



**unioeste**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná



**PPGE**  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Mestrado e Doutorado

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE**  
**MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**KAROLINE MARCELY DEVES**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO**  
**FUNDAMENTAL NOS ESTADOS BRASILEIROS: AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA**  
**EDUCAÇÃO PELA MÉTRICA DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**CASCADEL - PR**  
**2023**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NÍVEL DE**  
**MESTRADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**  
**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO**  
**FUNDAMENTAL NOS ESTADOS BRASILEIROS: AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA**  
**EDUCAÇÃO PELA MÉTRICA DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

**KAROLINE MARCELY DEVES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – *Campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre(a) em Educação.

**Orientadora:**

Profa. Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo

**Co-orientadora:**

Profa. Dra. Márcia Cossetin

**CASCADEL - PR**  
**2023**

## FICHA CATOGRÁFICA

### Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste

Deves, Karoline Marcely

Políticas Públicas de Avaliação em Larga Escala para o Ensino Fundamental nos Estados Brasileiros: Avaliação e Qualidade da Educação pela Métrica do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação/Karoline Marcely Deves; orientadora Ireni Marilene Zago Figueiredo; coorientadora Márcia Cossetin. -- Cascavel, 2023.

124 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

1. Estado. 2. Políticas Educacionais. 3. Avaliação em larga escala. 4. Sistemas. I. Figueiredo, Ireni Marilene Zago, orient. II. Cossetin, Márcia, coorient. III. Título.



KAROLINE MARCELY DEVES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NOS ESTADOS BRASILEIROS: AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PELA MÉTRICA DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Educação, políticas sociais e estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

A handwritten signature in blue ink that reads "Márcia Cossetin".

Márcia Cossetin

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

A handwritten signature in blue ink that reads "Ivan Morais Zarudin".

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

A handwritten signature in blue ink that reads "Regiane Helena Bertagna".

Regiane Helena Bertagna

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (UNESP)

A handwritten signature in blue ink that reads "Juliana Fátima Serraglio Pasini".

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Cascavel, 4 de agosto de 2023

## AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ireni Marilene Zago Figueiredo agradeço por me conduzir com sabedoria e sutileza nessa caminhada;

À minha co-orientadora, professora Dra. Márcia Cossetin, pelo aprendizado e confiança depositada na realização desta pesquisa;

À banca examinadora, professoras Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, Dra. Juliana Fátima Serraglio Pasini, Dra. Regiane Helena Bertagna pelas contribuições na melhoria dessa dissertação;

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPES, pelas reflexões que sempre contribuíram para meu crescimento intelectual;

À todos(as) professores(as) que ministraram as disciplinas do PPGE da UNIOESTE/Cascavel na linha de Educação, Políticas Sociais e Estado;

Ao meu companheiro, André Filipe de Matos Gruner, pelo apoio incondicional para a conquista deste sonho. Por compreender minhas angústias e ausências. Por sofrer e comemorar comigo cada etapa desse processo. Agradeço ao carinho, a paciência e a compreensão. Essa conquista também é sua;

À minha família, Adriana, Marcelo, Gabriel e Vinicius, por terem sido os maiores incentivadores e aqueles que sempre acreditaram no meu potencial. Obrigada por sempre me acolherem, amo vocês;

À minha grande amiga Dhaiane de Moraes Teixeira que dividiu comigo angústias e sorrisos, que sempre esteve do meu lado, me dando apoio e segurança. Amiga, você é um presente para mim;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por me proporcionar condições materiais para dar continuidade a realização dessa pesquisa na segunda etapa do Mestrado;

À Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, fonte de conhecimento.

DEVES, Karoline Marcely. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NOS ESTADOS BRASILEIROS: AVALIAÇÃO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PELA MÉTRICA DO CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. 2023.** 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação: Educação, Políticas Sociais e Estado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Cascavel, tem como objeto de análise as avaliações em larga escala e busca compreender sua relação com as avaliações estaduais do Brasil. Diante disso, esse trabalho tem por objetivo geral compreender o processo de implementação dos sistemas estaduais de avaliação dos estados brasileiros associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, sobretudo a partir das categorias de avaliação e qualidade, como uma política pública de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental. Tal objetivo é proveniente do questionamento indutor da pesquisa, qual seja: quais são os sistemas estaduais de avaliação em larga escala associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, suas categorias sobre avaliação e qualidade nos estados brasileiros e seus desdobramentos na política pública para o Ensino Fundamental? Para o desenvolvimento da dissertação apoiamos-nos na investigação de abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de pesquisa documental e bibliográfica na qual foram delimitados como fontes primária as revistas nomeadas de “Revista Contextual”, “Revista de Rede” ou “Revista do Sistema” publicadas até o ano de 2022. O subsídio teórico utilizado considera as múltiplas determinações para apreensão do movimento histórico da produção das avaliações em larga escala, pois a premissa é de que as avaliações dos estados reforçam as avaliações em larga escala que propagam o controle escolar, justificada por uma estreita relação com o período histórico, político e econômico. Para tanto, buscamos amparo teórico nos trabalhos dos autores: Lopes (2007), Freitas (2007), Sousa e Oliveira (2010), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Bauer et al. (2017), Perboni, Militão e Giorgi (2019), Adrião (2018) e Bertagna e Borghi (2018). Como resultado das investigações, constatou-se a expansão dos sistemas de avaliação em larga escala. Até o ano de 2022, somente os estados de Roraima e do Rio de Janeiro não aderiram, isto é, das 27 unidades federativas, apenas 2 não possuem o sistema próprio de avaliação em vigor na atualidade. Os estados que apresentam o sistema de avaliação próprio são assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Por fim, constatou-se um avanço no processo de implementação de sistemas de avaliações nos estados brasileiros para o Ensino Fundamental, sobretudo em decorrência da efetivação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicando a proeminência da avaliação como indicadora de uma formação humana para processo de ajuste estrutural do capital.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado; Política Educacional; Avaliação em larga escala; Sistemas estaduais de avaliação; Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação.

DEVES, Karoline Marcely. LARGE-SCALE EVALUATION PUBLIC POLICIES FOR ELEMENTARY EDUCATION IN BRAZILIAN STATES: EVALUATION AND QUALITY OF EDUCATION USING THE METRICS OF THE CENTER FOR PUBLIC POLICIES AND EDUCATION EVALUATION. 2023. 124 f. Dissertation (Master's in Education). Postgraduate Program in Education. Area of concentration: Society, State and Education: Education, Social Policies and State. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

## ABSTRACT

This dissertation, developed in the Graduate Program in Education of the State University of Western Paraná - Cascavel campus, has as its object of analysis, the large-scale assessments, and seeks to understand its relationship with state assessments in Brazil. Therefore, the general objective of this work is to understand the process of implementation of state assessment systems in Brazilian states associated with the Center for Public Policy and Education Evaluation, especially from the categories of assessment and quality as a public policy of large-scale assessment in elementary education. Such objective comes from the inductive questioning of the research, which is: What are the state systems of large-scale evaluation associated with the Center for Public Policy and Educational Evaluation and their categories on evaluation and quality in Brazilian states and their unfoldings in public policy for Primary Education? For the development of this dissertation, we used a qualitative research approach, with the development of documentary and bibliographic research, in which the journals named "Revista Contextual", "Revista de Rede" or "Revista do Sistema" published until the year 2022 were delimited as primary sources. The theoretical support used considers the multiple determinations for the apprehension of the historical movement of the production of large-scale evaluations, because the premise is that the state evaluations reinforce the large-scale evaluations that propagate school control, justified by a close relationship with the historical, political, and economic period. To this end, we seek theoretical support in the work of the authors: Lopes (2007), Freitas (2007), Sousa e Oliveira (2010), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Bauer et al. (2017), Perboni, Militão e Giorgi (2019), Adrião (2018) e Bertagna e Borghi (2018). As a result of the investigations, the expansion of large-scale evaluation systems was verified, until the year 2022, only the states of Roraima and Rio de Janeiro did not adhere, that is, of the 27 federative units, only two do not have their own evaluation system in effect today. The states that have their own evaluation system are advised by the Center for Public Policy and Education Evaluation - CAEd, from the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). Finally, an advance in the process of implementing evaluation systems in the Brazilian states for Primary Education was verified, especially as a result of the effectiveness of the Basic Education Development Index (IDEB), indicating the prominence of evaluation as an indicator of human formation for the process of structural adjustment of capital.

**KEYWORDS:** State Education; Policy.Large-scale assessment; State assessment systems; Center for Public Policy and Education Evaluation.



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Sistemas de Avaliação dos estados brasileiros no período de 1990 a 2022 realizados pelo CAEd .....	56
Quadro 2– Disciplinas e Séries/anos avaliados nos Sistemas/Programa de Avaliação dos estados brasileiros período (1990-2022) do Ensino Fundamental.....	57
Quadro 3 - Número e quantidade de publicações das coleções de revistas (2001 – 2021)...	59
Quadro 4- Categoria de Avaliação: convergências encontradas nos Sistemas Estaduais.....	61
Quadro 5- Categoria de Avaliação: divergências encontradas nos Sistemas Estaduais .....	63
Quadro 6 - Categoria de Qualidade: convergências encontradas nos Sistemas Estaduais...	72
Quadro 7- Categoria de Qualidade: divergências encontradas nos Sistemas Estaduais .....	74
Quadro 8- Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) do Acre.....	98
Quadro 9– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL/AREAL) .....	98
Quadro 10– Categoria de Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP).....	99
Quadro 11– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM) .....	99
Quadro 12– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE/AVALIE ALFA).....	100
Quadro 13– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).....	101
Quadro 14– Categoria de Avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).....	103
Quadro 15- Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).....	105
Quadro 16– Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).....	107
Quadro 17– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso (AVALIAMT).....	107
Quadro 18 – Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso do Sul (SAEMS).....	108
Quadro 19– Categoria de Avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).....	110
Quadro 20– Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba/Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (IDEPB/SOMA).....	111
Quadro 21– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).....	112
Quadro 22– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).....	113
Quadro 23 - Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).....	114
Quadro 24– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).....	115

Quadro 25– Categoria de Qualidade do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) do Acre.....	116
Quadro 26– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL/AREAL) .....	117
Quadro 27– Categoria de Qualidade do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP).....	117
Quadro 28– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM) .....	117
Quadro 29– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE/AVALIE ALFA). .....	118
Quadro 30– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).....	119
Quadro 31– Categoria de Qualidade do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES).....	119
Quadro 32– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO). .....	120
Quadro 33– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso (AVALIAMT). .....	120
Quadro 34– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso do Sul (SAEMS). .....	121
Quadro 35– Categoria de Qualidade do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).....	121
Quadro 36– Categoria de Qualidade do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba/Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (IDEPB/SOMA).....	122
Quadro 37– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP). .....	122
Quadro 38– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).....	122
Quadro 39– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) .....	123
Quadro 40– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS).....	124

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação de Rendimento Escolar
AVALIA-MT	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FED	Reserva Federal
FED	Reserva federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPPES	Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEPB/SOMA	Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba
IEA	<i>International Association for the evaluation of Educational Achievement</i>
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PISA	Programa Internacional de Avaliações de Estudantes
PNE	Plano Nacional da Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RDM	Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SADEAM/AVAM Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – Prova Paraná e Avaliação de Fluência
SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí

SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERS Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SIMAIIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISPAEAP Estado do Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá
SPAECE Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO Cultura	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF Infância	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>1 REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO DO SÉCULO XX: NEOLIBERALISMO, ESTADO, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO .....</b>	<b>19</b>
1.1 O CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1970, DO SÉCULO XX.....	20
1.2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS SOCIAIS.....	30
1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS PADRÕES OFICIAIS DE QUALIDADE E DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO.....	39
<b>2 A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR NAS/ E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL .....</b>	<b>48</b>
2.1 MAPEANDO OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: AS CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO E DE QUALIDADE NAS REVISTAS CAEd .....	48
2.2 OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: A CATEGORIA DE AVALIAÇÃO NAS REVISTAS CAEd.....	60
2.3 OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: A CATEGORIA DE QUALIDADE NAS REVISTAS CAEd .....	71
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>83</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>APÊNDICE A - CATEGORIA DE AVALIAÇÃO NAS REVISTAS DOS SISTEMAS ESTADUAIS.....</b>	<b>98</b>
<b>APÊNDICE B - CATEGORIA DE QUALIDADE NAS REVISTAS DOS SISTEMAS ESTADUAIS.....</b>	<b>116</b>

## INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, dado o contexto de avanços dos processos de implementação do neoliberalismo no Brasil, emergiram reformas dos sistemas educacionais para dinamizar os novos tempos e suas demandas econômicas e políticas. Uma característica elementar do neoliberalismo é regular todas as esferas da economia e política por meio da lei do mercado e o terreno educacional também é bombardeado por essa política pois, como Frigotto (2011, p. 240) menciona: “A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”. Neste contexto, multiplicaram-se as ferramentas para avaliar, controlar e regular a almejada qualidade<sup>1</sup> do processo educacional, vislumbrando-se o alastre das regras mercantis.

A implementação de Políticas Públicas de Avaliação de larga escala no Brasil vem se consolidando na educação de forma significativa, implicando mudanças na organização de instituições educacionais e ocupando um significativo espaço no que se refere às preocupações educacionais pois,

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor sobre o objeto avaliado passa a ter a função estática de classificar um objeto ou um ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. Do ponto de vista da aprendizagem escolar, poderá ser definitivamente classificado como inferior, médio ou superior. Classificações essas que são registradas e podem ser transformadas em números e por isso, adquirem a possibilidade de serem somadas e divididas em médias. (LUCKESI, 1999, p. 34).

Este mecanismo de avaliação ampara-se em dispositivos legais como: a Constituição Federal de 1988, no capítulo referente à Educação (Art. 206) que ressalta a “[...] garantia de padrão de qualidade”; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece aos diferentes níveis do sistema educacional a obrigatoriedade da avaliação, vinculando-a com a questão da qualidade e no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

---

<sup>1</sup> Os conceitos de “qualidade” e “avaliação” serão analisados e mais detidamente fundamentados no capítulo 1 desse trabalho.

As inquietações que provocaram o estudo sobre a temática da avaliação desenvolvida nessa dissertação originou-se a partir da trajetória acadêmica no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE – Campus de Cascavel. Em decorrência dos estudos realizados no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e documental, nos questionávamos: qual a finalidade das avaliações em larga escala e a relação entre os descritores da Prova Brasil e os conteúdos do Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel – PR? <sup>2</sup>. Realizado esse estudo inicial, o questionamento desdobrou-se e ampliou-se neste que hoje compõe esta dissertação.

