/referencias_resultados_web.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2015/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2015**. Disponível em: https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2015/ReferenciaseResultados_2015.pdf Acesso em: 13 ago. 2020.

SISPAAE. Sistema Paraense de Avaliação Educacional. SISPAAE – 2016/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional: Referências e Resultados. Pará, 2016**. Disponível em: https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2016/SumarioExecutivo_2016.pdf Acesso em: 12 ago. 2020.

SYNERGOS BRASIL. PACTO PELA EDUCAÇÃO DO PARÁ: **Relato e avaliação-2012 a 2017**. 2017. Disponível em: <https://syngs.info/files/pacto-pela-educacao-do-para-brasil-relato-e-avaliacao-2012-2017.pdf>. Acesso:

SOLIGO, Valdecir. Possibilidades e Desafios das Avaliações em Larga Escala da Educação Básica na Gestão Escolar. **Rev. on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, Brasil, e-ISSN: 1519-9029. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9275/6152>. Acesso em: 17 set. 2020.

SORDI, M. R. L de; MALAVAZI, M. M. S. As duas faces da avaliação: da realidade à utopia. **Revista de Educação. PUC-Campinas**, Campinas, n. 17, p. 105-115, nov. 2004.

Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/278/261> Acesso em: 29 ago. 2020.

SOUSA, S. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. *In: OLIVEIRA, D. A. (org.) Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis: Vozes, 1997. p.264-283.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

SOUZA, Robylson N. de. **Uma análise da geometria no último ciclo do ensino fundamental:** relevância, descaso e resultados no SisPAE. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências Exatas e Naturais. Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT). Belém, 2017. 93 p. Disponível em: https://sca.profmatt-sbm.org.br/sca_v2/get_tcc3.php?id=150052655. Acesso em: 14 set. 2020.

TAYLOR, Frederick Winslow, 1856-1915. **Princípios de administração científica** / Frederick Winslow Taylor; tradução de Arlindo Vieira Ramos. - - 8. ed. - - São Paulo : Atlas, 1990. Disponível em: <https://cesarmangolin.files.wordpress.com/2010/02/taylor-principios-de-administracao-cientifica.pdf> Acesso em: 13 set. 2020.

TORRECILLA, F. J. La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en Iberoamérica. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf> Acesso em: 18 ago. 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE – v.23**, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/19013/11044>

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.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação de Incheon na Coreia do Sul. **Declaração de Incheon Educação. Maio de 2014.** Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

UREL, Ana Laura Jeremias; PEREIRA, Andreia da Silva. **O discurso sobre “qualidade da educação” e a lógica das metas de desempenho:** a qualidade como índice. *Criar Educação*, Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC v. 2, n. 2 2013 Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/viewFile/1248/1193> Acesso em: 01 set. 2020.

UREL, Ana Laura Jeremias; PEREIRA, Andreia da Silva. Qualidade da educação e índice de desempenho da educação básica: em busca de um currículo nacional. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.7, n.1, p.156-168, Janeiro a Abril de 2014. ISSN 1983-1579 Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/19418/10763> Acesso em: 01 set. 2020

VALE, Cassio; PEREIRA, Maria do S. V; LIMA, Francisco W. C. DO PISA AO SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular. **Revista de Políticas Públicas**. v. 23, n. 2, p. 534-548. (2019). DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v23n2p534-548>. ISSN 2178-2865 (online). Disponível em: <http://www.periodicoseletricos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13070/7193> Acesso em: 20 ago. 2020.

VIANNA, Heraldo Merelim. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. Estudos em Avaliação Educacional, nº 12, 1995. In: BROONK, Nigel., ALVES, Maria Teresa Gonzaga., OLIVEIRA, Lina Kátia Mesquita (Orgs.) **A Avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

WERLE, Flávia. O. C., SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. d. C. (2012). Avaliação e qualidade social da educação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, 14(2), 19-37. jul./dez. 2012. ISSN 1676-2592. Disponível em: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-358726> Acesso em:

WERLE, Flávia. O. C., SCHEFFER, L. S.; MOREIRA, M. d. C. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**. v. 27 n. 27 (2014), p. 159-179. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/656>. Acesso em:

WITTMANN, Lauro Carlos. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. **Em Aberto**, Brasília, v. 17. n 72, p. 88-96, fev./jun. 2000.2000. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2121/2090> Acesso em:

XAVIER, Antonio Carlos da R. **A gestão da qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação**. Brasília: IPEA, 1996. 17 p. (Texto para discussão nº 408). Disponível em: http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1792/1/td_0408.pdf Acesso em: 17 ago. 2020

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Rompendo paradigmas: a implantação da gestão da qualidade total nas escolas municipais de Cuiabá**. Brasília: IPEA, 1994. 3 p. (Relatório Interno / IPEA. CPS ; 16/94).

XAVIER, Antonio Carlos da R. **Uma agenda para a melhoria da gestão da qualidade na educação brasileira**. Brasília: IPEA, 1995. 5 p. (Relatório Interno / IPEA. DPS ; 04/95).

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da Pós-Modernidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637/1378>

ANEXOS

ANEXO A – Matriz SisPAE de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

MATRIZ SISPAE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL						
Tema	Hab	DESCRIÇÃO	4º	5º	7ª 8ª	8ª 9º
Contexto de produção e compreensão do texto	01	Identificar a finalidade de um texto.	x	x	x	X
	02	Localizar informação explícita em um texto	x	x		
	03	Reconhecer tema ou assunto principal de um texto, com base em informações contidas em título, subtítulo ou corpo do texto.	x	x		
	04	Inferir o sentido de palavra ou expressão, selecionando aquele que pode substituí-lo no contexto em que se insere.	x	x		
	05	Localizar em um texto itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, fenômeno, lugar ou pessoa.			x	X
	06	Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes textos.			x	X
	07	Identificar segmentos do texto que podem ilustrar uma dada interpretação.			x	X
	08	Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global			x	X
	09	Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto.	x	x	x	X
Relativos à composição do gênero	10	Identificar os episódios principais de uma narrativa.	x	x		
	11	Identificar os elementos constitutivos da narrativa (enredo, espaço, tempo, foco narrativo, narrador, personagens).	x	x		
	12	Identificar o gênero e/ou os elementos constitutivos da organização interna de um texto.	x	x	x	X
	13	Selecionar legenda ou título apropriado a uma foto, ilustração ou texto escrito.	x	x	x	X
	14	Estabelecer relações de causa-consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto.	x	x	x	X
	15	Interpretar um texto com apoio em seus recursos gráficos e visuais.	x	x	x	X
	16	Identificar a tese em um texto argumentativo.			x	X
	17	Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época em um enunciado de uma narrativa.			x	X
	18	Identificar o segmento de uma narrativa em que o enunciador determina o desfecho do enredo.			x	X
	19	Inferir o conflito gerador de uma narrativa, avaliando as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto.			x	X
	20	Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa.			x	X
	21	Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo uma relação entre a moral e o tema da fábula.			x	X
	22	Diferenciar ideias centrais e secundárias ou tópicos e subtópicos de um texto.			x	X
	23	Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.			x	X
24	Distinguir um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto.			x	X	
Linguagem	25	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de pontuação (exclamação, interrogação, reticências etc).	x	x	x	X
	26	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto (variações linguísticas).	x	x		
	27	Estabelecer relação entre segmentos de texto, identificando substituições por formas pronominais.	x	x	x	X
	28	Inferir o efeito de humor produzido em um texto verbal ou não verbal pelo uso de palavras, expressões ou imagens.	x	x	x	X
	29	Identificar padrões ortográficos na escrita de palavras, com base na			x	X

		correlação entre definição /exemplo.				
	30	Identificar o efeito de sentido produzido em um texto pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos.			x	X
	31	Identificar as formas verbais e/ou pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo (da terceira para a primeira pessoa, ou vice-versa).			x	X
	32	Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental.			x	X
	33	Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc).			x	X
	34	Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação.			x	X
	35	Justificar o efeito de sentido produzido em um texto pelo uso de notações e nomenclaturas específicas de determinada área de conhecimento científico.			x	X

Fonte: SisPAE, 2014, p. 155, 156. Elaborado pela autora

ANEXO B – Matriz SisPAE de Língua Portuguesa para o Ensino Médio

MATRIZ SISPAE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO						
Tema	Hab	DESCRIÇÃO	1ª	2ª	3ª	
Contexto de produção e compreensão do texto	01	Localizar informação explícita em texto.	x	x	X	
	02	Reconhecer o tema do texto.	x	x	X	
	03	Diferenciar informação e/ou personagem principal das secundárias em um texto	x	x	X	
	04	Identificar diferenças e/ou semelhanças de ideias, de informações e/ou de opiniões veiculadas em diferentes textos.	x	x	X	
	05	Reconhecer o propósito comunicativo do texto.	x	x	X	
	06	Reconhecer e/ou ordenar e/ou analisar informações e ideias tendo em vista a continuidade e unidade temática de um texto (coerência).	x	x	X	
	07	Inferir o sentido de palavra ou expressão do texto.	x	x	X	
	08	Inferir informação implícita em texto verbal e não verbal a partir do cruzamento com outros dados da realidade.	x	x	X	
	09	Inferir informações, sentidos do texto e intencionalidades, implícitos nas falas, comportamentos, sentimentos e ações relatados e/ou narrados em textos verbais e não verbais.	x	x	X	
Composição do gênero	10	Identificar os elementos constitutivos de diferentes gêneros de textos.	x	x	X	
	11	Estabelecer relações de temporalidade, de causa/consequência, etc entre partes e elementos de um texto	x	x	X	
	12	Comparar textos, reconhecendo as características textuais do gênero, suporte e finalidade.	x	x	X	
	13	Distinguir fato de opinião.	x	x	X	
	14	Identificar a tese do autor em um texto.	x	x	X	
	15	Localizar argumento(s) e contra argumento(s) utilizado(s) pelo autor para defender uma tese.	x	x	X	
	16	Relacionar a tese aos argumentos e estratégias para sustentá-la, observando sua pertinência e adequação.	x	x	X	
Linguagem	17	Estabelecer relação entre termos de um texto a partir da repetição e/ou substituição de um termo, entre outros recursos coesivos.	x	x	X	
	18	Reconhecer nos textos o valor expressivo de recursos gráficos, ortográficos, morfossintáticos e/ou estilísticos.	x	x	X	
	19	Inferir os efeitos de sentido de humor, ironia, depreciação, entre outros, em texto verbal ou não verbal.	x	x	X	
	20	Identificar em um texto o registro de linguagem, bem como as características próprias da fala de determinada região ou grupo social (variações linguísticas).	x	x	X	

Fonte: SisPAE, 2014, p. 157. Elaborado pela autora.

ANEXO C - Matriz SisPAE de Matemática para o Ensino Fundamental

MATRIZ SISPAE MATEMÁTICA – ENSINO FUNDAMENTAL						
Te ma	Ha b	DESCRIÇÃO	4º	5º	7ª 8ª	8ª 9º
Número, Aritmética e Álgebra	01	Identificar a localização de números naturais na reta numérica.	x	x		
	02	Relacionar a escrita numérica às regras do sistema posicional de numeração.	x	x		
	03	Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.	x	x		
	04	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados (parte/todo, quociente, razão).	x	x		
	05	Identificar sequências numéricas.	x	x		
	06	Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.	x	x		
	07	Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.	x	x		
	08	Resolver problemas que envolvam a adição ou a subtração de números naturais, em situações relacionadas aos seus diversos significados.	x	x		
	09	Resolver problemas que envolvam a multiplicação e a divisão de números naturais, especialmente em situações relacionadas à comparação entre razões e à configuração retangular.	x	x		
	10	Identificar a localização de números racionais representados na reta numérica.		x		
	11	Resolver problemas que utilizam a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.	x	x	x	
	12	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de ordens como décimos, centésimos e milésimos.			x	X
	13	Representar números reais geometricamente na reta numérica.			x	X
	14	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).			x	X
	15	Identificar a equação ou um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.			x	X
	16	Reconhecer a representação geométrica dos produtos notáveis.			x	X
	17	Utilizar a notação científica como forma de representação adequada para números muito grandes ou muitos pequenos.			x	X
	18	Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação – expoentes inteiros e radiciação).			x	X
	19	Efetuar cálculos simples com valores aproximados ou estimados de radicais.			x	X
	20	Realizar operações simples com polinômios.			x	X
	21	Resolver problemas com números racionais que envolvam as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação e radiciação).			x	X
	22	Resolver problemas que envolvam porcentagem.			x	X
	23	Resolver problemas que envolvam equações com coeficientes racionais.			x	X
	24	Resolver sistemas lineares.			x	X
	25	Identificar a relação entre as representações algébricas e geométricas de um sistema de equações do 1º grau.				X
	26	Simplificar expressões algébricas que envolvam produtos notáveis e fatoração.				X
	27	Expressar as relações de proporcionalidade direta entre uma grandeza e o quadrado de outra por meio de uma função do 2º				X