Nas aulas do Mestrado e na participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPES), ao compreender o advento do neoliberalismo, com a reiteração das relações produtivas do capital, fortalecendo a função do Estado no exercício de planejar, legislar, ordenar, controlar e intervir sobre um território educacional por intermédio da política (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2004), nos possibilitou refletir que as avaliações em larga escala se efetivam como elemento de controle e regulação do Estado com a finalidade de atender as orientações do novo modelo de sistema educacional e, ainda, para atender as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) implantado no Brasil no ano de 2007.

A partir deste entendimento, e diante do caráter neoliberal das políticas e dos aspectos técnicos, fundamentados pelo pragmatismo gerencialista, estes tornam-se a resposta e a solução para problemas de ordem social e, a educação inclui-se neste âmbito, dinamizada por avaliações em larga escala. Desta forma, evidencia-se que, para o controle do processo pedagógico das escolas e, em primeira instância, da educação a ser ofertada, o Estado assume por meio dessas avaliações, o monitoramento dos processos internos da escola.

Para enriquecer essa lógica concorrencial<sup>3</sup>, pautada na meta de obtenção de maiores médias de desempenho dos alunos, provenientes das avaliações em larga escala, quais sejam, avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica

---

<sup>2</sup> Título do trabalho de conclusão de curso “Os descritores da Prova Brasil e os conteúdos do Currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel – PR: Um estudo comparado” sob a orientação da Profa. Dra. Marijane Zanotto.

<sup>3</sup> O Capitalismo concorrencial, nos domínios do liberalismo, tem como característica a existência em cada setor da economia capitalista de empresários individuais concorrendo livremente no mercado; a regulação definida pelo mercado; e o Estado atuando como garantidor da propriedade privada e da livre concorrência (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2004).

(SAEB), os estados brasileiros, com uma autonomia relativa, vêm implementando os sistemas de avaliações assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o que nos parece constituir uma ação que contribui significativamente com as provas nacionais que são aplicadas aos alunos.

Diante disso, delimitamos e formulamos o problema central que orienta a presente investigação: quais são os sistemas estaduais de avaliação em larga escala associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, suas categorias sobre avaliação e qualidade nos estados brasileiros e seus desdobramentos na política pública para o Ensino Fundamental? Tal questionamento é proveniente do objeto indutor da pesquisa, qual seja: compreender o processo de implementação dos sistemas estaduais de avaliação da Educação dos estados brasileiros associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, sobretudo a partir das categorias de avaliação e qualidade como uma política pública de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental.

Afim de responder ao problema de pesquisa e, conseqüentemente, atender ao objetivo geral, formulamos quatro objetivos específicos, que são: a) analisar os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil a partir da década de 1990, período em que se estabelecem as reformas do Estado de cunho neoliberal; b) apreender as influências dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na década de 1990 para a reforma do Estado brasileiro, especialmente ao tratar-se da proposição e implementação das políticas públicas de avaliação em larga para a Educação Básica; c) mapear os sistemas estaduais de avaliação no Ensino Fundamental dos estados brasileiros associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e d) apreender como as categorias avaliação e qualidade consolidam as políticas públicas de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental a partir das revistas assessoradas pelo CAED.

O caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa compreendeu a investigação bibliográfica e documental de abordagem qualitativa, na qual realizou-se o levantamento e a leitura de fontes referentes aos sistemas estaduais de educação e nos apoiamos nos trabalhos dos autores: Lopes (2007), Freitas (2007), Sousa e Oliveira (2010), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Bauer et al. (2017), Perboni, Militão e Giorgi (2019), Adrião (2018) e Bertagna e Borghi (2018), que propuseram o mapeamento destes sistemas abrangendo um período a partir de 1990 até 2015.



Para a atualização deste mapeamento, recorreremos aos noticiários e *sites* das Secretarias de Educação de cada estado brasileiro, *sites* do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e, sobretudo, do CAEd, órgão proveniente da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e que fornece assessoria em alguns sistemas de avaliações.

A partir do pressuposto de que os documentos<sup>4</sup> oficiais e oficiosos, bem como as ações tomadas, são provenientes do aparelho do Estado e de outras organizações que a difundem (EVANGELISTA, 2012), ressaltamos alguns aspectos importantes para a nossa investigação intrínsecos a este material, a saber: as categorias de avaliação e qualidade. Tais categorias extraídas dos documentos são mobilizadoras para a análise do tema de estudo (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), compreendendo que estas expressam formas de ser e determinações de existência (MARX, 2011). Para tanto, delimitamos diante do acervo presente no *site* do CAEd, as revistas nomeadas “Revista Contextual”, “Revista de Rede” ou “Revista do Sistema”.

Partimos do pressuposto que apreender esse objeto de estudo, qual seja, os sistemas de avaliação da Educação dos estados brasileiros, implica recuperar a dimensão histórica, a partir das relações sociais, políticas e econômicas que o constituiu (EVANGELISTA, SHIROMA, 2019), pois é na realidade, no mundo e na vida em seu conjunto, que se efetiva a mediação do processo do apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação desses fenômenos sociais (FRIGOTTO, 2001).

À vista disto, por entendermos que o estudo bibliográfico fornece “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (MARCONI, LAKATOS, 2003, p.158), apuramos o referencial teórico no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, ainda, na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Para

---

<sup>4</sup> “Referimo-nos a documentos de política educacional: leis, documentos oficiais e oficiosos, dados estatísticos, documentos escolares, correspondências, livros de registros, regulamentos, relatórios, livros, textos e correlatos. Contudo, documento pode ser qualquer tipo de registro histórico – fotos, diários, arte, música, entrevistas, depoimentos, filmes, jornais, revistas, *sites*, e outros – e compõe a base empírica da pesquisa, neste caso aquele destinado à difusão de diretrizes políticas para a educação e será analisado como fonte primária. Ressalte-se que não há “superioridade” de um documento sobre outro. Todos os documentos são importantes quando definidos no âmbito de um projeto de produção de conhecimento cuja finalidade seja a de compreender objetivamente o mundo e sobre ele agir conscientemente.” (EVANGELISTA, 2012, p.1).

delimitar as buscas, utilizou-se como principais descritores “políticas de avaliação na educação”, “avaliações em larga escala”, “avaliação e reformas dos anos de 1990” “reformas empresariais da educação”, entre outros. Ademais, revistas científicas que são referências em educação pautaram a nossa busca por fontes secundárias.

A pesquisa foi organizada em dois capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos as influências dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na década de 1990 para a reforma do Estado brasileiro e as relações entre as concepções das políticas de avaliação em larga escala, elaboradas a partir da referida década, bem como as razões que as sustentaram e as justificaram por meio da configuração do Estado Avaliador.

Para tanto, tratamos do contexto da reestruturação capitalista, a reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos nas políticas educacionais e, conseqüentemente, nas políticas de avaliação. Utilizamos autores como Antunes (2000); Deitos (2006); Harvey (2010); Cunha (2005); Freitas (2018), Frigotto (1996); Kuenzer (2006); Xavier (1990); Bertagna (2020); Zanardini (2008); Freitas (2004); Pasini (2020), entre outros, que fundamentaram a compreensão das transições do sistema capitalista e os reflexos sobre a organização social.

No segundo capítulo, apresentamos os sistemas estaduais de avaliação da Educação assessorados pelo CAEd, bem como adentramos na explicitação das categorias de avaliação e de qualidade referidas nas revistas do Sistema de Avaliação, com titularidade das Secretarias de Educação de cada estado brasileiro para o Ensino Fundamental. Para análise das categorias de avaliação e de qualidade que consolidam as políticas públicas de avaliação em larga no Ensino Fundamental utilizamos, dentre outros, os seguintes autores para subsidiar na fundamentação teórica: Bertagna (2020); Zanardini (2008); Freitas (2004); Saviani (2005); Mészáros (2002); Gramsci (1978); Silva (2009); Flach (2012); Dourado (2009); Pasini (2020).

Por fim, nas considerações finais, sintetizamos nossas reflexões sobre o objeto pesquisado com ênfase para as categorias avaliação e qualidade, respondendo assim, ao problema de pesquisa e ao objetivo geral e aos específicos. Refletimos, neste sentido, sobre as relações entre a reforma do Estado, as transformações das políticas públicas de Educação e, especialmente os desdobramentos das políticas públicas de avaliação em larga escala para o Ensino Fundamental.

## **1 REESTRUTURAÇÃO DO CAPITALISMO DO SÉCULO XX: NEOLIBERALISMO, ESTADO, EDUCAÇÃO E AVALIAÇÃO**

O objetivo deste capítulo é analisar, no movimento da história, os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil a partir da década de 1990, período em que se estabeleceram as reformas do Estado, de cunho neoliberal e apreender as influências dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil na referida década para a reforma do Estado brasileiro, especialmente ao tratar-se da proposição e da implementação das políticas públicas de avaliação em larga para a Educação Básica.

Para tanto, a breve revisão histórica, delimitada a partir da reestruturação do capitalismo, na década de 1970, do século XX, possibilitará a reflexão sobre a relação entre capital, capitalismo, globalização, Estado avaliador e as avaliações externas para a Educação Básica, no Brasil, partir da década de 1990, com ênfase para as motivações que subsidiaram a produção das políticas de avaliações em larga escala.

Nesse sentido, serão ressaltadas algumas implicações, no âmbito socioeconômico e político, das avaliações em larga escala, as quais caracterizam-se por ser objeto de preocupação mundial. É discutido pelas nações de forma articulada e com vistas ao futuro e é orientado conforme os interesses do capital. A compreensão desse fenômeno se dá por sua articulação com as demandas da globalização do capital, tendo em vista que

A globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA, 1998, p. 606).

Para refletir sobre essa dinâmica, o caminho delineado nesse capítulo tem como recorte histórico a partir do século XX, na qual a reprodução do modo capitalista esteve baseada na expansão da globalização econômica. O elo entre Estado e Capital se estreitou consideravelmente a partir de 1970, de modo que as funções do Estado passam a ser redefinidas e passam a incorporar características do mercado econômico. Parte disso se atribui a expansão de um grande império capitalista mundial no qual as grandes corporações e organismos internacionais passam gradativamente a ditar a nova ordem econômica, impactando questões de cunho político e social, logo, o campo educação.

## 1.1 O CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO CAPITALISTA A PARTIR DA DÉCADA DE 1970, DO SÉCULO XX

O capitalismo caminha por processos de reestruturações como mecanismo de superar as suas próprias contradições e crises<sup>5</sup> estruturais de acumulação e reprodução. Desde o estágio inicial do capitalismo, manufatureiro, passando pela maquinaria e a indústria ao chegar aos estágios mais avançados de desenvolvimento da produção capitalista, as alterações produtivas impactaram não apenas na organização do trabalho, mas na própria constituição do ser social e na vida em sociedade.

Gramsci (1978) ao analisar o fordismo observava que a cada nova relação de produção e formas de organização do trabalho são demandados, concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores que conformem o trabalhador na sua alienação e produza um novo homem com atitudes e comportamentos adequados aos processos de valorização do capital.

Desta forma, a reestruturação do modo de produção capitalista foi possível a partir da transição dos padrões de acumulação até então dominantes – mas que se mostraram esgotados, cada um a seu tempo – a transição do século do XIX ao XX, foi marcada pelas inovações taylorismo-fordismo<sup>6</sup> que dominaram os processos industriais<sup>7</sup>. Para tanto,

[...] para compreender o processo de reestruturação produtiva, a partir da relação entre o Estado e os padrões de produção taylorista-fordista e flexível, é necessário considerar a relação entre capitalismo e capital (PIETRONI, 2022, p. 21).

Os conceitos de capital e capitalismo, podem ser compreendidos a partir de Mézáros (2002) não como sinônimos e sim como conceitos interdependentes. “O capital é o poder econômico onipotente da sociedade burguesa. Dessa forma o ponto

---

<sup>5</sup> As crises do capitalismo aqui compreendidas como constituintes estruturais do processo de reprodução do Capital (MARX, 1985), decorrentes, substancialmente da impossibilidade dessa reprodução realizar-se de forma harmônica, por meio da conjugação coerente das esferas da produção, do consumo e da circulação de mercadorias e de serviços (MÉSZÁROS, 2002).

<sup>6</sup> Convergimos com Zanardini (2006) que chama atenção sobre os trabalhos que abordam essa temática, ou seja, o modelo taylorista-fordista ora é denominado como taylorista, ora como fordista e ora como taylorista-fordista. A autora entende, desse modo, que os dois se complementam e, mais do que isso, tratam o controle do trabalho a partir dos mesmos pressupostos, por isso utiliza a expressão taylorista-fordista.

<sup>7</sup> Alves (2007) explica que a introdução destes novos modelos produtivos não foi uniforme, mas, lenta, desigual e combinada, atingindo de forma diferenciada países e regiões, setores e empresas da indústria ou de serviço ao longo de todo o século XX.

de partida assim como o ponto de chegada”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 702). Esse poder econômico antecede o próprio capitalismo e auxilia, dessa forma, no desenvolvimento da estrutura capitalista. O capitalismo, por sua vez, consiste na produção de capital na qual “[...] a própria força de trabalho, tanto quando qualquer outra coisa, é tratada como mercadoria”. (MÉSZÁROS, 2002, p. 736).

Partindo desse pressuposto, por volta de 1914, ocorre a implantação do chamado sistema fordista, elaborado por Henry Ford, fundamentado nos estudos de Frederick Taylor. Segundo Antunes (2006), este sistema deve ser compreendido como o processo de trabalho que ao lado do taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo do século XX. O sistema fordista se consolidou com uma mescla entre os mecanismos de administração científica de Taylor (1910) e os elementos de produção propostos por Ford (1914).

Essa forma de produção visava, sobretudo, o maior controle da mão de obra operária, tendo se constituído em novas formas de dominação burguesa sobre o operário dentro da fábrica, ao interferir diretamente no tempo de trabalho e na forma de organização de produção. Buscava-se, assim, quebrar a resistência dos trabalhadores à exploração do capital, por meio da imposição de um acelerado ritmo de trabalho de competitividade como norma entre os próprios operários.

As mudanças introduzidas por Taylor e Ford, simbolizadas pelo cronômetro e na esteira rolante, significaram verdadeiras revoluções de ordem administrativa e gerencial, contribuindo para o aumento dos lucros e da produtividade na época (HARVEY, 2010) e como também visavam

[...] um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista (HARVEY, 2010, p.121).

Outra característica importante deste processo histórico foi a maior participação dos Estados, hegemonizados por grupos empresariais, grandes proprietários de terras e banqueiros. Em sua nova fase de desenvolvimento, o capitalismo exigia que os Estados adotassem medidas para facilitar sua expansão, por meio de políticas de investimento na indústria, com vistas a favorecer a exportação de produtos e capitais, além de garantir a presença dos grandes conglomerados em várias áreas do globo.