		grau.				
	28	Resolver problemas que envolvam equações do 2º grau.				x
Espaço e Forma	29	Descrever a localização e a movimentação de pessoas ou objetos no espaço, em diversas representações gráficas, dando informações sobre pontos de referência e utilizando o vocabulário de posição (direita/esquerda, acima/abaixo, entre, em frente/ atrás).	x	x	x	
	30	Identificar formas geométricas tridimensionais como esfera, cone, cilindro, cubo, pirâmide, paralelepípedo ou, formas bidimensionais como: quadrado, triângulo, retângulo e círculo.	x	x	x	X
	31	Identificar a ampliação ou redução de uma dada figura plana.		x	x	
	32	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.	x	x	x	X
	33	Reconhecer a semelhança entre figuras planas, em especial o triângulo, a partir da congruência das medidas angulares e da proporcionalidade entre as medidas lineares correspondentes.			x	X
	34	Usar o plano cartesiano para representação de pares ordenados; coordenadas cartesianas e equações lineares.			x	X
	35	Resolver problemas que utilizam propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).			x	X
	36	Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam triângulos semelhantes.			x	X
	37	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.				X
	38	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros. Identificando ângulos retos e não retos.				X
	39	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.				X
Grandezas e Medidas	40	Identificar horas e minutos, por meio da leitura de relógios digitais e de ponteiro.	x	x		
	41	Reconhecer unidades de medida usuais de comprimento, de superfície, de capacidade, de tempo e de temperatura.	x	x	x	
	42	Reconhecer e utilizar, em situações problema, as unidades usuais de medida de tempo: dia, semana, mês e ano.	x	x	x	
	43	Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.	x	x	x	X
	44	Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/ mg, l/ml.	x	x	x	X
	45	Resolver problemas que envolvam o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.	x	x	x	X
	46	Resolver problemas que envolvam o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.	x	x	x	
	47	Calcular áreas de polígonos de diferentes tipos, com destaque para os polígonos regulares.		x	x	X
	48	Calcular o volume de prismas em diferentes contextos.			x	X
	49	Resolver problemas que envolvam relações de proporcionalidade entre duas grandezas.			x	X
	50	Aplicar o Teorema de Tales como uma forma de ocorrência da ideia de proporcionalidade, em diferentes contextos.			x	X
	51	Resolver problemas em diferentes contextos, que envolvam as relações métricas dos triângulos retângulos. (Teorema de Pitágoras).			x	X
	52	Resolver problemas que envolvam o cálculo de perímetro de figuras planas.			x	X
	53	Resolver problemas que envolvam o cálculo de área de figuras			x	X

		planas.				
	54	Utilizar a razão pi no cálculo do perímetro e da área da circunferência.				X
	55	Resolver problemas em diferentes contextos, a partir da aplicação das razões trigonométricas dos ângulos agudos.				X
	56	Resolver problemas que envolvam noções de volume.				x
	57	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida				x
Tratamento da informação	58	Ler informações e dados apresentados em tabelas ou gráficos (especialmente gráficos de colunas).	x	x	x	x
	59	Interpretar informações e dados apresentados em tabelas ou gráficos (particularmente gráficos de colunas) para resolução de problemas.	x	x	x	X
	60	Resolver problemas que envolvam processos de contagem; princípio multiplicativo.				X
	61	Resolver problemas que envolvam ideias básicas de probabilidade.				X

Fonte: SISPAE, 2014, p. 175- 177. Elaborado pela autora

ANEXO D - Matriz SisPAE de Matemática para o Ensino Médio

MATRIZ SISPAE MATEMÁTICA – ENSINO MÉDIO						
Tema	Hab	DESCRIÇÃO	1ª	2ª	3ª	
Número, Aritmética e Álgebra	01	Expressar matematicamente padrões e regularidades em sequências numéricas ou de imagens.	x			
	02	Resolver problemas que envolvam Progressões Aritméticas.	x			
	03	Resolver problemas que envolvam Progressões Geométricas.	x			
	04	Utilizar relações de proporcionalidade direta, inversa, e direta com o quadrado na resolução de problemas.	x			
	05	Descrever as características fundamentais da função do 1º grau, relativas ao gráfico, crescimento/decréscimo, taxa de variação.	x			
	06	Descrever as características fundamentais da função do 2º grau, relativas ao gráfico, crescimento, decréscimo, valores máximo ou mínimo.	x			
	07	Resolver problemas que envolvam função do 1º grau.	x			
	08	Resolver problemas que envolvam função do 2º grau.	x			
	09	Analisar crescimento/decrescimento e/ou zeros de funções reais apresentadas em gráficos.	x			
	10	Reconhecer a função exponencial e suas propriedades relativas ao crescimento ou decrescimento.	x			
	11	Utilizar as propriedades de logaritmos para obtenção de valores de logaritmos desconhecidos.	x			
	12	Resolver equações e inequações simples, usando propriedades de potências e logaritmos, inclusive em situações-problemas.	x			
	13	Resolver equações trigonométricas simples, compreendendo o significado das condições dadas e dos resultados obtidos em problemas diversos.		x		
	14	Resolver situações-problema por intermédio de sistemas lineares até a 3ª ordem.		x		
	15	Aplicar as relações entre coeficientes e raízes de uma equação algébrica na resolução de problemas.				X
	16	Resolver operações envolvendo polinômios e suas propriedades.				X
	17	Resolver operações e equações complexas.				X
	18	Identificar a localização de números reais na reta numérica.	x			

Espaço e Forma	19	Aplicar as propriedades fundamentais dos polígonos regulares para resolver problemas.		x	
	20	Representar pontos, figuras, relações e equações em sistemas de coordenadas cartesianas.			X
	21	Reconhecer a equação da reta e o significado de seus coeficientes.			X
	22	Representar graficamente inequações lineares por regiões do plano.			X
	23	Identificar as equações da circunferência e das cônicas na forma reduzida.			X
	24	Resolver problemas envolvendo semelhança de figuras planas.		x	
	25	Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações.		x	
	26	Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema.		x	
Grandezas e Medidas	27	Resolver problemas que envolvam razões trigonométricas no triângulo (seno, cosseno, tangente, lei do seno, lei do cosseno).		x	
	28	Resolver problemas que envolvam as relações métricas fundamentais em triângulos retângulos.		x	
	29	Resolver problemas envolvendo o cálculo de perímetro e/ou área de figuras planas.		x	
	30	Resolver problemas que envolvam relações métricas fundamentais (comprimentos, áreas e volumes) de sólidos como o prisma e o cilindro.		x	
	31	Resolver problemas que envolvam relações métricas fundamentais (comprimentos, áreas e volumes) de sólidos, como a pirâmide e o cone.		x	
Tratamento da informação	32	Resolver problemas que envolvam relações métricas fundamentais (comprimentos, áreas e volumes) da esfera e de suas partes.		x	
	33	Resolver problemas que envolvam probabilidades.		x	
	34	Resolver problema de contagem utilizando o princípio multiplicativo ou noções de permutação simples, arranjo simples e/ou combinação simples.		x	
	35	Interpretar tabelas e gráficos de frequências a partir de dados obtidos em pesquisas por amostras estatísticas.			X
	36	Calcular e interpretar medidas de tendência central de uma distribuição de dados (média, mediana e moda) e de dispersão (desvio padrão).			X
	37	Analisar e interpretar índices estatísticos de diferentes tipos.			X

Fonte: SISPAE, 2014, p. 178, 179. Elaborado pela autora.

ANEXO E - Escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do SisPAE, para o Ensino Fundamental, ano 2014

Descrição da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do SisPAE, 2014	
4º Ano do Ensino Fundamental - Nível Abaixo do Básico	
Língua Portuguesa	Matemática
- reconhecem qual o gênero do texto, em receita culinária; - inferem informação subentendida, com apoio de recursos gráfico-visuais, em história em quadrinhos.	- calcular a soma de três produtos, dados em reais, comprados em uma cantina (valores inferiores a R\$4,00); - determinar, a partir da imagem das cédulas e moedas que um indivíduo possui, quanto restará, em reais, após o pagamento de uma compra; - descrever um número de três algarismos em função do número de suas centenas, dezenas e unidades; - efetuar a soma entre um número com quatro algarismos e outro com três algarismos (soma com reserva); - identificar o valor associado a um dado apresentado em um gráfico de colunas; - identificar determinado valor dentre quatro em uma tabela de dupla entrada; - identificar data em um calendário; - identificar o número descrito por meio de seu número de centenas, dezenas e unidades; - identificar o número faltante em uma sequência que varia de 3 em 3 unidades (razão não informada no texto); - identificar o sexto número seguinte de uma sequência que varia de 10 em 10

	<p>unidades (não informado no texto); - identificar quadrados, círculos e triângulos; - identificar um cubo dentre quatro sólidos geométricos; - ler hora apresentada em relógio digital; - resolver problema envolvendo a soma das quantias presentes em duas caixas para obter o total de objetos.</p>
4º Ano do Ensino Fundamental - Nível Básico	
<p>- identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em artigo de divulgação científica e em notícia; - inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos, pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso intencional de recursos expressivos gráfico-visuais, em balão de pensamento em história em quadrinhos; - identificam o sentido denotado de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em poema; - estabelecem relações de coesão entre segmentos de texto, associando uma expressão a seu referente, em poema; - identificam o local da moradia de uma personagem no enredo, em fábula;</p> <p>- identificam o local em que se desenrola o enredo, em história em quadrinhos; - inferem o assunto principal do texto, em notícia; - localizam informação explícita, com base na compreensão global do texto, em fábula; - selecionam título para foto, considerando as informações implícitas nela contidas. - identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em documento público; - identificam as personagens de uma narrativa literária, em conto;</p> <p>- estabelecem relação de causa/consequência entre informações, em artigo de divulgação científica e em reportagem; - localizam itens de informação explícita, em informativo de interesse público;</p> <p>- identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos notacionais: pontuação expressiva (exclamação) e caixa-alta, em poema; - identificam as marcas do foco narrativo, em fábula; - identificam o enunciador do discurso direto, em crônica; - inferem a moral, em fábula; - identificam o sentido denotado de vocábulo, selecionando aquele que pode substituí-lo, em notícia; - selecionam título para o texto, considerando as informações explícitas, em conto;</p> <p>- identificam o sentido denotado de vocábulo, em conto; - inferem o assunto principal do texto, em artigo de divulgação científica.</p>	<p>- calcular o troco de uma compra que totalizou R\$4,55 e que foi paga com uma nota de cinco reais; - comparar os dados apresentados em um gráfico de barras para identificação a afirmação correta; - completar o número de 3 algarismos faltante em uma sequência decrescente (intervalos de 25 unidades); - determinar o valor pago, em reais, em uma passagem a partir da descrição das cédulas e moedas utilizadas para tanto; - determinar a quantidade de quilômetros percorridos por hora (dado que foram percorridos 309 km em 3 horas); - determinar o valor posicional de um algarismo que compõe um número; - escrever por extenso a quantia de R\$ 20.070,00; - estimar o número, com quatro algarismos, localizado na reta numérica entre outros dois números dados; - estimar a medida de um objeto colocado sobre uma régua numerada; - identificar o número total de dados apresentados em um gráfico contendo até 5 colunas; - identificar o número 3,5 na reta numérica de 0 a 6, graduada de 0,1 em 0,1; - identificar o horário apresentado em um relógio analógico; - identificar a ordenação crescente correta de cinco números naturais (um composto por 2 algarismos, dois compostos por 3 algarismos e outros dois compostos por 4 algarismos); - realizar conversão de 1 mês e 15 dias para dias; - resolver problema envolvendo adição e subtração de números naturais (ganhar e consumir bombons, respectivamente); - resolver problema envolvendo multiplicação para a contagem de pessoas dispostas em filas (configuração retangular); - resolver problema envolvendo multiplicação associada a ideia de proporcionalidade simples; - resolver problema envolvendo subtração para determinar quantos objetos um indivíduo tem a mais que o outro; - resolver problema envolvendo uma situação de compra e venda, utilizando a notação decimal.</p>
4º Ano do Ensino Fundamental - Nível Adequado	
<p>- organizam, em sequência, os episódios do enredo, em contos de fada; - estabelecem relação de causa/consequência entre informações, em conto; - identificam o sentido denotado de vocábulo, em artigo de divulgação científica; - identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em fábula; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos expressivos, em conto. - identificam a finalidade de produção do texto,</p>	<p>- efetuar uma subtração com empréstimo; - estimar a quantidade de líquido presente em meia jarra de dois litros (apenas informação visual); - identificar o número correto dado o valor posicional de dois dos três algarismos que o compõe; - identificar na reta numérica o decimal 0,75; - interpretar os dados apresentados em uma tabela para analisar a validade de afirmações feitas; - resolver problema envolvendo as operações de adição e subtração a fim de descobrir quanto falta para atingir determinada pontuação</p>