Todo esse conjunto de novas situações, em que se destacam a forte concentração e centralização de capitais, a crescente capacidade produtiva das

empresas, devido às inovações tecnológicas, provocou a necessidade de conquista de territórios que representassem novos mercados consumidores dos produtos industrializados ao mesmo tempo que se caracterizavam como fornecedores de matérias-primas e mão de obra barata.

Esse processo, de acordo com Meszáros (2002), caracterizou-se por sua configuração, como um novo estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital, uma nova fase do imperialismo hegemônico global. Lênin (1985), ao resumir a essência do imperialismo, menciona cinco características fundamentais desse estágio:

- 1) A concentração da produção e do capital atingindo um grau de desenvolvimento tão elevado que origina os monopólios cujo capital é decisivo na vida econômica;
- 2) fusão do capital bancário e do capital industrial, e criação, com base nesse 'capital financeiro', de uma oligarquia financeira;
- 3) diferentemente da exportação de mercadorias, a exportação de capitais assume uma importância muito particular;
- 4) formação de uniões internacionais monopolistas de capitalistas que partilham o mundo entre si;
- 5) termo de partilha territorial do globo entre as maiores potências capitalistas (LÊNIN, 1985, p. 88).

O imperialismo não envolvia apenas a “partilha do mundo”, mas uma nova articulação no processo produtivo, o aumento das exportações de capitais, uma nova correlação de forças entre a classe trabalhadora dos países imperialistas e as respectivas burguesias, novas relações entre capital financeiro e Estado (LÊNIN, 1985). A concentração ampliada de capitais alterava qualitativamente as relações sociais, importando novas formas econômicas, sociais, políticas e ideológicas – de caráter mundial. A tendência à monopolização expressava que, para manter-se como forma de acumulação ampliada, o capital precisava efetuar significativas e efetivas transformações no conjunto da vida social.

O processo de aprofundamento e alargamento das relações capitalistas no mundo apresentou-se acompanhado de sucessivas contradições, que passavam, a partir da década de 1870, a fazer parte da realidade econômica dos países capitalistas desenvolvidos. Sobre esse quadro de crises, para exemplificar, o ocorrido na crise de 1929, quando o capital sofreu uma crise de superprodução que resultou na quebra de bolsas de valores que se iniciou nos Estados Unidos e atingiu todos os países, culminando mais para frente na eclosão da Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Essas crises tiveram grande impacto social, e o Estado capitalista interveio “[...] regulando com grande eficácia a atividade da bolsa e providenciando os fundos para uma estabilização – temporária – da economia” (MÉSZÁROS, 2002, p. 151).

Considerando os problemas de ordem econômica e social que ameaçavam o poder capitalista, em razão dos eventos históricos mencionados anteriormente, sendo eles, a quebra de bolsa de valores (1929) e a Segunda Guerra Mundial (1939–1945), favoreceu um acordo entre Estado, mercado e instituições democráticas em prol de pacificação, inclusão, pleno emprego, bem-estar e estabilidade, de forma a impedir o ressurgimento de conflitos (HARVEY, 2008).

Esse acordo apoiava-se na filosofia social do economista John Maynard Keynes, exposta no livro “Teoria Geral”, publicado em 1936, que partia do pressuposto de que para alavancar novamente o desenvolvimento econômico, era necessário deixar de lado a incompetência da lógica do mercado. Assim, para superar esse período e sustentar o padrão de sociedade capitalista, era necessário assegurar a atuação do Estado na regulação da economia (ZANARDINI; ZANARDINI; DEITOS, 2020).

Nos Estados Unidos, o plano de recuperação da economia nomeado de Novo acordo (*New Deal*), concretizando no Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*)<sup>8</sup>, traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (SAVIANI, 2005).

De acordo com Harvey (2008):

O que todas essas várias formas de Estado tinham em comum era a aceitação de que o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado - ou, se necessário, intervindo ou mesmo substituindo tais processos - para alcançar esses fins, e políticas fiscais e monetárias em geral caracterizadas como ‘keynesianas’ foram implantadas extensamente para suavizar os ciclos de negócio e assegurar um nível de emprego razoavelmente pleno. Um ‘compromisso de classe’ entre o capital e o trabalho foi advogado geralmente como o principal garante da paz e da tranquilidade domésticas. Os Estados intervieram ativamente na política industrial e

---

<sup>8</sup> Representou uma criação do capitalismo, foi possível em determinado momento do capitalismo, surgindo sobretudo nos países, onde o crescimento nos pós - 2ª Guerra Mundial (1945) foi muito acentuado. Não existiu Estado de Bem-Estar Social fora países e ele começou a morrer com a crise a partir da década de 70 (VIEIRA, 2001, p. 20).

passaram a estabelecer padrões para o salário social, construindo uma variedade de sistemas de bem-estar (HARVEY, 2008, p. 15).

Após a queda de um longo período de acumulação de capital, a partir de 1970, esse modo de produção começou a dar indícios de um quadro crítico e os países centrais foram atingidos por uma profunda crise que, gradativamente, estendeu-se para toda a periferia do sistema. As economias capitalistas centrais apresentavam altas taxas de desemprego e inflação, redução dos níveis de produtividade e de crescimento, elevação dos déficits públicos (COSSETIN, 2007) “[...] desencadeando uma fase global de estagflação, que duraria por boa parte dos anos de 1970” (HARVEY, 2008, p. 22).

De forma excludora, Antunes (2009) enumera em seis pontos quais seriam as características mais evidentes para uma nova reestruturação do capitalismo, que foram:

- 1) queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação das lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro;
- 2) o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção (que em verdade era a expressão mais fenomênica da crise estrutural do capital), dado pela incapacidade de responder à retração do consumo que se acentuava. Na verdade, tratava-se de uma retração em resposta ao desemprego estrutural que então se iniciava;
- 3) hipertrofia da esfera financeira, que ganhava relativa autonomia frente aos capitais produtivos, o que também já era expressão da própria crise do capital e seu sistema de produção, colocando-se o capital financeiro como um campo prioritário para a especulação, na nova fase do processo de internacionalização;
- 4) a maior concentração de capitais graças às fusões entre as empresas monopolistas e as oligopolistas;
- 5) a crise do Welfare State ou do ‘Estado do bem-estar social’ e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretando a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado;
- 6) incremento acentuado das privatizações, tendência generalizada às desregulamentações e à flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho, entre tantos outros elementos contingentes que exprimiam esse novo quadro crítico (ANTUNES, 2009, p. 31-32).

Ao analisar esse episódio, Harvey (2010) observa que a resposta dada a partir do surgimento do que denominou classe capitalista foi uma profunda reestruturação produtiva, política e da vida social, de regime de acumulação "flexível".



A acumulação flexível, como vamos chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (HARVEY, 2010, p. 140).

Assim, iniciou o processo de reorganização do capital e, como consequência, de seu aparato ideológico e político, além do início da era do neoliberalismo<sup>9</sup>, com a privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalhador, desmonte do setor produtivo estatal, que tiveram como figuras símbolo Margareth Thatcher (1970 - Inglaterra), Ronald Regan (1980- E.U.A.), Helmut Khol (1982 – Alemanha) e Shluter (1983 – Dinamarca).

As metas supremas dos governos neoliberais passavam a ser a estabilidade monetária; a contenção dos gastos com o bem-estar social; a restauração da taxa “natural” de desemprego, ou seja, o aumento do exército de reserva de mão-de-obra, para reduzir salários e quebrar o poder de pressão dos sindicatos; as reformas fiscais para incentivar agentes econômicos; a redução dos impostos cobrados aos mais ricos e às grandes fortunas. Segundo esse receituário, uma nova e “saudável desigualdade” deveria ser estimulada para voltar a dinamizar as econômicas avançadas.

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. *Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito à estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia do Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os*

---

<sup>9</sup> Fiori (1997, p. 206) exemplifica que não há diferença entre o velho e o novo liberalismo, a tese central dos liberais segue sendo a mesma: o menos Estado e política possível, a mesma tese do individualismo e o tema da igualdade social, apenas enquanto igualação de oportunidades ou condições iniciais igualizadas para todos. A ascensão desse “novo liberalismo”/neoliberalismo, consistiu em quatro etapas: a primeira etapa diz respeito ao “tempo da resistência ou da clandestinidade”, que se configura nas ideias expostas pelo economista Frederch Hayek no final de Segunda Guerra Mundial no seu livro *Caminho da Servidão*. Tais ideias foram mantidas entre seus seguidores, mesmo durante um tempo de pensamento oposto ao deles, sem fazerem “concessão, nem teórica, nem prática”. A segunda etapa configura-se no momento em que tais ideias começam a ganhar espaço acadêmico, a partir da década de 1960, juntamente com as ideias de Milton Friedman (1912-2006), principalmente nas universidades norte-americanas. A terceira etapa é a passagem do campo da teoria para o campo da política com a eleição de Margareth Thatcher na Inglaterra (1979), de Ronald Regan nos Estados Unidos (1980) e de Helmut Kohl na Alemanha (1982). Na quarta etapa o neoliberalismo se fortalece com o fim da guerra fria e a derrota do comunismo. A partir disso, apresentam esses ideários à América Latina, com exceção do Chile, que já os havia implementado em 1973.

*interesses da reprodução do capital.* (FRIGOTTO, 2013, p. 79, grifo nosso).

Desta forma, orientada pelas leis do mercado, a preescrição neoliberal para superação da crise consistia na reorientação da intervenção do Estado; na desregulamentação e desnacionalização da economia por meio de privatizações e da abertura dos mercados; além da ressignificação da ação do Estado nas políticas de proteção social, por meio da desregulamentação dos direitos sociais – trabalhistas, previdenciários, educacionais e de saúde, que deveriam ser passados ou compartilhados com a iniciativa privada.

A vigência do neoliberalismo propiciou condições favoráveis à adaptação de parte das ideias do toyotismo no Ocidente (ANTUNES, 1996). Esse novo modelo, criado pelo engenheiro Taiichi Ohno, implica em uma nova organização da produção e do trabalho, que requer uma menor divisão do trabalho, integração mais acentuada de funções, maior necessidade de formação e re-qualificação da mão de obra.

Para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no melhor tempo e com melhor 'qualidade', é preciso que a produção se sustente num processo produtivo flexível, que permita a um operário operar com várias máquinas (em média cinco máquinas, na Toyota), rompendo-se com a relação um homem/uma máquina que fundamenta o fordismo. É a chamada 'polivalência' do trabalhador japonês, que mais do que expressão e exemplo de uma maior qualificação, estampa a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas combinando 'várias tarefas simples' (ANTUNES, 2006, p. 34).

Para efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores e direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor – *Just-in-time*. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, por meio de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições do mercado (ANTUNES, 2006).

O controle da força de trabalho se constitui a partir da ênfase atribuída à corresponsabilidade do trabalhador com um perfil altamente competitivo e ao sistema de pagamento pessoal associado à produtividade, substituindo o modelo de disciplinamento da mão de obra. Na acumulação flexível, o controle deixa de ser objetivo, centrado no aspecto físico/corporal do trabalhador, e passa a ser subjetivo, por meio de estratégias de responsabilização individual e de formação da subjetividade (HARVEY, 2010).

Para exercer o seu alcance global, o sistema do capital precisa dos Estados nacionais para manter as condições vitais ao sucesso de suas operações, desta forma, os Estados nacionais se organizaram respeitando uma hierarquia e seguindo o ordenamento global do capital, o que garante a expansão e a acumulação, por meio da exploração da força de trabalho (MÉSZÁROS, 2009). Portanto, a forma política do capitalismo global, é um sistema global de múltiplos Estados locais. Zanardini, (2006, p. 32) enfatiza uma das análises de Castanho (2001) para entender o processo de globalização da economia é bastante fértil, na medida em que não é uma produção da contemporaneidade, mas a partir de uma perspectiva histórica

[...] é uma característica intrínseca ao capital; faz parte de sua lógica interna, e que, portanto, opera transformações conforme as relações estabelecidas por sujeitos concretos que têm por fim a manutenção da hegemonia do capital. Isto significa dizer que a globalização é uma necessidade do capital que só se estabeleceu, como definidor de parâmetros sociais, políticos e econômicos na medida em que se tornou mundial<sup>10</sup> (ZANARDINI, 2006, p. 32).

Mészáros (2009) destaca que no capitalismo, o Estado moderno<sup>11</sup> é a única estrutura compatível com os seus parâmetros estruturais, ou seja, com o seu modo de controle sociometabólico<sup>12</sup>. Contudo, evidencia que esse deve atuar até onde a necessária ação corretiva puder se ajustar aos limites do sistema. Sua função é retificar a falta de unidade entre produção e controle, produção e consumo, e produção e circulação global. Essa função de retificação da falta de controle do sistema acontece de duas formas: a primeira por meio da promoção do capital e a segunda por meio da regulação.

---

<sup>10</sup> De acordo com Sergio Eduardo Montes Castanho. Globalização, redefinição do Estado Nacional e seus impactos, In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Globalização, pós-modernidade e educação**. História, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2001, p. 21, em seu processo de “acompanhamento” da lógica interna do capital, a globalização teria passado pelo que ele denomina de “marés”, quais sejam: 1) maré anti-feudal de totalização nacional, 2) maré da globalização mercantil, 3) maré globalizante da indústria, 4) maré globalizante do imperialismo, 5) maré globalizante da fase associacionista do capitalismo monopolista e 6) maré da globalização contemporânea que corresponderia ao movimento atual do capital. Nota da autora do texto.

<sup>11</sup> Mészáros (2002), o Estado moderno é uma estrutura corretiva adequada aos novos padrões estruturais do capital, por isso, busca corrigir alguns problemas mais relevantes da crise (sem superá-los definitivamente, pois isso demandaria a superação do próprio capital). [...] Estado moderno não é senão um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa. (MARX; ENGELS, 2005, p. 42).

<sup>12</sup> Segundo Mészáros (2009) o sistema de sociometabolismo do capital é constituído pelo tripé Estado, Capital e Trabalho.

Neste contexto de predomínio da ideologia neoliberal, realizou-se em novembro de 1989, na cidade de Washington, capital dos Estados Unidos da América, uma conferência organizada pelo *Institute for International Economics*, chamada de: “*Latin American Adjustment: how Much has hepened?*”, que reuniu pesquisadores econômicos latino-americanos, representantes do congresso, da reserva federal (FED) e do executivo norte-americano, além de funcionários dos organismos financeiros internacionais: o Banco Mundial (BIRD) , o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

Esta conferência ficou conhecida pelo nome “Consenso de Washington” em alusão ao trabalho apresentado pelo economista norte-americano John Williansom, *Senior Fellow* do *Institute for International Economics*, em um encontro realizado em 1990, para debater em conjunto com pesquisadores da América Latina as condicionalidades que deveriam fazer parte de uma política econômica voltada para a região. O nome foi utilizado para definir o conjunto de políticas fiscais e monetárias associadas às reformas institucionais, com base na desregulação, abertura à competição externa, privatização e estabilização monetária, que foram definidas como essenciais pelos participantes da conferência, realizada um ano antes, como forma de promover o desenvolvimento econômico e a inserção dos países latino-americanos<sup>13</sup> no mercado internacional (ALMEIDA FILHO, 2003).