<p>mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em piada.</p>	<p>estabelecida; - resolver problema envolvendo multiplicação para a contagem do número de combinações que podem ser feitas utilizando quatro blusas e três saias; - resolver problema envolvendo as operações de adição e divisão para determinar o total de alunos em uma sala a partir da divisão igualitária de doces entre os alunos.</p>
<p>4º Ano do Ensino Fundamental - Nível Avançado</p>	
<p>- identificam uma interpretação adequada para conto, com base na compreensão do comportamento das personagens.</p>	<p>- calcular a soma de cinco intervalos de tempo em horas e minutos; - calcular a divisão de um número de 3 algarismos por outro de apenas 1 algarismo.</p>
<p>5º Ano do Ensino Fundamental - Nível Abaixo do Básico</p>	
<p>- reconhecem qual o gênero do texto, em receita culinária; - identificam o público-alvo de um segmento de texto falado, mobilizando seu conhecimento prévio, pelo uso de gírias, em uma conversa ao celular</p>	<p>- descobrir o número ocultado em uma soma que torna a sentença verdadeira; - determinar o horário após 10 minutos da hora apontada em um relógio digital; - determinar a diferença, em minutos, entre dois horários; - efetuar uma multiplicação entre um número de três e outro de dois algarismos; - efetuar a subtração entre um número de quatro e outro de três/quatro algarismos (com empréstimo); - identificar, em um gráfico de colunas, as entradas associadas ao maior e ao menor valor apresentados no gráfico; - ler a temperatura marcada em um termômetro; - ler a marcação em uma seringa que indica volume do líquido contido.</p>
<p>5º Ano do Ensino Fundamental - Nível Básico</p>	
<p>- identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em artigo de divulgação científica; - inferem o efeito de humor produzido, em história em quadrinhos, pelo uso intencional de expressões e imagens ambíguas; - localizam itens explícitos de informação, relativos à descrição de características de determinado animal, em verbete de enciclopédia; - localizam item de informação explícita referente à época em que se inicia um determinado fenômeno ou ocorre determinado fato, posicionado em segmento inicial de um texto, em almanaque; - inferem informação pressuposta, estabelecendo relação entre ilustrações e legendas, em curiosidades; - identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em documento público; - identificam as personagens de uma narrativa literária, em conto; - estabelecem relação de causa/consequência entre informações, em reportagem; v identificam as marcas do foco narrativo, em lendas; v inferem a moral, em fábula; - identificam os interlocutores prováveis do texto, considerando o uso de determinadas expressões, em carta pessoal; - selecionam título para o texto, considerando sua organização interna e o assunto nele tratado, em regra de jogo; - estabelecem relações de coesão entre segmentos de texto, identificando o referente de um pronome pessoal, em reportagem; - interpretam segmentos de texto, estabelecendo conexões pontuais entre a imagem e o registro escrito, em história em quadrinhos; - reconhecem qual o gênero do texto, em carta pessoal; - identificam os elementos constitutivos da organização interna do gênero, em história em</p>	<p>- identificar a unidade de medida correta para determinar o peso de um elefante; - identificar o número total de dados apresentados em um gráfico de colunas que apresenta marcações primárias e secundárias; - localizar um número de quatro algarismos na reta numérica variando de 32 em 32 unidades (não informado no texto); - reconhecer o valor posicional de um algarismo que compõe um número; - resolver problema envolvendo multiplicação para a contagem de carros dispostos em filas em um estacionamento (configuração retangular).</p>

<p>quadrinhos; - localizam item de informação explícita, relativo à descrição de características de determinada pessoa, em almanaque; - identificam o conflito gerador do enredo, em fábula.</p>	
<p>5º Ano do Ensino Fundamental - Nível Adequado</p>	
<p>- localizam item de informação explícita, com base na compreensão global de um texto, em conto e em reportagem; - identificam o sentido denotado de vocábulo, em conto; - localizam item de informação explícita, relativo à descrição de características de determinado objeto, em artigo de divulgação científica; - estabelecem relações entre imagens (foto ou ilustração) e o texto, comparando itens explícitos de informação, em cartaz; - identificam a finalidade de produção do texto, mobilizando o conhecimento prévio do gênero, em anedota; - inferem o assunto principal do texto, em artigo de divulgação científica; - identificam as marcas do foco narrativo, em conto.</p>	<p>- descrever a movimentação necessária para se deslocar da posição dada do elevador até determinado quarto de um hotel; - identificar o decimal 11,5 na reta numérica (graduada nos décimos); - identificar o cone a partir da planificação apresentada; - resolver problema envolvendo subtração e divisão para determinar o preço de cada uma das três tesouras que fizeram parte de uma compra, a partir do valor total da compra e o valor dos demais produtos adquiridos; - resolver problema envolvendo multiplicação (configuração retangular) e divisão (dividir em partes iguais) para determinar o total de bandejas necessárias para embalar certa quantidade de ovos; - resolver problemas envolvendo a transformação de mL para L.</p>
<p>5º Ano do Ensino Fundamental - Nível Avançado</p>	
<p>- identificam uma interpretação adequada para conto, com base na compreensão do comportamento das personagens; - identificam o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos notacionais: escrita em negrito e traços separando as sílabas, em história em quadrinhos; - identificam as marcas do foco narrativo, em novela; - estabelecem relação de causa/consequência entre informações, em curiosidades; - organizam, em sequência, os episódios do enredo, em conto; - identificam o conflito gerador do enredo, em contos de fada; - identificam o enunciador do discurso direto, em conto.</p>	<p>- comparar o tamanho do palmo de duas pessoas a partir da medição da largura de uma mesa feita em palmos por cada pessoa; - resolver problema envolvendo a comparação da quantidade de garrafas de refrigerante (2 litros) necessárias para suprir a quantidade estipulada de copos (350 mL) que será consumida.</p>
<p>7ª Série do Ensino Fundamental - Nível Abaixo do Básico</p>	
<p>- identificam o sentido denotado de vocábulo utilizado em texto informativo; - identificam a tese explicitada no texto de uma propaganda; - identificam os interlocutores prováveis de uma indicação escrita em embalagem de medicamento; - identificam o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso de recursos notacionais: pontuação expressiva (exclamação).</p>	<p>- resolver problema envolvendo o conceito de proporcionalidade para determinar a quantidade total de água desperdiçada em um dia sabendo a quantidade desperdiçada por hora; - resolver problema envolvendo multiplicação (soma de parcelas iguais) para determinar o total de mangas existentes em 6 caixas com 6 mangas em cada.</p>
<p>7ª Série do Ensino Fundamental - Nível Básico</p>	
<p>- estabelecem relações entre segmentos de notícia publicada em semanário infantil, e em reportagem, identificando o antecedente de um pronome oblíquo; - inferem a moral de uma fábula de Esopo; - estabelecem relações lógico-discursivas marcadas por um advérbio, em fragmento de texto de literatura infantojuvenil; - identificam o sentido denotado de vocábulo utilizado em uma carta-resposta e da expressão boca de siri, utilizada em segmento de um texto literário; - identificam o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pela exploração de recursos morfossintáticos; - localizam itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto informativo de interesse curricular; - identificam em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do</p>	<p>- associar que se uma quantia for dividida pela metade do número previsto, então o resultado será o dobro do esperado; - determinar quantos copos de 200 mL são necessários para se obter 700 mL; - identificar a equação que traduz um problema (envolvendo coeficientes fracionários); - identificar o sistema que traduz um problema envolvendo a soma e a diferença entre dois números; - identificar o ponto que apresenta as duas coordenadas negativas tendo o plano cartesiano como referencial; - resolver problema envolvendo o cálculo da distância a ser percorrida para contornar uma quadra de vôlei, dado suas medidas laterais.</p>