Zanardini (2008, p. 37), pontua que

A mundialização financeira<sup>14</sup> é comandada pela ‘mão pesada’ da política de ajustes estruturais do Banco Mundial, a qual torna-se mais

---

<sup>13</sup> A concepção de desenvolvimento ganhou espaço na América Latina a partir de 1949, com a publicação de um artigo do economista argentino Raúl Prebisch integrante da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), intitulado “O desenvolvimento econômico da América Latina e seus principais problemas”. Prebisch ressaltou, pela primeira vez, que o atraso ou insuficiente desenvolvimento econômico dos países periféricos era decorrente da posição ocupada por eles na divisão internacional do trabalho, que concentrava, nos países centrais, a produção industrial, inibindo-a nos países periféricos.” Foi Prebisch inferiu também os conceitos de centro e periferia, para destacar os antagonismos existentes no mundo produtivo (RIZZOTTO, 2000).

<sup>14</sup> Para Chesnais (1996, p. 17), “A expressão ‘mundialização do capital’ é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês ‘globalização’, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta ‘globais’. O mesmo vale na esfera financeira para as chamadas operações de arbitragem. A integração internacional dos mercados financeiros resulta, sim, da liberalização e desregulamentação que levaram à abertura dos mercados nacionais e permitiram sua interligação em tempo real. Mas baseia-se, sobretudo, em operações de arbitragem feitas pelos mais importantes e mais internacionalizados gestores de carteiras de ativos, cujo resultado decide a integração ou exclusão em relação às ‘benesses das finanças de mercado’. Como veio lembrar a crise mexicana de 1994-1995, basta pouca coisa para que um lugar financeiramente ‘atraente’ deixe de sê-lo em questão de dias e, de certa forma, fuja da órbita da mundialização financeira”. Nota do autor no texto.

eficiente sobre os países latino-americanos, os quais deveriam economizar o máximo possível para honrar suas dívidas<sup>15</sup> e preservar seu crédito frente aos organismos internacionais, garantindo o processo de reprodução e ampliação da acumulação<sup>16</sup> (ZANARDINI, 2008, p. 37).

Com isso, houve o mergulho nesta forma de economia nos anos 1990, imposição para a integração destes países subdesenvolvidos na sistemática capitalista contemporânea pelo ideário neoliberal.

O neoliberalismo significou financiarizar a economia, com a dominação da finança sobre todos os setores econômicos e impôs

[...] sem sombra de dúvida uma mudança no poder de produção para o mundo das finanças. Ganhos na capacidade manufatureira não mais significavam aumento da renda per capita, mas, certamente, significavam concentração em serviços financeiros (HARVEY, 2008, p. 42).

Ao lado dos fatores de ordem econômica, a adoção do neoliberalismo expressou-se também por meio de condicionantes de ordem política e social, principalmente aqueles que dizem respeito aos mecanismos de funcionamento do aparelho estatal. Tendo como base a lógica da flexibilização, além do intenso processo de reestruturação produtiva e do trabalho, a resposta dada pelo capital à sua própria crise passou pela reorganização de seu sistema político e ideológico de dominação e trouxe significativas alterações para o funcionamento do próprio Estado uma vez que, conforme afirma Mézáros (2002), este é imprescindível ao sociometabolismo do capital.

---

<sup>15</sup> Um dos principais reflexos da mundialização financeira para o Brasil ficou conhecido como “crise da dívida” de 1982. De acordo com Nogueira (1999), a crise da dívida externa provocou a retomada de uma velha crítica que os países centrais e os organismos internacionais de crédito vinham fazendo às relações diplomáticas do Brasil com esses países. Reiteradamente a crítica se resumia ao “modelo de desenvolvimento para dentro”, articulado à substituição de importação. De acordo com os críticos, isso produzia distorções nas relações comerciais desses países com os seus compradores e desembocou numa crise econômica, fiscal e de liquidez. Por esta razão, nessa conjuntura de sérios problemas cambiais e de balanço de pagamento, o Banco Mundial introduziu uma nova modalidade de empréstimos, os empréstimos de ajustes estruturais e, posteriormente, os setoriais, também conhecidos como *Structural Adjustment Loans*. A nota inserida pela autora é esclarecedora: “De acordo com a lógica bancária esses dois empréstimos compõem uma linha de operação chamada ‘*Policy-Based Loan*’ – Empréstimo de Base Política” (NOGUEIRA, 1999, p. 122). Nota do autor no texto.

<sup>16</sup> Acerca do processo de endividamento crescente, particularmente do Brasil, dados e informações podem ser encontrados em Baer (1986) e Gonçalves e Pomar (2001). Nota do autor no texto.

## 1.2 NEOLIBERALISMO, REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO E AS POLÍTICAS SOCIAIS

O processo de reestruturação toyotista do capital e o conjunto de políticas neoliberais que o sustenta iniciou no Brasil a partir da década de 1990<sup>17</sup>, abrindo as portas do país ao domínio do capital financeiro internacional como forma de inserção na nova ordem globalizada, competitiva e excludente.

Os espaços nacionais que passaram a ser regidos por lógicas exógenas ao processo de competitividade e flexibilidade da produção toyotista se instalou no país modernizando e aumentando a produtividade industrial e agrícola. Além disso, a abertura comercial do Brasil e o ingresso de capitais internacionais no país forçaram a implantação da mesma dinâmica de aceleração de reprodução do capital dos países capitalistas centrais.

Para consolidar esse novo mecanismo do capital, a proposta liberal utiliza do argumento de que o Estado é o principal responsável pelas crises<sup>18</sup> da sociedade capitalista e que, portanto, sua superação representaria uma das condições para a retomada do desenvolvimento e, conseqüentemente, da inserção do país no processo de globalização. Não seria, sob essa ótica, possível pensar em desenvolvimento enquanto persistisse a incapacidade de governar e a dificuldade do controle público sobre a máquina estatal (ZANARDINI, 2007).

Como expõe Frigotto (1995),

A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e

---

<sup>17</sup> De acordo com Deitos (2007) historicamente, o Brasil se inseriu tardiamente no processo de implementação dos avanços tecnológicos no meio produtivo, desta forma, incorporando sempre “a reboque” os avanços ocorridos nos países centrais; foi assim com a Segunda Revolução Industrial, a qual o Brasil foi assimilar entre os anos de 1933-1980, e que já estava em consolidação nos países centrais entre os anos de 1850 e 1890; e foi assim também com a Terceira Revolução Industrial, cujos reflexos o Brasil só começa a assimilar a partir de 1980. Utilizando de LEITE (2003), apresenta três períodos no processo de reestruturação produtiva no Brasil: O primeiro teria se iniciado entre o final dos anos de 1970 e início da década de 1980 e se caracterizaria pela difusão dos Círculos de Controle da Qualidade - CCQs. Nesse período as propostas inovadoras se concentravam na adoção dos CCQs sem, no entanto, existir uma preocupação efetiva com os sistemas organizacionais das empresas como um todo e marcada pelo caráter autoritário das relações de trabalho. O segundo período, iniciou em 1984-1985 até o final dos anos 1980, caracterizou pela rápida difusão dos equipamentos e também pela introdução de inovações organizacionais. O terceiro período se iniciaria em 1990, com a abertura comercial, e iria até meados da década, caracterizado por suas estratégias organizacionais e novas formas de gestão do trabalho mais compatíveis com as necessidades de flexibilidade (DEITOS, 2007).

<sup>18</sup> Mézaros (2002), Antunes (1999) e Harvey (1989) enfatizam que a crise atual não se encontra no Estado, mas sim é uma crise estrutural do capital e que estratégias para enfrentá-la, como a Reestruturação Produtiva, a Globalização, o Neoliberalismo e a Terceira Via, estão redefinindo as funções do Estado.

que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Desta ideia-chave advém a tese do Estado mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos, etc. Tudo isto passa a ser comprado e regido pela férrea lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de *Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital*. (FRIGOTTO, 1995, p. 83-84, grifo nosso).

Nesse contexto, este processo exigiu a reorganização do Estado brasileiro na coordenação de políticas econômicas que favoreceram a reprodução do capital, em vista de que

[...] o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do capital, em seu microcosmo e nas interações das unidades particulares de produção entre si, afetando intensamente tudo, desde os intercâmbios locais mais imediatos até os de nível mais mediato e abrangente (MÉSZÁROS, 2002, p. 109).

Para diminuir a intervenção do Estado na economia, melhorar a sua capacidade de gestão e instituir o controle público sobre a máquina estatal, a reforma administrativa, mas também política e ideológica do Estado, é proposta a partir da implementação da chamada administração pública gerencial. Esse “paradigma” é apresentado como a solução para a incapacidade administrativa do Estado, na medida em que substituiria o modelo racional-legal ou burocrático que vinha orientando a administração pública (ZANARDINI, 2007).

É neste cenário que a reforma do Estado se torna a palavra de ordem predominante, no qual o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial/BIRD, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), bem como as corporações transnacionais, pressionam os Estados nacionais a promoverem reformas políticas, econômicas e socioculturais, envolvendo amplamente instituições jurídico-políticas destinadas a favorecer a dinâmica das forças produtivas e relações capitalistas de produção (IANNI, 1999).

Para responder a esta preocupação, o Banco Mundial publicou em 1997 o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997 – O Estado num Mundo em Transformação, no qual afirma a necessidade de um Estado efetivo, capaz de superar os limites que o modelo anterior impôs para sua capacidade de gerar desenvolvimento

(ZANARDINI, 2001), como mostra a figura a seguir:

**Figura 2 - “O Estado num mundo em transformação”.**

**Diversos mecanismos podem melhorar a capacidade do Estado**



**Fonte:** BANCO MUNDIAL, 1997. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fdesenvolvimento/article/view/62992>. Acesso em: 25 ago. 2022.

Esta perspectiva da reforma do Estado, engendrada com a implantação das políticas de caráter neoliberal, iniciou no Brasil ainda durante a Ditadura Militar e prosseguiu sem interrupções.

O primeiro presidente eleito democraticamente, Fernando Affonso Collor de Mello (1990-1992), destacou-se como responsável pelo processo de inserção do país no cenário mundial da economia globalizada. Collor foi eleito com a promessa de tirar o país da crise, seu discurso contemplava a necessidade de reduzir o controle do Estado na economia, privatizar as empresas estatais, controlar os gastos públicos e, principalmente, dar ao Estado uma nova configuração.

Em seu discurso de posse afirmou:

Tudo isso, Senhores Congressistas, possui como premissa maior uma estratégia global de reforma do Estado. Para obter seu saneamento financeiro, empreenderei sua tríplice reforma: fiscal, patrimonial e



administrativa. A dura verdade é que, no Brasil dos anos oitenta, o Estado não só comprometeu suas atribuições, mas perdeu também sua utilidade histórica como investidor complementar. O Estado não apenas perdeu sua capacidade de investir como, o que é ainda mais grave, por seu comportamento errático e perverso, passou a inibir o investimento nacional e estrangeiro. [...] Daí a convicção de que a economia de mercado é forma comprovadamente superior de geração de riqueza, de desenvolvimento intensivo e sustentado. Daí a certeza de que, no plano internacional, são as economias abertas as mais eficientes e competitivas, além de oferecerem bom nível de vida aos seus cidadãos, com melhor distribuição de renda. [...] O Brasil estará aberto ao mundo. Queremos integração, crescente e competitiva. (MELLO, 1995, s/p).

### O Plano Collor convergia

[...] em clara integração com o ideário neoliberal. A privatização do Estado preenche outro requisito imprescindível desse ideário. Os procedimentos para a obtenção deste télos seguem, em dose única, o essencial do receituário do Fundo Monetário Internacional (FMI): o enxugamento da liquidez, o quadro recessivo decorrente, a redução do déficit público, a ‘modernização’ (privatista) do Estado, o estímulo às exportações e, é claro, a prática do arrocho salarial, secularmente utilizado em nosso país. (ANTUNES, 2005, p. 10).

No entanto, o governo Collor teve um mandato curto<sup>19</sup>. Assumiu a Presidência da República o então vice-presidente Itamar Franco (1993 – 1995) que, junto ao seu Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC), criaram uma política de estabilização financeira denominada Plano Real, que foi um conjunto de medidas econômicas e políticas que sustentaram o controle da inflação e a estabilização da moeda. No entanto, cabe ressaltar que as conquistadas econômicas custaram o arrocho salarial e a queda do poder de compra da classe trabalhadora.

---

<sup>19</sup> Fernando Collor de Mello nasceu no Rio de Janeiro, no dia 12 de agosto de 1949. Como jornalista, dirigiu a Gazeta de Alagoas, jornal de seu pai Arnon de Mello, que foi senador por Alagoas de 1950 a 1980. Além disso, foi superintendente da Organização Arnon de Melo, um grupo empresarial de sua família. Formou-se também em Economia, na Universidade Federal de Alagoas, em 1972. Entrou para a política como Prefeito de Maceió, entre 1980 a 1982, sendo considerado o mais jovem da época. Depois disso, se candidatou para outros cargos, tais como: Deputado Federal pelo Partido Democrático Social (PDS), entre 1983 a 1987; Governador de Alagoas pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB - entre 1987 a 1989; criou o Partido de Reconstrução Nacional (PRN) - e por meio dele elegeu-se candidato à Presidência, em 1989. Venceu as eleições, depois de derrotar Luís Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT). *No dia 02 de outubro de 1992, foi afastado do cargo devido à abertura de um processo de julgamento na Câmara (impeachment). Antes que o julgamento estivesse concluído, ele renunciou no dia 29 de dezembro de 1992 e durante oito anos ficou impedido de ingressar na vida política. Quem assumiu a presidência no período foi Itamar Franco, seu vice-presidente.* No ano 2000, se candidatou ao cargo de prefeito de São Paulo, mas foi impedido pelo Tribunal Superior Eleitoral. Depois, em 2002, concorreu ao cargo de governador de Alagoas, mas perdeu. Em 2006, tornou-se Senador por Alagoas, reelegeu-se em 2014. Informações disponíveis em: <http://presidentes-dobrasil.info/presidentes-da-republica/fernando-collor.html>. Acesso em: 14 mar. 2017. (COSSETIN, 2017, p. 58, grifo nosso).

Em 1994, em decorrência ao sucesso do Plano Real, Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi eleito Presidente da República, conseguindo sua reeleição em 1998, totalizando oito anos de governo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Seguindo as políticas neoliberais, constituiu o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), que teve como titular e ator principal no processo de reforma do Estado Luiz Carlos Bresser-Pereira, o qual discorreu:

O Estado crescera demais, e a estratégia de industrialização por substituição de importações se esgotara. Era preciso, portanto, reduzir o Estado, privatizar as empresas estatais e, principalmente, liberalizar o comércio internacional, eliminar grande parte das barreiras não tarifárias e reduzir as tarifárias (BRESSER-PEREIRA, 1991, p. 10).

Fundamentado nesse preceito, a reforma do Estado envolve quatro problemas:

[...] (a) um problema econômico-político – a delimitação do tamanho do Estado; (b) um outro também econômico-político, mas que merece tratamento especial – a redefinição do papel regulador do Estado; (c) um econômico-administrativo - a recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo; e (d) um político – o aumento da governabilidade ou capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade, e governar (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 49-50).

As reformas neoliberais, ao longo do governo FHC<sup>20</sup>, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter

---

<sup>20</sup> “Fernando Henrique Cardoso, conhecido como FHC, nasceu na cidade do Rio de Janeiro – RJ - no dia 18 de junho de 1931. Formou-se em Ciências Sociais pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – USP -, em 1952. Fez uma especialização em Sociologia, em 1953, e recebeu o título de doutor em 1961. Na década de 1950, ajudou a editar a revista Fundamentos, do Partido Comunista Brasileiro – PCB -, mesmo não se afiliando a ele. Ainda antes de terminar a graduação foi professor na USP da Faculdade de Economia entre 1952 a 1953, por causa do sociólogo Florestan Fernandes, do qual foi assistente em 1955, além de ter sido assistente do professor Roger Baptiste e analista de ensino da cadeira de Sociologia da USP, da Faculdade de Filosofia em 1953. Realizou uma pós-graduação no Laboratoire de Sociologie Industrielle da Universidade de Paris entre 1962 a 1963. Com o Golpe Militar de 1964, ficou exilado no Chile e fez parte da Comissão Econômica para América Latina (Cepal) das Organização das Nações Unidas, além de ser diretor-adjunto da divisão social do Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES), em Santiago. Voltou para o Brasil, em 1968 e foi professor da cátedra de Ciência Política da USP, porém em 1969 aposentou-se por meio do Ato Institucional nº 5. Tornou-se Senador pelo estado de São Paulo em 1983; foi candidato à Prefeitura de São Paulo, em 1985, mas derrotado por Jânio Quadros do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB); tornou-se novamente Senador de São Paulo em 1986, ainda no PMDB. Além disso, foi líder do governo e do PMDB no Senado entre 1985 a 1988; Fundou o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) junto com Franco Montoro e Mario Covas e outros políticos e se tornou líder dessa legenda no Senado entre 1988 a 1992; foi Senado Constituinte entre 1987 a 1988, sendo relator do regimento interno da Assembleia Constituinte; Ministro das Relações Exteriores entre 1992

monetarista e financista/rentista, extraído da cartilha neoliberal do *Consenso de Washington* e pode ser resumido, conforme Frigotto e Ciavatta (2003), nos seguintes pressupostos:

[...] primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105-106).

A partir destas convicções, em 1995 é criado o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)”, popularmente conhecido como “Reforma Bresser-Pereira”, com o objetivo de “[...] criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais” (BRASIL, 1995, p. 10), o Estado

[...] deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 12).

Para instaurar esta administração de ordem gerencial, com o controle centrado nos resultados, as estratégias se assentam na

[...] (1) definição precisa dos objetivos que o administrador público deverá atingir em sua unidade, (2) para a garantia de autonomia do administrador na gestão dos recursos humanos, materiais e financeiros que lhe forem colocados à disposição para que possa atingir os objetivos contratados, e (3) para o controle ou cobrança a posteriori dos resultados. (BRASIL, 1995, p. 16).

Portanto, a reforma do Estado significa fazer a transferência das atividades para o setor privado, “O Estado passa de promotor dos serviços para regulador das atividades sob a justificativa de desempenhar uma administração mais eficiente” (BRESSER-PEREIRA *apud* ZANARDINI, 2021, p. 6) e voltada para “[...] promover a

---

a 1993 e Ministro da Fazenda entre 1993 a 1994, no governo de Itamar Franco, onde auxiliou na implantação do Plano Real; Se candidatou à presidência pela coligação PSDB/PFL/PTB, sendo eleito ao cargo no dia 03 de outubro de 1994. Foi reeleito em 1998 pela coligação PSDB/PFL/PTB/PPB.” Informações disponíveis em: <http://presidentes-do-brasil.info/presidentes-darepublica/fernando-henrique-cardoso.html>. Acesso em: 14 mar. 2017. (COSSETIN, 2017, p. 57-58).

correção das desigualdades sociais e regionais” já estabelecido na Constituição Federal (1988)<sup>21</sup> (BRASIL, 1995).

Ao lado da reestruturação produtiva, as políticas neoliberais vão dedicar-se, especialmente, para criar mecanismos visando naturalizar as desigualdades sociais e naturalizar a pobreza, traduzidas nos discursos das agências multilaterais como “combatê-la eficazmente”<sup>22</sup>, tema em destaque do Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM)<sup>23</sup> de 1990:

É importante o contexto de instituições políticas e econômicas, porque as políticas para reduzir a pobreza incluem uma compensação. Mas não, essencialmente, uma compensação entre crescimento e redução da pobreza. A busca de rumos desenvolvimentistas, eficientes e mão-de-obra intensivos, assim como o investimento maior no capital humano dos pobres são coerentes com um crescimento mais rápido a longo prazo; mais ainda: contribuem para ele (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 3).

Certifica-se que a proposta de política social interessada é, eminentemente, compensatória e paliativa, voltada às camadas de população consideradas mais vulneráveis socialmente, mas o faz com o propósito de preservar os interesses capitalistas, exercendo uma função mediadora e de manutenção da ordem social. As políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos.

No sentido de alterar o padrão de regulação social<sup>24</sup> e assentar as bases para uma nova atuação do Estado frente as políticas sociais, entende-se que

As políticas sociais são, assim, formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos. Os processos políticos de obtenção do consentimento do povo, da aceitação de grupos e classes e de manutenção da ordem social então vinculadas aos processos econômicos da manutenção do trabalhador e das relações de produção e riqueza (FALEIROS, 1991, p. 33).

---

<sup>21</sup> A partir da Constituição de 1988, as políticas sociais brasileiras têm como finalidade dar cumprimento aos objetivos fundamentais da República, conforme previsto em seu Art. 3. Assim, por intermédio da garantia dos direitos sociais, buscar-se-ia construir uma sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação.

<sup>22</sup> Marca da gestão de Robert S. McNamara (1968-1981) que tem como tese o “desenvolvimento é segurança” e que influenciou, decisivamente, as teorias sobre a ação do Banco Mundial nas nações mais pobres e sobre as políticas de atendimento das necessidades sociais básicas e de alívio da pobreza. Para melhor esclarecimento consultar: Leher (1998); Conterno (2002); Figueiredo (2006).

<sup>23</sup> O RDM é a publicação anual mais importante do BM desde 1978. É um documento político que transmite recomendações sobre assuntos-chave visando o desenvolvimento.

<sup>24</sup> Condição do processo de acumulação e, conseqüentemente, torna-se fundamental manter o trabalhador vivo e produtivo para que essas relações se perpetuem (FALEIROS, 1991).

Desta forma, este novo padrão atuação do Estado e políticas sociais é incorporado a educação e até mesmo na constituição das avaliações externas. Isso significa que

[...] não são desvinculadas das condições econômicas, sociais e ideológicas que sustentaram e sustentam a configuração do poder econômico, político e ideológico estatal na forma de um corpo político vivo, e, portanto, representativo dos interesses em jogo e, mais que isso, representativo das forças hegemônicas [...]” (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 68).

No Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 1990, embora no discurso ainda se condenava o papel do Estado como agente econômico, iniciava-se a ideia de que o Estado e as instituições eram importantes para a construção de economias de mercado, prescrevia-se funções consideradas legítimas: garantir a estabilidade macroeconômica e o ambiente propício à competitividade, fornecer infraestrutura produtiva, proteger o meio ambiente, controlar a natalidade, gerir a previdência social e, principalmente, manter a ordem pública, investir em “capital humano” (educação primária e saúde básica)<sup>25</sup>, propondo “[...] que a pobreza se reduz à medida que aumenta o nível de educação da força de trabalho” (FIGUEIREDO, 2008, p. 183) e assim, como efeito dominó, tem-se o crescimento econômico e — “[...] quando os mercados são eficientes, geralmente a equidade aumenta de forma espontânea” (BANCO MUNDIAL, 1990, p.161).

Desta forma, na década de 1990 as políticas educacionais, entendidas como produtos das relações capitalistas, precisam ser compreendidas não apenas como uma componente da política social, mas como parte da própria constituição do Estado, que a concebe e a implementa no conjunto de suas ações de direção e controle social. Assim sendo, não é possível compreender a política social e, conseqüentemente, a política educacional, isolada da dimensão do Estado capitalista e dos elementos que o caracterizam (XAVIER; DEITOS, 2006).

[...] A política educacional, particularmente a empreendida no Brasil a partir da década de 1990, é a articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que

---

<sup>25</sup> Para cumprir tais funções de acordo com o RDM/1990, seria necessário manter o ajuste fiscal e redirecionar o gasto público para áreas prioritárias, privatizar as empresas do setor produtivo estatal, transferir a prestação de serviços públicos diversos para empresas terceirizadas e organizações não-governamentais (ONGs) e estabelecer legislações favoráveis à livre circulação de capital financeiro.

revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal e definem significativamente os rumos das políticas públicas e da educação nacional (DEITOS, 2010, p. 209).

Neste contexto, para o avanço da globalização com estratégias de gestão específicas de “[...] competitividade, flexibilidade, descentralização e controle de resultados” (ZANARDINI, 2007, p. 251), a educação assume a função de qualificação da mão de obra para acompanhar a modernização dos processos produtivos. Com isso,

Disseminou-se a ideia de que para ‘sobreviver’ à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 56).

A educação também assume o encargo de justificar ideologicamente as desigualdades sociais pois, se todos têm acesso à escola e alguns se inserem no mercado de trabalho e outros não, a responsabilidade é atribuída aos próprios sujeitos que não fazem o suficiente para garantir o seu espaço, e assim se naturaliza “[...] a ideologia de responsabilização do próprio trabalhador por seu êxito ou fracasso no mercado de trabalho” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014, p. 73).

Nesse sentido, Frigotto (2011), evidencia:

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio [...], desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Nota-se mais uma vez que a base da formação das políticas públicas educacionais a partir de 1990 é também engendrada pela lógica do neoliberalismo, de forma que a criação de meios para a universalização de acesso à educação é também utilizada para a manutenção da sociedade capitalista. Conforme explicam Xavier e Deitos (2006), a argumentação neoliberal utilizada para justificar as reformas governamentais realizadas tem sido fértil e convincente em suas proposituras: ora propondo a superação da “inadequação educacional”, ora atacando uma “ineficiência operacional e curricular”.

### 1.3 OS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E OS PADRÕES OFICIAIS DE QUALIDADE E DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

É o próprio capital, para a sua nova forma de acumulação, que dissemina uma nova concepção de mundo, que passa a demandar uma nova pedagogia para formar o novo perfil do trabalhador, produtor e consumidor. Os processos e ações com vistas a este novo Homem, foram fortalecidos e movimentados pelos Organismos Internacionais e à educação sobrevém um papel estratégico com grande atenção e prioridade das recomendações, especialmente em países emergentes (LIBÂNEO, 2016).

Neste cenário, do movimento da globalização compreendido como um projeto ideológico e impulsionado pelo neoliberalismo, é caracterizado por uma crescente internacionalização do mercado, da produção, do trabalho e que reincide também na educação, como explica Libâneo (2016):

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p.42).

Dentre os Organismos Internacionais, destacam-se no âmbito das políticas sociais, especialmente na educação, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2005). É importante ressaltar, que as organizações não governamentais (ONGs), associações, profissionais e personalidades do âmbito educativo, também tiveram e tem um papel fundamental nesta conjuntura, apresentando e comercializando suas alternativas para o mercado pedagógico e, conseqüentemente, político (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Estas organizações, a par de diversos mecanismos burocráticos de relacionamento com os países pobres ou emergentes, atuam por meio de conferências e reuniões internacionais, tais como: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia; Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993); Cúpula Mundial de Educação para Todos em

Dakar, no Senegal, entre outras (UNESCO, 2000). Documentos originados<sup>26</sup> destas conferências, assinados pelos países-membros, e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial, vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil (ZANARDINI, 2007; LIBÂNEO, 2016; GUERRA; FIGUEIREDO, 2021).

Todavia, é importante salientar que estas recomendações documentais para o campo de estudo de políticas educacionais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis, como expõe Shiroma, Campos e Garcia (2005):

Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431).

Por isso, são necessárias as mediações, da intelecção, da disciplina intelectual, da reflexão, para que seja possível ultrapassar os fenômenos, deslocando-os de sua aparência imediata para conhecê-los em suas determinações, isto é, revelar sua estrutura social, alcançar sua essência (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019).

Para assegurar o papel da educação como o “[...] meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI” (DAKAR, 2000, p. 6), os organismos internacionais utilizam-se de proposições estratégicas que abrangem orientações em torno da educação relacionada ao desenvolvimento econômico, principalmente em países emergentes. Na “Declaração mundial sobre educação para todos” de Jomtien

A educação deve ser considerada uma dimensão fundamental de todo projeto social, cultural e econômico [...] entendendo que a educação

---

<sup>26</sup> Tem como referência os documentos elaborados e divulgados por essas Organizações, particularmente: a “Declaração mundial sobre educação para todos” (1990) e o “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), 1990), resultantes da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia, o “Plano Decenal de Educação para Todos” (1993), o documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) (1995) “Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, o Relatório Jacques Delors (1996), como ficou conhecido o relatório intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” e a Cúpula Mundial de Educação para Todos – DAKAR (2000), ambos organizados pela UNESCO (ZANARDINI, 2007; LIBÂNEO, 2016).



pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (UNESCO, 1990, p. 8).

Acrescenta, ainda, que a abrangência da educação para todos “[...] deve estar universalmente disponível” (UNESCO, 1990, p. 2), como “[...] um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro”<sup>27</sup> (UNESCO, 1990, p. 2), incorporando temas como justiça, equidade e inclusão, em torno da temática de uma educação de qualidade para o “alívio da pobreza” (EVANGELISTA; SHIROMA, 2006; LIBÂNEO, 2016).

A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula (BANCO MUNDIAL, 2011, p.3).