léxico, da morfologia ou da sintaxe; - identificam segmentos que ilustram uma interpretação de um poema.	
7ª Série do Ensino Fundamental - Nível Adequado	
<p>- inferem o conflito gerador de uma narrativa literária; - identificam marcas de lugar num enunciado de narrativa literária; - estabelecem relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto informativo; - identificam o público-alvo, a finalidade e o assunto principal de uma campanha publicitária. - identificam o efeito de sentido produzido, em um texto literário, pelo uso intencional de reticências; - identificam em um texto, o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (modo); - identificam o segmento de uma narrativa literária em que o enunciador determina o desfecho do enredo; - identificam recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar hábitos de condicionamento físico; - identificam diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes notícias de interesse científico; - distinguem um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos de um artigo de divulgação científica.</p>	<p>- associar a planificação do prisma de base pentagonal ao seu nome; - calcular a diferença entre duas temperaturas, sendo uma positiva e a outra negativa; - calcular a soma entre dois polinômio, sendo um de grau 1 e o outro de grau 2; - determinar a altura de três prateleiras de um armário, sabendo que a segunda prateleira tem o dobro da altura que a primeira e a terceira tem o triplo da altura da primeira; - determinar o valor de dois números inteiros conhecendo o produto e a diferença entre os valores; - efetuar o produto de três potências de bases diferentes (expoentes menores que 3); - identificar a dízima periódica gerada pela fração $5/3$; - identificar a equação que expressa a igualdade entre duas relações envolvendo um mesmo número (incógnita); - identificar a inequação que traduz um problema envolvendo a limitação do valor que pode ser gasto na compra de certos produtos; - ordenar a medida de três áreas poligonais apresentadas em uma malha quadriculada.</p>
7ª Série do Ensino Fundamental - Nível Avançado	
<p>- estabelecem relações entre segmentos de um texto informativo, identificando o antecedente de um pronome oblíquo; - identificam diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em diferentes artigos de opinião.</p>	<p>- associar o monômio $2ab$, pertencente a expressão $a^2 + 2ab + b^2$, a sua representação geométrica; - calcular o produto de duas frações algébricas para determinar a área de um retângulo; - determinar, a partir do preço do quilo, quanto será pago na compra de 400 g de um produto; - determinar as coordenadas de três pontos apresentados no plano cartesiano; - identificar dentre quatro alternativas aquela que é uma representação incorreta do decimal 0,5; - estimar o volume de uma caixa de leite que mede 7 cm x 7 cm x 20 cm; - identificar a fração geratriz que representa o decimal 0,151515...; - transformar um milionésimo (dado no formato numérico) em notação científica.</p>
8ª Série do Ensino Fundamental - Nível Abaixo do Básico	
<p>- identificam o efeito de sentido produzido em um texto informativo pelo emprego de verbos no imperativo; - estabelecem relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome relativo; - estabelecem relações lógico-discursivas marcadas por conjunções e advérbios, identificando um exemplo em um poema; - identificam os interlocutores prováveis de um texto informativo; - localizam informações explícitas em texto de divulgação de interesse coletivo; - identificar os interlocutores prováveis de um texto considerando o uso de determinado pronome de tratamento; - justificam o efeito de humor produzido no texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões; - identificam a finalidade e o gênero de um texto (notícia); - justificam os efeitos de sentido produzidos em um poema (letra de música) pelo uso de expressão de sentido figurado. - inferem o conflito</p>	<p>- associar as informações apresentadas em uma tabela de dupla entrada; - identificar a fração que representa a razão entre duas quantias utilizadas em uma receita; - identificar a escrita decimal correta para duzentos e trinta reais; - identificar a posição de um aluno em um esquema que representa a sala de aula; - resolver problema envolvendo a proporcionalidade direta entre o número de objetos (iguais) colocados em um recipiente e a mudança na altura da água; - resolver problema envolvendo contagem para determinar quantos chaveiros diferentes podem ser feitos contendo a foto de um dos onze jogadores de um time.</p>

gerador de uma narrativa literária.	
8ª Série do Ensino Fundamental - Nível Básico	
- estabelecem relações de causa-consequência entre informações explícitas distribuídas em segmento de uma lenda indígena; - identificam os interlocutores prováveis de um texto de divulgação considerando o uso determinado pronome de tratamento; - identificam os possíveis elementos constitutivos de um folheto de informação; - identificam uma interpretação adequada para um poema; - inferem a tese de um texto argumentativo, com base na argumentação construída pelo autor; - justificam diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em notícia e em artigo de opinião; - localizam informações explícitas em texto informativo, com o objetivo de solucionar um problema proposto; - localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em artigo de opinião; - localizam itens de informação explícita, relativos à descrição de características de um personagem de um filme.	- calcular 25% de R\$ 20,00; - calcular a raiz quadrada de um número natural, cuja resposta também seja um número natural; - determinar a diferença entre duas temperaturas negativas; - estimar entre quais números inteiros está compreendido o valor de $\sqrt{150}$; - identificar a tabela que melhor representa os dados apresentados em um gráfico de colunas e vice-versa; - identificar o número decimal apresentado na reta numérica (que marca apenas números naturais); - identificar o termo faltante em uma sequência de números decimais, cuja lei de formação é multiplicar o termo anterior por 10; - resolver problema envolvendo o cálculo da diferença entre dois “pesos” em kg, sendo que a resposta é dada em gramas; - resolver problema envolvendo divisão para determinar o número de aviões necessários para transportar certo número de passageiros, conhecido o número de assentos médio em um avião; - resolver problema envolvendo razão entre grandezas expressa em porcentagem; - resolver problema envolvendo o cálculo do número de combinações possíveis para a montagem de um relógio (5 tipos de pulseiras e 4 tipos de aro); - identificar a imagem que caracteriza a rotação de 90° em sentido horário de uma figura inicial.
8ª Série do Ensino Fundamental - Nível Adequado	
- inferem a tese de um texto argumentativo (notícia), com base na argumentação construída pelo autor; - distinguem um fato da opinião pressuposta ou subentendida em relação a esse mesmo fato, em um artigo de divulgação; - localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um editorial.	- determinar a medida da hipotenusa de um triângulo retângulo utilizando relações trigonométricas, sendo dados os valores de seno, cosseno e tangente do ângulo apresentado na figura; - determinar a soma dos ângulos internos de um octógono regular; - ordenar, de modo crescente, quatro frações (com denominadores distintos); - reconhecer que em uma ampliação os lados aumentam de modo proporcional a ampliação enquanto que os ângulos se mantêm iguais; - resolver problema envolvendo a diferença entre duas áreas retangulares; - resolver problema utilizando o Teorema de Pitágoras para determinar o comprimento da hipotenusa de um triângulo que representa uma distância percorrida; - resolver problema utilizando semelhança de triângulos para determinar a altura de uma árvore por meio da comparação da extensão de sua sombra com a sombra de uma vareta; - resolver uma equação do 2º grau com coeficientes inteiros.
8ª Série do Ensino Fundamental - Nível Avançado	
Não foram obtidos itens classificados neste nível.	- determinar a localização do resultado de duas frações (com denominadores distintos) na reta numérica.

Fonte: SisPAE (2014). Elaborado pela autora.

ANEXO F - Escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do SisPAE, para o Ensino Médio, 2014

Descrição da Escala de Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática do SisPAE, 2014	
1ª Série do Ensino Médio- Nível Abaixo do Básico	
Língua Portuguesa	Matemática
- reconhecem em um texto as características próprias do jargão médico, observado no emprego nos termos próprios à essa área (variações linguísticas); -	- identificar a figura faltante em uma sequência de polígonos.