Como afirmam Leher e Motta (1998), a educação passou a ser decisiva tanto “[...] para o crescimento econômico quanto e, sobretudo, para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento” (LEHER; MOTTA 1998, p. 84). Com este intuito, “[...] a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos especialmente entre crianças pobres” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 10). Espera-se “Melhorar a qualidade e expandir a prestação de serviços públicos para as famílias de baixa renda” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 22).

A promoção da qualidade da educação é uma premissa presente em todos os âmbitos da sociedade e assume um discurso naturalizado, um fetiche, um objetivo simbólico, que leva os indivíduos a se submeterem ao que é estabelecido como parâmetro para a sociedade (ENGUIITA, 1994; FLACH, 2012).

Portanto, o significado discursivo do tema qualidade é polissêmico, ambíguo e dinâmico, condicionado às relações sociais, econômicas e culturais de períodos históricos determinados (CURY, 2010). Para o fim dessa pesquisa, faz-se necessário

---

<sup>27</sup> É importante salientar que o direito à educação está presente desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e é efetivada pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), passando a ser universal, a todos os cidadãos, sem distinção.

situar este conceito relacionado a educação a partir do projeto de sociedade prevalente na conjuntura dos Organismos Internacionais.

Cury (2010) explica a origem da palavra qualidade pela via greco-romana:

O termo qualidade advém do latim *qualitas*, mas cuja procedência mais funda é a de *poiótês* do grego e que significa um título definidor de uma categorização ou classificação. De certo modo, estamos no campo de um atributo distintivo de um bem que passa a se apresentar com uma característica particular além da comum. Por vezes, essa distinção costuma ser assinalada com uma adjetivação como no caso de qualidade social, qualidade total, entre outras (CURY, 2010, p.15).

Expõe ainda o pensamento de Aristóteles, que concebe o termo qualidade como “[...] característica pertencente da coisa ou do sujeito, uma grandeza mensurável e uma determinação que confere ou não o modo de ser”. (CURY, 2010, p. 45)

A concepção de qualidade arquitetada aos pressupostos neoliberais, orientada pela primazia do mercado na regulação das relações sociais, transfere o conceito de qualidade total para a educação. A qualidade aqui está diretamente articulada a noção de gerencialismo das práticas educativas (SILVA, 1998). Deste modo,

[...] a qualidade de um produto, objeto, artefato ou coisa pode ser aferida com o uso de tabelas, gráficos, opiniões, medidas e regras previamente estabelecidas. Portanto, apreender a qualidade significa aferir padrões ou modelos exigidos, conforto individual e coletivo, praticidade e utilidade que apontem melhoria de vida do consumidor. O conceito de qualidade construído na relação entre negociantes e consumidores modifica-se de acordo com as circunstâncias econômicas e sociais. Na relação mercantil, o produto, o objeto, o artefato, o símbolo, a coisa une os interesses de ambos e, ao mesmo tempo, os distingue de outros produtos pelas suas características. A qualidade é negociada, dinâmica, transitória e contém as marcas históricas da opinião pública, o que estimula o ato comparativo (SILVA, 2009, p. 219).

Esta concepção corresponde as propostas norteadoras para a reforma do Estado no âmbito nacional,

A reforma do aparelho do Estado passa a ser orientada predominantemente pelos *valores da eficiência e qualidade* na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma *cultura gerencial nas organizações* (BRASIL, 1995, p.16, grifo nosso)

A qualidade da educação nestes moldes, está subordinada à superação da crise de eficiência, eficácia e produtividade nos sistemas de ensino e, conseqüentemente, no mundo econômico, discurso este integrante e amplamente divulgado pelos organismos internacionais:

A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. Em suma, os investimentos em educação de qualidade produzem crescimento econômico e desenvolvimento mais rápidos e sustentáveis. Indivíduos instruídos têm mais possibilidade de conseguir emprego, de receber salários mais altos e ter filhos mais saudáveis (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 4).

Logo, é atribuída à educação,

[...] o papel de transformar a divisão social do trabalho e a divisão da riqueza advinda da produção em consequência dos resultados escolares, dissimulando, com as noções de habilidade, competência, dom e aptidão, as contradições da sociedade capitalista, segundo o Banco, 'quando as crianças aprendem, a vida melhora e os países prosperam' (ZANARDINI, 2012, p. 115).

Nessa perspectiva, a partir da lógica mercantil, acelerou-se a transposição de parâmetros de medidas, níveis e índices, previamente estabelecidos para quantificar e aferir a quantidade e qualidade da educação atrelados ao uso de avaliações.

O termo avaliar tem sua origem na língua latina na composição *a-valere*, que significa “valorar a...”, ou seja, “dar valor a...”. Esse conceito é formulado tendo por base as determinações do comportamento de atribuir valor ou qualidade à alguma coisa, realização ou decorrer de uma ação que, por si só, admite um posicionamento que nega ou reforça positivamente a ação avaliada (ZANARDINI, 2011).

Equitativamente ao significado de qualidade, a avaliação só existe se estiver ontologicamente<sup>28</sup> fundamentada em um projeto social mais amplo, posicionada de forma a obter respostas para este projeto social, ou seja,

---

<sup>28</sup> O conceito ontológico utilizado por Zanardini (2008), fundamenta-se na obra de George Lukács (1885-1971), que significa aquilo que o constitui como tal, ou seja, o que caracteriza o seu ser em si. A análise da ontologia do processo avaliativo é resultado de complexas mediações cujas raízes brotam do trabalho, ou seja, o ato de avaliar devem ser entendidas com base no trabalho, [...] e por considerá-la nascente no e do trabalho e, portanto, indissociável dele – se considera a primazia do trabalho como protoforma da práxis social. Deste modo, a potencialidade desta forma de encarar o processo avaliativo ocorre justamente pela ação crucial que a avaliação exerce, mesmo que ao lado de inúmeras outras mediações, no processo de trabalho na constituição do ser social. A avaliação, assim, auxilia o processo de hominização como parte imprescindível do fazer homem do homem, pois o processo de avaliação

[...] todo processo de avaliação, se encontra um modelo de mundo, um objetivo de vida social, ou seja, um projeto social a executar ou a refutar, e isso caracteriza a ontologia do processo avaliativo. A avaliação como prática social está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social (ZANARDINI, 2008, p. 67).

Diante disto, considerando que a ato de avaliar é imanente ao processo mediante o qual o homem se constrói e realiza sua história, isto é, a existência da avaliação acompanha a história da humanidade, seu vínculo social é determinado também pelas necessidades sociais de cada época; se os interesses sociais de cada época se distinguem chegando a uma declarada oposição, tal característica é transferida para o processo de avaliação demarcando, de acordo com sua função social, a direção de sua eficácia ou ineficácia como processo social (ZANARDINI, 2008).

Referindo-se da avaliação no campo da educação<sup>29</sup>, o primeiro caso, de acordo com Libâneo (1984) e Afonso (2012), situa-se no interior das pedagogias progressistas com o objetivo de possibilitar condições para a transformação social, fundamenta-se em modalidades de avaliações que são realizadas de forma interativa, sendo aplicada numa perspectiva diagnóstica, continua e participativa e, ainda, considera o progresso em função da prática vivenciada entre educador e educando, com o propósito de estabelecer possibilidades de transformação social. Já o segundo grupo, encontra-se nas pedagogias liberais, com a finalidade de estabelecer a reprodução e a conservação da sociedade, a avaliação tem caráter diagnóstica, somativa, acumulativa, formativa e qualitativa, subordinada a testagem e aos objetivos operacionalizados, realizadas de forma linear e fragmentada. Em síntese, a avaliação se constitui como um mecanismo que se efetiva em campo de disputas, principalmente em um contexto educacional em que os resultados são indutores de políticas públicas (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

---

nasce com o trabalho, desde o salto que separa o gênero humano e o distingue dos demais animais, o que lhe confere de fato hominidade (ZANARDINI, 2008, p. 45).

<sup>29</sup> É importante destacar, amparado em Freitas (2014), a existência de três níveis integrados de avaliação no ensino: avaliação em larga escala em redes de ensino, realizada no país, estado ou município; avaliação institucional da escola, feita em cada escola pelo seu coletivo, e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, realizada pelo professor. Nos limites desse trabalho, objetivou-se evidenciar a avaliação em larga escala, ferramenta destacada pelos organismos internacionais. Para melhor esclarecimento consultar Freitas (2014).

Ao que indica, o segundo grupo corresponde as propostas elaboradas pelos organismos internacionais,

As prioridades educativas devem ser definidas tendo em conta os resultados, utilizando a análise econômica, estabelecendo padrões e medindo os resultados através da avaliação da aprendizagem. Uma abordagem setorial é essencial para a definição de prioridades; não basta dar atenção apenas a um nível de ensino. As análises econômicas geralmente comparam os benefícios (em produtividade do trabalho, medidos pelos salários) com os custos para os indivíduos e para a sociedade (BANCO MUNDIAL, 1996, p.10, tradução nossa)

Este modelo de avaliação coordenado pelo modelo social liberal conservador e assentado na meritocracia, é caracterizado, segundo Luckesi (1995), como autoritário, por ser representado por uma sociedade que exige:

Controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coação explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propagandas ideológicas. A avaliação educacional será assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociedades, no contexto da escola (LUCKESI, 1995, p. 32).

Tal avaliação, que não considera o caráter processual do ensino e das aprendizagens, privilegiando a qualidade a partir do chamado “produto final”, e que são conduzidas, fabricadas e, ainda, divulgadas por órgãos e empresas externas à escola, adjetiva as avaliações em larga escala, como apresenta o Banco Mundial (2021):

As avaliações em larga escala do desempenho educacional são essenciais para que os países monitorem os resultados de aprendizagem no nível do sistema e identifiquem fatores relacionados ao desempenho do aluno. Quando bem feitos, os resultados podem informar mudanças importantes nas políticas e práticas em nível de sala de aula e podem capturar com eficiência o progresso em direção às metas globais de aprendizagem, incluindo o Desenvolvimento Sustentável das Nações Unidas, Meta para a Educação e as Metas de Pobreza de Aprendizagem do Banco Mundial. Para serem eficazes, as avaliações em larga escala do desempenho educacional requerem apoio político e financeiro sólido, planejamento cuidadoso, implementação precisa, forte capacidade técnica e relatórios claros e oportunos. Devido a essas complexidades, formuladores de políticas, funcionários da unidade de avaliação nacional e outras partes interessadas frequentemente têm dúvidas sobre a melhor forma de lidar com os diferentes estágios do processo de avaliação. Esta cartilha do Banco Mundial sobre avaliações em larga escala do

desempenho educacional é uma resposta a essas questões importantes (BANCO MUNDIAL, 2021, p. 13, tradução nossa).

Desta forma, como expõe Bauer, Alavarse e Oliveira (2015), a configuração do modelo de avaliação em larga escala proporciona “[...] informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle (tanto do indivíduo quanto do sistema educacional) e legitimação das políticas” (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1370).

Ainda, os autores, amparados em Evers (2002); Walberg (2002); Madaus (2009); Higgins (2009); e Mons (2009), apresentam de forma precisa os argumentos desenvolvidos pelos organismos internacionais à adoção desse modelo de avaliação:

1. É considerado benefício para as políticas avaliativas, a carga de responsabilização de professores e gestores pelos resultados obtidos, uma vez que, essa prestação de contas do trabalho realizado elevaria o comprometimento e melhoraria de sua prática afim de garantir o aprendizado dos alunos, de acordo com os padrões estabelecidos;
2. Instituem uma cultura de avaliação dos serviços públicos, com vistas a transparência sobre seus processos e resultados;
3. A publicização dos resultados obtidos pelos estudantes nessas avaliações, permite o acompanhamento dos pais, possibilitando uma certa liberdade de escolha pelos estabelecimentos de ensino e ao mesmo tempo, este processo pressionaria o aprimoramento das escolas;
4. A comparação de desempenho produzida pelos resultados sendo de alunos, escolas de diferentes municípios, estados e com as médias nacionais, é importante e benéfico para a gestão;
5. Por serem corrigidas por meio de programas computacionais, tem caráter mais neutro e objetivo, possibilitando manter o anonimato dos estudantes e minimizando a subjetividade inerente às correções realizadas pelos professores em sala de aula;
6. Por garantirem a constituição de base de dados objetivos e um sistema de informação, possibilita acompanhar a evolução da educação e a análise desses dados, em relação a fatores diversos, como as características dos sujeitos, quanto com relação às características das escolas, do professorado, das redes de ensino, na qual, podem subsidiar o

desenvolvimento de programas educacionais específicos, com vistas à melhoria dos resultados obtidos;

7. A responsabilização nos estudantes desafia constantemente a melhorar seus resultados e possibilita que se criem incentivos para melhorar as aprendizagens;
8. Incentiva a transformação de currículos inadequados;
9. Contribui na construção de programas de melhoria referentes à idade de ingresso no ensino superior e, assim, obter maior equidade nos resultados (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

As avaliações em larga escala são, portanto, concebidas e utilizadas para medir a qualidade dos serviços educacionais, isto é, para controlar o nível de satisfação dos clientes com o produto (aluno/conhecimento) oferecido pela escola e o nível de adequação aos princípios que orientam a reorganização, dito, o neoliberalismo (ZANARDINI, 2006).

As informações obtidas das avaliações nacionais podem informar os processos de ensino e aprendizagem se forem amplamente divulgadas. O Banco Mundial e outros doadores estão ajudando muitos países a fortalecer as instituições responsáveis pelos sistemas nacionais de avaliação e exame público. Isso permitirá que os doadores monitorem de perto o efeito de seu apoio financeiro em uma importante meta de desenvolvimento, ou seja, o desempenho escolar das crianças. Redes colaborativas entre países que introduzem avaliações de aprendizagem também são um fator cada vez mais importante para melhorar sua implementação. O Banco Mundial incentiva o uso de indicadores de desempenho e eficácia nos projetos de educação que ajuda a financiar. Particularmente importantes neste caso são os resultados relacionados aos mercados de trabalho, aprendizagem e a relação entre resultados e insumos (BANCO MUNDIAL, 1996, p.115, tradução nossa).

De fato, na conjuntura de um Estado Avaliador, com o controle central na educação por meio, principalmente, do currículo escolar, a avaliação tem sido, de forma congruente, acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionados com os resultados educacionais, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos (AFONSO, 1999). Em síntese, emergiu o Estado Avaliador com mudanças nas políticas avaliativas igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

## **2 A CONSOLIDAÇÃO DO ESTADO AVALIADOR NAS/ E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO NO BRASIL**

No capítulo anterior, constatou-se que no cenário brasileiro, a partir década de 1990, o discurso de competitividade educacional e da ampliação dos processos de avaliação em larga escala adquiriu centralidade, vinculando a melhoria da qualidade da educação ao aumento dos índices derivados dos resultados dos alunos nas provas. Desta forma, os governos estaduais, por meio de suas Secretarias de Educação, adotaram as políticas de avaliação regionais incorporando instrumentos avaliativos externos às práticas cotidianas, e, portanto, acentuando a naturalização de uma “cultura de avaliação”.

Diante deste cenário, este capítulo tem por objetivo apresentar o mapeamento dos sistemas estaduais de avaliação no Ensino Fundamental dos estados brasileiros assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e, ainda, as categorias de avaliação e de qualidade evidenciadas pelas revistas.

Os objetivos a serem investigados são de duas ordens. Primeiro, buscamos descrever a organização dos sistemas de avaliação estaduais para, em seguida, captar as categorias de avaliação e de qualidade nas revistas do Sistema de Avaliação de produção do CAEd, com titularidade das Secretarias de Educação de cada estado brasileiro, afim de apreender como tais categorias consolidam as políticas públicas de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental. O aporte teórico contempla, dentre outros: Bertagna (2020), Zanardini (2008), Freitas (2004), Saviani (2005), Mészáros (2002), Gramsci (1978), Silva (2009), Flach (2012), Dourado (2009), e Pasini (2020).

### **2.1 MAPEANDO OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: AS CATEGORIAS DE AVALIAÇÃO E DE QUALIDADE NAS REVISTAS CAEd**

A transformação do Estado em avaliador, “[...] traduz-se como um momento histórico fundamental à compreensão da configuração atual das políticas educacionais no que concerne tanto à sua formulação quanto à sua implementação” (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 65). A conjuntura aqui mencionada refere-se ao modelo gerencial implantado na administração pública a partir da instituição do neoliberalismo na reforma do Estado, onde “[...] se introduz no sistema burocrático uma cultura gerencial baseada na avaliação do desempenho” (BRASIL, 1995, p. 46).



Como afirma PDRAE, mobilizador e determinador do processo do Estado avaliador em um contexto nacional,

A modernização do aparelho do Estado exige, também, a criação de mecanismos que viabilizem a integração dos cidadãos no processo de definição, implementação e *avaliação da ação pública*. Através do *controle social* crescente será possível garantir serviços de qualidade (BRASIL, 1995, p. 40, grifo nosso).

Esse Estado avaliador manifesta-se filiado ao controle de gastos e resultados, a partir de uma lógica de eficácia e eficiência, entendendo eficácia como a “[...] melhoria dos índices antecipadamente definidos” e a eficiência à “[...] redução de custos associada à melhoria dos resultados” (AUGUSTO, 2015, p. 542-550). O Estado avaliador compreende que deve financiar os resultados e não os recursos, ou distribuir os recursos tendo como parâmetro os resultados (ZANARDINI, 2008).

Para que os gastos incidam majoritariamente sobre os resultados das organizações públicas prestadoras de serviços, o governo deve impreterivelmente adotar e implantar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desemprego a serem explicitados sob a forma de rankings (ZANARDINI, 2008, p. 97).

O Estado avaliador é entrelaçado ao controle de gastos e resultados, pretendendo assegurar mais eficiência e manutenção do controle sobre aquilo que considera qualidade e competitividade. Dispõe de função predominantemente técnico-burocrática, com uma finalidade economicista (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009).

Neste sentido, do Estado em bases neoliberais, ao mesmo tempo que as políticas sociais deveriam favorecer a descentralização<sup>30</sup> administrativa, deveriam também estabelecer um rígido padrão de controle da educação nos aspectos políticos, administrativos e pedagógicos, mediante a mecanismos de avaliação de desempenho e de concessão de financiamento (ZANARDINI, 2008).

Este novo papel assumido pelo Estado na condução das políticas educacionais assevera as desigualdades sociais que, de acordo com Afonso (1999), Freitas (2011;

---

<sup>30</sup> Para Benett (1990) o termo “descentralizar” no campo do Estado seria redistribuir recursos, espaços de decisão, competências, atribuições de responsabilidades, enfim, poder político-econômico, em cada formação econômico-social específica. A descentralização no plano da reforma do Estado brasileiro, de acordo com Zanardini (2008), refere-se a privatização no sentido estrito, em que ocorre a transferência de empresas estatais para a propriedade privada; transferência da exploração de um serviço público da administração pública para a administração privada e a terceirização dos serviços de apoio à administração pública.

2012) e Zanardini (2008), ao suscitar à homogeneização de currículos, projetos e organização escolar, à competição interna e externa e a meritocracia, podem tornar mais afastadas as possibilidades de melhoria da qualidade. Ao mesmo tempo, a falta de qualidade torna-se mais uma justificativa para a criação e ampliação das políticas públicas de avaliação educacional no Brasil.

A partir destas características, as autoras Schneider e Rostirola (2015), amparadas em Afonso (2013), apontam três fases na adoção de políticas públicas de avaliação no campo da educação sustentado pelo Estado avaliador<sup>31</sup>.

O primeiro estágio é caracterizado pela vinculação da ideologia neoliberal às políticas de avaliação e *accountability* e pelo incremento de mecanismos de avaliação de larga escala em contexto nacional. O segundo, pela aderência dos países a formas de avaliação internacional e o terceiro estágio (atual), nomeado como pós-Estado-avaliador, marcado pelos processos de transnacionalização da prática avaliativa (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015, p. 494).

Este mecanismo responde também no âmbito brasileiro, à primeira fase que se desenvolveu a partir de 1990<sup>32</sup>, com a adoção de políticas de avaliação como um dos eixos centrais das políticas educacionais, principalmente, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9.394/1996), que atesta a importância das avaliações sistêmicas fixando sua obrigatoriedade nos diferentes níveis do sistema educacional e a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada (PASINI, 2020).

Guerra (2020) ampara em Flach (2015), reforça também a ampliação da oferta do Ensino Fundamental neste período. As medidas de ampliação buscaram cumprir com o compromisso assumido internacionalmente de atender às necessidades básicas de aprendizagem por meio da educação básica que, no caso do Brasil, naquele momento, correspondia ao Ensino Fundamental<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> Essa pesquisa foi desenvolvida ao longo das três últimas décadas (1980-2010), porém, o autor considera a possibilidade de coexistência desses estágios no momento atual. Para mais informações, acesse o artigo “Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada”. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bBY4jtTrbmqnxmRcJrQkpqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2022.

<sup>32</sup> Pasini (2020, p. 68) relata a partir de Freitas (2007) que o interesse pela avaliação sistêmica, na organização educacional, “[...] já se manifestava desde a década de 1930, com as avaliações pedagógicas e psicopedagógicas”.

<sup>33</sup> A partir da LDBEN, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica, equiparando a etapa aos Ensinos Fundamental e Médio. Em 2006, a partir da Lei a Nº 11.274/2006, modificou a LDB Nº 9.394/1996 e ampliou o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos de duração com matrícula obrigatória

Por consequência, como fator principal para a segunda fase do Estado avaliador, o Ministério da educação – MEC em acordo com as recomendações e ao patrocínio do BIRD/Banco Mundial, da OCDE<sup>34</sup>, da UNESCO, do FMI e da *International Association for the evaluation of Educational Achievement – IEA*, assessoraram as primeiras experiências avaliativas no país na década de 1990, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>35</sup>, com o Exame Nacional de Cursos (Provão)<sup>36</sup> e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PASINI, 2020).

A consolidação do SAEB é um notável indício das orientações do Estado avaliador no Brasil e dos preceitos das organizações internacionais sobre as políticas nacionais. Reestruturado no ano de 1995 e, posteriormente, em 2005, o SAEB estabeleceu as avaliações censitárias com dados sobre a situação educacional das escolas e redes de ensino, constituindo-se em um instrumento para a reformulação das políticas educacionais aos moldes dos países globalizados (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015).

Em 1997 criou-se o Programa Internacional de Avaliações de Estudantes (PISA)<sup>37</sup>, que tem como discurso a produção de indicadores que contribuam para a

---

para as crianças a partir dos 6 anos de idade. Em 2009, a definição de educação obrigatória foi modificada, por meio da Emenda Constitucional Nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade, agora, não mais vinculada a uma etapa da Educação Básica, mas, sim, a uma faixa etária, dos 4 aos 17 anos de idade, que corresponderia às etapas da Pré-escola ao Ensino Médio. A Emenda Constitucional nº 59/2009, que instituiu o Fundeb, modificou o art. 208, I, da CF/1988, objetivando ampliar a obrigatoriedade escolar, estabelecendo não mais uma etapa obrigatória, mas faixa etária obrigatória, que vai dos 4 aos 17 anos de idade. Apesar de a emenda ser de 2009, apenas no ano de 2013, por meio da Lei nº 12.796/2013, os dispositivos da LDBEN foram modificados. (ARAÚJO; CASSINI, 2017, p. 569 apud GUERRA, 2020, p. 99).

<sup>34</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE foi criada em 1948 (nessa época era chamada de Organização para a Cooperação Econômica – OECE para executar o Plano Marshall, financiado pelos Estados Unidos, para a reconstrução de um continente devastado pela Segunda Guerra Mundial. Ao fazer governos individuais reconhecerem a interdependência de suas economias, abriu caminho para uma nova era de cooperação que mudaria a face da Europa. Disponível em: <http://www.oecd.org/about/history/>. Acesso em: 25 set. 2020.

<sup>35</sup> Realizado desde 1990, o SAEB passou por várias estruturas, e em decorrência do estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC, prevista pelas metas da Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), tornou-se referência: 7.1) estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a *educação básica e a base nacional comum dos currículos*, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, grifo nosso). Para mais informações sobre o SAEB, acesse o *site*, disponível em: <http://saeb.inep.gov.br/saeb/>. Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>36</sup> O Provão foi implementado em 1996, avaliando cursos de três áreas do conhecimento - administração, direito e engenharia civil -, e ampliou sua abrangência gradualmente. Em sua última edição, em 2003, a aplicação do Provão alcançou 30 áreas do conhecimento.

<sup>37</sup> Para mais informações, acessar o *site* do INEP: “O que é o Pisa”. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/o-que-e-o-pisa/21206). Acesso em: 15 set. 2020.

discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A coordenação e desenvolvimento do PISA é realizada pela OCDE, e, em nível nacional, as orientações e demandas são de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>38</sup>, que tem como intuito anunciado situar o desempenho dos alunos brasileiros no contexto da realidade educacional internacional com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dados estes retidos a partir de dois instrumentos do SAEB: Avaliação de Rendimento Escolar (ANRESC)<sup>39</sup>, mais conhecido como Prova Brasil e Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)<sup>40</sup>.

Neste momento, observa-se a terceira fase, o pós-Estado-avaliador (AFONSO, 2013): uma expansão de lógicas neoliberais de transnacionalização da educação com ênfase prioritariamente ao processo de acumulação capitalista, alocando os recursos financeiros e os modelos de gestão baseados nas respostas obtidas nas avaliações, caracterizado por um Estado competidor.

Nestes ideais, Yannoulas, Souza e Assis (2009) revelam algumas tendências semelhantes nos tipos de avaliações almejadas:

[...] são externas - realizadas por entes externos à instituição, e são exógenas - decididas fora da instituição (em contraposição as avaliações internas e endógenas), são somativas e não formativas, estão focadas nos resultados e não nos processos pedagógicos ou na efetividade social das políticas educacionais, são realizadas majoritariamente exposta e direcionadas a estimular a competitividade das instituições que compõem o mercado educacional (YANNOULAS; SOUZA; ASSIS, 2009, p. 60).

À medida que essas avaliações chegam na escola, passam a trabalhar em prol de resultados, fazendo sua divulgação e publicação como forma de prestar contas. O trabalho em prol dos resultados, na qual inviabiliza a implementação de um projeto de

---

<sup>38</sup> Avalia os alunos de 4º ano/5º ano/8º ano/ 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio, por meio de testes padronizados de Matemática, com foco na resolução de problemas, e Língua Portuguesa e Matemática (PASINI, 2020).

<sup>39</sup> Avalia o desenvolvimento em português e matemática dos estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública, sendo aplicada a cada dois anos para todas as escolas com mais de 20 estudantes dentro dessas faixas. Tem caráter censitário, ou seja, pode fornecer dados específicos por escola, cidade ou estado.

<sup>40</sup> Utiliza a mesma metodologia da Prova Brasil, mas é aplicada tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Além do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, atinge as turmas do 3º ano do Ensino Médio. Trabalha com amostragens, por isso não é aplicado como censo nem possibilita a separação de dados por escola ou cidade, por exemplo.

gestão democrática, obscurece a preocupação com a aprendizagem dos alunos. Quando se passa a trabalhar em prol de único indicador, entendendo-se como suficiente para expressar a realidade presente na instituição escolar, constata-se os princípios mercadológicos transpostos para o sistema educacional dividido em três processos: regulação, gerencialismo e performatividade (PASINI, 2020):

A *regulação* do sistema educacional ocorre por meio do monitoramento dos índices educacionais. O *gerenciamento* ocorre por meio de dispositivos operacionais do contexto da prática escolar, na tentativa de unificar uma visão da organização da sociedade e da forma que deve gerir sua rede ou instituição de ensino. E a *performatividade* se efetiva por meio de orientações para a prática docente, pautada em resultado, em mérito, incutindo uma competição desenfreada na instituição escolar ou rede de ensino, a fim de intensificar os melhores gestores, os melhores professores, bem como as melhores práticas (PASINI, 2020, p. 58, grifo nosso).

Depreende-se que, como indicador da qualidade da educação básica brasileira, o IDEB norteia as ações pedagógicas das escolas e guia as políticas públicas voltadas para a educação, bem como as metas definidas para o setor. Referente a isto, Freitas (2014) afirma que

Na atual disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradia os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014, p. 1093).

Certifica-se este enunciado na Declaração de Jomtien, no qual a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem para o que se requer dos sistemas de avaliação (UNESCO, 1990):

[...] artigo 4 – focando na aprendizagem – a tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para um indivíduo ou para a sociedade – depende, em última instância, de as pessoas realmente aprenderem como resultado dessas oportunidades, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a *educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem [...]*. abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas para assegurar a aquisição de aprendizagem e permitir aos alunos atingir seu pleno potencial. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e *melhorar e aplicar sistemas de avaliação dos resultados de aprendizagem* (UNESCO, 1990, p. 7 grifo nosso).

Para fortalecer esta lógica, gradativamente os estados brasileiros estão implantando seus próprios sistemas de avaliação, como mencionado acima. Bonamino, Bessa e Franco (2004) afirmam que estes conservam o desenho original do SAEB em sua formatação.

A interação com o INEP/MEC especialmente o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido *para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação*, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais (BONAMINO; BESSA; FRANCO, 2004, p. 77).