<p>estabelecem relação entre termos de um texto informativo, substituindo um termo por outro, sem provocar alteração de sentido; - inferem o sentido de humor em um artigo; - identificam os elementos constituintes de diferentes gêneros textuais, tais como notícias e poemas; - identificam a tese defendida pelo autor em um texto, reconhecendo o seu posicionamento diante de uma questão polêmica</p>	
<p>1ª Série do Ensino Médio- Nível Básico</p>	
<p>- reconhecem o valor expressivo de variados recursos gráficos em textos, tais como o ponto de exclamação, para expressar admiração e entusiasmo; - inferem sentidos e intencionalidades narrados em informativo da área do turismo; - justificam diferenças ou semelhanças no tratamento dado a uma mesma informação veiculada em textos diferentes; - inferem opiniões subentendidas em um artigo.</p>	<p>- analisar uma sequência cíclica de figuras para identificar qual a informação correta em relação a figura associada a uma determinada posição da sequência; - determinar o último termo de uma sequência numérica, cuja definição é dada em linguagem materna; - determinar o 3º termo de uma PA de razão -4 dado os dois primeiros; - determinar os valores faltantes em uma tabela que associa, por meio de linearidade, o número de peças e o custo de sua produção; - determinar o volume de um cubo após 2 minutos, sabendo que houve redução do seu volume em 10% por minuto; - determinar o valor de uma produção a partir do número de componentes produzidos e a função que associa o valor da produção a quantidade de componentes; - estimar uma aproximação para o valor de $\sqrt{6}$; - identificar a localização do p na reta real tendo como referência os décimos entre os números naturais 3 e 4; - resolver problema envolvendo proporção direta entre o número de horas trabalhada e a produção obtida; - transformar o percentual (25%) de um dia em horas.</p>
<p>1ª Série do Ensino Médio- Nível Adequado</p>	
<p>- distinguem um fato de opinião em artigos assinados e editoriais; - estabelecem relações entre o título e o corpo de uma reportagem comparando informações pressupostas ou subentendidas; - identificam os interlocutores prováveis de uma narrativa, considerando o uso de determinado pronome de tratamento; - localizam um argumento utilizado pelo autor para defender sua tese, em um editorial; - identificam a proposta defendida pelo autor em um artigo, considerando a tese apresentada e a argumentação construída; - inferem o assunto principal de um artigo, estabelecendo relações entre informações subentendidas; - reconhecem o valor expressivo de recursos argumentativos em texto informativo de interesse escolar</p>	<p>- analisar um gráfico de colunas para identificar, dentre cinco afirmações, aquela que apresenta a razão correta entre duas grandezas; - determinar a taxa de crescimento de uma função do 1º grau a partir de sua representação gráfica; - determinar o preço de um automóvel após 2 anos, sendo a desvalorização modelada por uma função exponencial (apresentada no texto); - determinar o tempo de queda de um vaso a partir da função do 2º grau que modela a distância em relação chão em função do tempo; - identificar a função do 1º grau que apresenta um gráfico decrescente; - identificar a localização da fração $7/3$ na reta numérica; - identificar a sequência numérica que apresenta crescimento exponencial; - identificar o gráfico da função do 1º grau que melhor representa uma situação (valor da corrida de táxi, incluindo bandeirada); - identificar que a curva apresentada em um gráfico é uma parábola; - resolver equação exponencial simples, com bases distintas, sem a necessidade de usar logaritmos; - resolver problema envolvendo função do 2º grau para determinar o número mínimo de vendas para que uma empresa não tenha prejuízo; - resolver problema envolvendo soma de PA (razão 2) para determinar o número total de assentos disponíveis em um teatro; - resolver problema envolvendo soma de PG (razão 2) para determinar a distância total do treino de um maratonista; - utilizar o gráfico de uma função exponencial para determinar o tempo necessário para</p>

	que a massa inicial de um radioisótopo se reduza a metade.
1ª Série do Ensino Médio- Nível Avançado	
- inferem informação pressuposta ou subentendida, em um poema, com base na sua compreensão global.	- analisar o gráfico de uma função quadrática para identificar a afirmação correta sobre seu intervalo de crescimento; - calcular o $\log_6 0$ a partir dos valores de outros logaritmos utilizando propriedades fornecidas no problema; - identificar a função (exponencial) que modela determinado gráfico apresentado no plano cartesiano; - identificar a lei de formação da função do 2º grau que passa por três pontos pertencentes a uma parábola apresentada no plano cartesiano; - identificar o coeficiente linear de uma função afim, a partir da sua representação gráfica; - resolver problema envolvendo função exponencial para determinar tempo necessário para uma população de bactérias atingir determinado número; - resolver problema envolvendo propriedades logarítmicas para a determinação do pH de uma substância química.
2ª Série do Ensino Médio- Nível Básico	
- identificam informação explícita em poemas, notícias e textos informativos; - interpretam textos que articulam imagens e elementos verbais (charge); - inferir informações implícitas em textos de divulgação científica; - identificar o propósito comunicativo em uma reportagem.	- identificar a pirâmide quadrangular a partir de sua planificação; - identificar a imagem de um sólido montado a partir de sua planificação; - reconhecer o número de faces de um cubo.
2ª Série do Ensino Médio- Nível Básico	
- justificam o efeito de sentido produzido em um poema pela exploração de recursos; - inferem o sentido de expressão apresentada em trecho de um romance (Vidas Secas); - estabelecem relações entre exploração gráfica do espaço e o tema de um poema; - analisam informações tendo em vista a unidade temática de uma carta	- determinar a área de um terreno retangular a partir da medida de seus lados; - determinar a distância entre um vértice e um ponto pertencente a uma aresta de um cubo, sendo válido apenas a movimentação pelas arestas; - determinar a expressão que representa o perímetro de um quadrilátero cujo valor das arestas são dados por expressões algébricas do 1º grau; - identificar a planificação de uma pirâmide quadrangular; - identificar o número de vértices, arestas e faces de um prisma de base pentagonal a partir de sua imagem; - resolver problema envolvendo sistema linear 2x2 apresentados em linguagem corrente; - resolver problema envolvendo proporcionalidade para determinar a altura de um prédio a partir da comparação entre as sombras do prédio e de um poste cuja altura é conhecida
2ª Série do Ensino Médio- Nível Adequado	
- integram várias informações explícitas distribuídas ao longo de um artigo de interesse científico, sintetizando-as em uma ideia geral; - reconhecem o valor expressivo das aspas, para destacar um termo do texto de uma notícia; - estabelecer relações entre condições histórico-sociais de produção de um poema e a escolha dos temas dessa produção; - estabelecem relações entre condições políticas de produção de um romance e a escolha de assuntos dessa produção; - inferir informação subentendida, em um romance, com base na sua compreensão global.	- calcular o número de senhas de 4 dígitos que podem ser formadas a partir de 10 caracteres; - calcular o volume de um cubo cuja aresta mede 6 cm; - determinar a expressão que representa o volume de um paralelepípedo, sendo que apenas uma de suas medidas é representada por "x"; - determinar a medida da aresta de um hexágono inscrito em uma circunferência de raio conhecido; - determinar a medida do cateto oposto ao ângulo de 20º de um triângulo retângulo utilizando relações trigonométricas, sendo dados os valores de seno, cosseno e tangente do ângulo em questão; - determinar a medida do comprimento da base de um triângulo, conhecendo o valor de sua área e altura; - determinar o maior valor dentre as variáveis que satisfazem um sistema linear de ordem 3 fornecido

	<p>no problema; - determinar o número de ladrilhos quadrados necessários para pavimentar uma sala retangular (sem uso de recortes de piso); - identificar os valores dos raios de duas circunferências, sendo uma inscrita e a outra circunscrita a um quadrado de aresta 10 cm; - reconhecer a semiesfera como o sólido obtido a partir do giro completo (360°) de um setor circular reto; - reconhecer a relação existente entre a variação do raio e da área superficial da esfera; - resolver problema envolvendo relações trigonométricas no triângulo retângulo para determinar a altura de um caminhão; - resolver problema envolvendo o cálculo da área de cilindros para determinar o menor custo de produção dentre três embalagens cilíndricas com diferentes medidas de raio e altura; - resolver problema envolvendo o Teorema de Pitágoras para determinar o comprimento de um cabo que liga o ponto mais alto de dois prédios, dado a altura dos dois prédios e a distância entre eles; - resolver problema envolvendo semelhança de triângulos para determinar a medida faltante de um triângulo que está inserido em outro semelhante; - utilizar raciocínio combinatório para determinar o número de maneira que se pode entrar e sair de um estabelecimento a partir do número de entradas e saídas; - utilizar semelhança entre paralelogramos para determinar a medida faltante em um dos paralelogramos.</p>
2ª Série do Ensino Médio- Nível Avançado	
<p>Não foram obtidos itens classificados neste nível.</p>	<p>- analisar a validade da fórmula da soma dos ângulos internos para octógonos côncavos; - identificar o poliedro descrito por meio do número de vértices, arestas e faces, sem apoio de imagem; - identificar o círculo como a interseção de um plano secante a uma esfera; - resolver problema envolvendo a soma da área superficial de um cubo e de uma esfera; - resolver problema envolvendo semelhança de triângulos para determinar a profundidade de uma escavação; - resolver problema envolvendo o conceito de probabilidade de um evento, sendo necessário descobrir o número de elementos do evento; - reconhecer dentre o polígonos regulares de 3, 4, 5, 6 e 8 lados aqueles que podem ser utilizados individualmente para pavimentar uma região plana.</p>
3ª Série do Ensino Médio- Nível Abaixo do Básico	
<p>- justificam o papel de categorias da enunciação – pessoa – na construção e sentidos para um trecho de peça teatral; - identificam a proposta defendida pelo autor em um texto de divulgação científica, considerando a tese apresentada e a argumentação construída; - inferem os objetivos do enunciador de uma biografia.</p>	<p>- analisar dados apresentados em uma tabela para identificar dentre cinco afirmações a correta; - estimar a média de doze valores apresentados em um gráfico de linhas; - identificar o gráfico de colunas que melhor representa os dados apresentados em uma tabela de dupla entrada; - identificar o traço formado por 6 pontos, dado as suas coordenadas.</p>
3ª Série do Ensino Médio- Nível Básico	
<p>- estabelecem relações entre segmentos do texto, identificando retomadas por repetição; - identificam, em um texto, as marcas linguísticas que expressam interesses sociais; - estabelecem relações de causa/consequência entre informações subentendidas distribuídas ao longo de uma biografia; - inferem a perspectiva do narrador em um conto, justificando</p>	<p>- analisar as afirmações feitas a partir de uma pesquisa comparativa representada por meio de um gráfico de barras para determinar a verdadeira (envolve o conceito de média); - analisar um gráfico de linhas (com três entradas) para identificar dentre cinco afirmações a correta; - analisar uma tabela que associa o número de alunos e médias para determinar</p>

<p>conceitualmente essa perspectiva; - justificam o uso de empréstimos linguísticos e gramaticais de outras línguas, em um artigo em língua portuguesa; - localizam itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado local em um texto informativo; - organizam em uma dada sequência as proposições desenvolvidas pelo autor em um texto argumentativo; - inferem informação subentendida, em um romance, com base na sua compreensão global.</p>	<p>que 1/4 dos estudantes tiveram média 7; - associar polinômios de grau 2 e 3 às suas respectivas formas fatoradas; - calcular a média de quatro valores decimais; - identificar as possíveis jogadas do cavalo no jogo de xadrez usando coordenadas como referência; - identificar as raízes de um polinômio fatorado; - resolver problema envolvendo porcentagem para determinar o número aproximado de entrevistados (43%) que se mostraram favorável à enquete; - resolver problema envolvendo a interpretação de um gráfico de frequência e resolução de equação com coeficiente racional (percentual de horas do dia destinado à pessoa dormir).</p>
<p>3ª Série do Ensino Médio- Nível Adequado</p>	
<p>- reconhecem o valor expressivo das aspas, para destacar um termo do texto de uma notícia; - integram várias informações explícitas distribuídas ao longo de um artigo de interesse científico, sintetizando-as em uma ideia geral; - justificam o recurso a formas de apropriação textual (citações), em um editorial.</p>	<p>- associar uma circunferência centrada na origem com raio igual a 2 a sua respectiva equação reduzida; - calcular a mediana de seis valores inteiros e positivos; - determinar a localização de um objeto no plano após uma série de movimentos feitos a partir de sua posição inicial; - identificar o crescimento de uma reta e o ponto de interseção com o eixo Y, a partir da sua equação; - identificar, no plano complexo, o quadrante que está localizado o afixo $2 + 2i$ (com apoio visual para a divisão dos quadrantes); - identificar, no plano complexo, o quadrante que está localizado o afixo $4(1 + i)$ (sem apoio visual para a divisão dos quadrantes); - identificar os coeficiente de uma transformação linear que caracterizam uma translação no plano cartesiano; - identificar uma equação de reta perpendicular a uma segunda reta dada, com apoio gráfico.</p>
<p>3ª Série do Ensino Médio- Nível Avançado</p>	
<p>- organizam os episódios principais de uma narrativa literária em uma sequência lógica.</p>	<p>- associar uma circunferência centrada em C (3,2) com raio igual a 5 a sua respectiva equação geral; - determinar o argumento de um número complexo a partir da representação do seu afixo no plano de Argand- Gauss.</p>

Fonte: SisPAE (2014). Elaborado pela autora.