O pressuposto das intenções expressas nos sistemas estaduais de avaliação dos estados brasileiros e os desdobramentos do processo de implementação destes visam a formação do consenso, pelos alunos, da necessidade de realização das avaliações em larga escala. Ainda, para que seja admitida como papel de padronizadora como forma de permitir o “[...] fortalecimento do controle, não só sobre a cultura escolar, mas sobre as outras categorias do processo pedagógico, pelas quais se irradia os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola” (FREITAS, 2014, p. 1093).

O movimento da reforma do Estado brasileiro, iniciada em 1995, por meio do “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, como já aludido, está embasado nas políticas neoliberais e visa a construção de um projeto articulado com as reformas educacionais, construindo o consenso que objetiva sustentar determinada coerência para realização das avaliações externas, ou seja, a justificativa compreende:

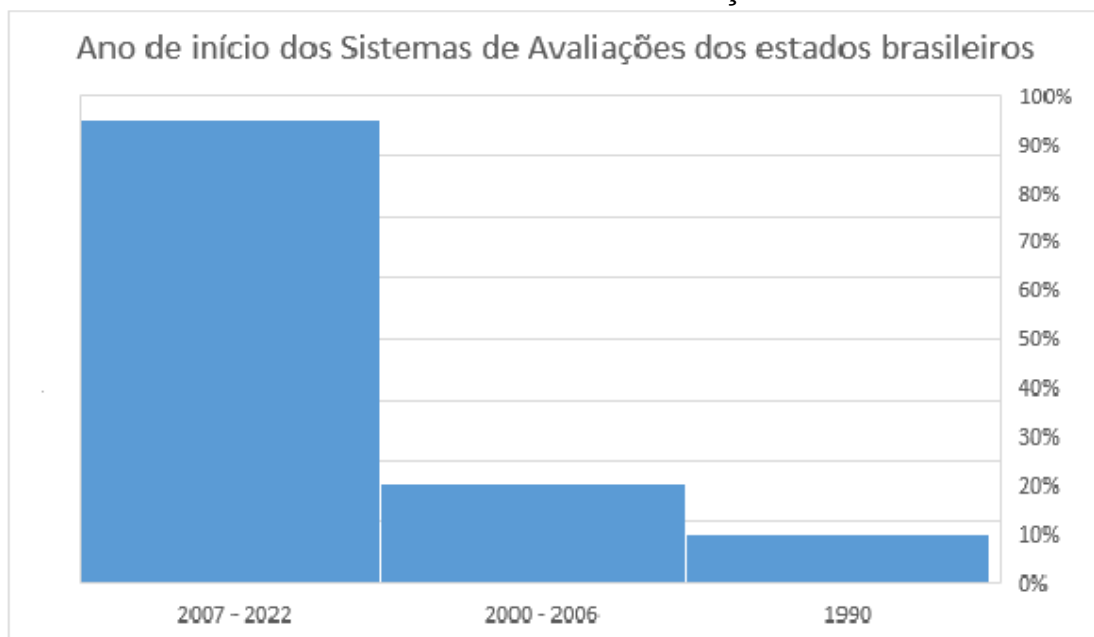
(1) a preocupação com a melhoria de indicadores educacionais de rendimento e desempenho, como o Ideb e as taxas de evasão e repetência; (2) a necessidade de melhorar a qualidade dos serviços educacionais ofertados e de; (3) gerenciar, de forma eficaz, os recursos disponíveis para a educação, visando tanto; (4) o aprimoramento do trabalho pedagógico realizado no interior das unidades escolares, quanto; (5) a efetividade dos programas e/ou ações realizados, por meio da; (6) produção de informações que suportem a tomada de decisões na área educacional (BAUER, 2019, p. 2).

Este contexto impulsionou a expansão de avaliações externas de redes de ensino, tanto na esfera federal quanto nos âmbitos estaduais, culminando principalmente com a implementação do IDEB. Desta forma, os sistemas estaduais

implementados não se constituem como um elemento isolado mas, se articula a um conjunto de iniciativas e práticas que reconfiguram as políticas públicas educacionais.

Com relação ao ano de início dos sistemas de avaliação em cada estado, organizados por Bertagna e Borghi (2018), compreendem três períodos, a saber: sistemas implantados na década de 1990; sistemas implantados entre 2000 e 2006 e sistemas implantados após o início de IDEB (2007). Os dados estão apresentados e atualizados no gráfico 1:

**Gráfico 1 – Ano de início dos Sistemas de Avaliações dos estados brasileiros**



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022<sup>41</sup>.

Na configuração atual dos sistemas de avaliações estaduais, os estados do Ceará, São Paulo e Paraná deram o início a essa corrente de avaliações ainda em 1990. A partir dos anos 2000 até 2006, os estados de Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Pernambuco adotaram o sistema. A partir de 2007, início do IDEB, houve a participação dos estados do Acre, Amapá, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Pará, Paraíba, Paraná, Piauí, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Rondônia, Sergipe, Tocantins e Distrito Federal (BERTAGNA E BORGHI, 2018; PASINI; 2020).

<sup>41</sup> Elaborado a partir de referências de pesquisa de Bertagna e Borghi (2018).

Cabe ressaltar que, em alguns estados os sistemas de avaliações foram paralisados, como no caso do estado do Rio de Janeiro e, em outros casos, até mesmo descontinuados e, posteriormente, reformulados, como é o caso do estado do Paraná, Distrito Federal e Sergipe.

A fim de atingir nosso objetivo, o quadro 1 a seguir pretende demonstrar quais estados possuem programas de avaliações locais assessorados pelo CAEd e, ainda, seu processo de implementação, considerando o período de 1990 a 2022.

**Quadro 1 – Sistemas de Avaliação dos estados brasileiros no período de 1990 a 2022 assessorados pelo CAEd.**

<b>Estados</b>	<b>Sistemas de Avaliação</b>	<b>Ano de Criação</b>	<b>Último ano da aplicação de prova</b>
Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)	2009	2016
Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)	2001	2021
Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SISPAEAP)	2019	2022
Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM/ AVAM)	2008	2022
Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)	2007	2022
Ceará	O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)	1992	2022
Espírito Santo	Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica (SICAEB)	2008	2022
Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO)	2011	2022
Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	2019	2022
Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso (AVALIA-MT)	2016	2022
Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)	2003	2017
Minas Gerias	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE)	2000	2022
Paraíba	O Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba (IDEPB/SOMA)	2012	2022
Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná – Prova Paraná e Avaliação de Fluência (SAEP)	2012	2022
Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)	2000	2022
Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)	2011	2022
Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)	2008	2016



Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (SIMAIS)	2016	2022
Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)	2007	2022

Fonte: Elaborado pela autora, 2022<sup>42</sup>.

No que diz respeito aos anos, séries/anos com o escopo para o Ensino Fundamental e disciplinas contempladas pelas avaliações, estão demonstrados no quadro 2, a seguir:

**Quadro 2– Disciplinas e Séries/anos avaliados nos Sistemas/Programa de Avaliação dos estados brasileiros período (1990-2022) do Ensino Fundamental.**

Estados	Disciplinas avaliadas	Séries/anos da última aplicação da avaliação no Ensino Fundamental
Acre	Língua Portuguesa e Matemática	3º, 5º e 9º
Alagoas		5º e 9º
Amapá		2º
Bahia		4º e 8º
Ceará		2º, 5º e 9º
Goiás		2º, 5º e 9º
Maranhão		2º, 3º, 5º e 9º
Mato Grosso		2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Mato Grosso do Sul		2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Minas Gerias		2º, 3º, 5º, 7º e 9º
Paraíba		1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Paraná		5º, 6º, 7º, 8º, 9º
Piauí		3º e 6º
Rio de Janeiro		5º e 9º
Rio Grande do Norte		5º, 6º e 9º
Rio Grande do Sul		3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Pernambuco	Língua Portuguesa e Matemática, Ciências humanas e Ciências da Natureza	2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º e 9º
Espírito Santo	Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza para o 9º ano do Fundamental	1º, 2º, 3º, 5º e 9º
Amazonas	1º ao 3º ano: Língua Portuguesa e Matemática; 4º e 5º ano: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências;	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º e 9º

<sup>42</sup> Elabora a partir de dados encontrados site das Secretarias de Educação dos estados e no portal CAEd. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>. Acesso em: 25 ago. 2022.

	6º ao 9º: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Inglês, Artes e Ensino Religioso e Educação Física	
--	--	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2022<sup>43</sup>.

Atualmente, todos os estados que apresentam o sistema de avaliação próprio são assessorados pelo CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), criado em 2001 e fundado por Manuel Fernando Palácios da Cunha Melo, que atuou na Secretaria de Educação Básica do MEC nos anos de 2015 a 2016, e conduziu a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante salientar que o CAEd também se apresenta como Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Fundação CAEd)<sup>44</sup>, na qual é credenciada junto ao Ministério da Educação (MEC) para ser fundação de Apoio da UFJF, por meio da Portaria MEC/MCTI 086/18, de 03/12/2018, Processo nº 23000.035913/2018-80. Ademais, a fundação se apresenta como entidade privada sem fins lucrativos, mantendo contratos e convênios com o Instituto Natura; a Associação Bem Comum; o Instituto Sonho Grande; a Fundação Lemann e o Itaú Social.

O CAEd é destinado a prestar apoio especializado a execução de projetos e serviços relacionados a avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública. Em seu sítio eletrônico sinaliza, por meio de diferentes ações, a garantia do direito de aprender de todas as crianças e jovens:

É referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar. Com foco em pesquisa e produção de medidas de desempenho e fatores relacionados à aprendizagem dos estudantes, o CAEd atua há mais de vinte anos em parcerias com o governo federal, as redes municipais e estaduais de ensino e instituições e fundações da área educacional. São muitas ações e projetos, inseridos em diferentes contextos, mas cujo objetivo é sempre o mesmo: garantir a todas as crianças e a todos os jovens o seu direito de aprender (CAEd, 2022, s/p).

<sup>43</sup> Elabora a partir de dados encontrados site das Secretarias de Educação dos estados e no portal CAEd. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/tecnologias-2/plataformacaed.html>. Acesso em: 25 ago. 2022.

<sup>44</sup> Para mais informações, acesse: <http://fundacaocaed.org.br/#!/pagina-inicial>.

O CAEd está organizado em cinco unidades: Unidade de Pesquisa, Unidade de Avaliação, Unidade de Formação, Unidade de Sistemas de Gestão e Unidade de Administração. Conta também com o Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP), oferecido pela UFJF por meio do CAEd.

Além disto, destaca-se uma vasta produção de material elaborada pelo CAEd que consiste em revistas destinadas às equipes gestoras das redes de ensino; às escolas e aos professores. As edições das revistas dos sistemas de avaliação estão disponíveis no sítio eletrônico do CAEd nas páginas individuais de cada estado<sup>45</sup>. São disponibilizados três blocos de revistas: “Revista Contextual/Rede/Sistema”; “Revista dos Gestores” e “Revista do Professor”.

Ao que se refere o conteúdo disponibilizado pelas revistas, a “Revista Contextual/Rede/Sistema” apresenta o histórico da avaliação, os objetivos e de algumas análises sobre os resultados das avaliações aplicadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Na “Revista dos Gestores”, além das informações contempladas na primeira, consta os resultados das avaliações específicos por escola, por disciplina e etapas de escolaridade, enquanto a “Revista do Professor” abrange as informações da primeira e trata de explicar os resultados por disciplina e etapa da educação básica, buscando a especificidade da informação. O quadro 3 registra a quantidade de edições publicadas.

### **Quadro 3 - Número e quantidade de publicações das coleções de revistas (2001 – 2021)**

Estados	Número de coleções	Anos
Acre	4	2001, 2003, 2015 e 2016
Alagoas	1	2016
Amapá	2	2019 e 2021
Amazonas	7	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2019 e 2020
Bahia	4	2011, 2012, 2013 e 2019
Ceará	12	2007, 2008, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019
Espírito Santo	9	2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019
Goiás	10	2010, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2021
Maranhão	2	2019 e 2021
Mato Grosso	1	2021

<sup>45</sup> Disponível na introdução dessa pesquisa.

Mato Grosso do Sul	6	2011, 2012, 2013, 2014, 2016 e 2017
Minas Gérias	5	2011, 2012, 2013, 2014 e 2019
Pará	4	2013, 2014, 2015 e 2016
Paraíba	2	2016 e 2017
Paraná	3	2017, 2018 e 2019
Pernambuco	12	2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019
Piauí	9	2011, 2012, 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019 e 2021
Rio Grande do Norte	2	2017 e 2018
Rio Grande do Sul	6	2008, 2009, 2010, 2011, 2016 e 2018
Rondônia	3	2012, 2013 e 2015
Número total de revistas localizadas em 2022: 104 revistas		

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de pesquisa no site das Secretarias de Educação dos estados e no Portal da Avaliação <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net>.

No total, no ano de 2022 foram localizadas 104 revistas, esta vasta produção disponível denota uma preocupação com os usos das informações geradas pela avaliação e a orientação acerca dos resultados, tendo em vista que este material é impresso e distribuído para as equipes gestoras e professores, como também publicados e divulgados pelo Portal da Avaliação do CAEd e nos sítios das Secretarias de Educação estaduais.

Desta forma, a fim de atingir nosso objetivo, buscamos investigar as categorias de avaliação e qualidade selecionadas nas revistas denominadas “Revista Contextual” ou “Rede de Sistema” e “Revista de Rede”, disponíveis na próxima seção e apresentadas, na forma de quadros.

## 2.2 OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: A CATEGORIA DE AVALIAÇÃO NAS REVISTAS CAEd

Como supracitado, o CAEd destina-se a prestar apoio especializado para execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação. Nesta seção, a análise está voltada à categoria de avaliação nas Revistas nomeadas de “Revista Contextual”, “Revista de Rede” ou “Revista do Sistema”, publicadas até o ano de 2022, do Sistema de Avaliação, produção do CAEd, com titularidade das Secretarias de Educação de

cada estado brasileiro, a fim de apreender como tal categoria consolida as políticas públicas de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental.

É fundamental considerar que,

[...] em toda ciência histórica ou social em geral, é preciso nunca esquecer [...], que o objeto [...] é dado, tanto na realidade como no cérebro; não esquecer que as categorias exprimem, portanto, formas de existência, condições de existência determinadas [...] (MARX, 2003, p. 255).

Tendo esta perspectiva como parâmetro, os quadros 4 e 5<sup>46</sup> a seguir registram as convergências e divergências em relação a categoria de avaliação.

#### **Quadro 4- Categoria de Avaliação: convergências encontradas nos Sistemas Estaduais**

Acre	✓ Avaliação em Larga Escala
	✓ Avaliações Externas
Alagoas	✓ Testes padronizados
	✓ Testes de proficiência
Amapá	✓ Escala de Proficiência
	✓ (Re)formulação de Políticas Públicas
Amazonas	✓ Investimento para melhorar os resultados, as ações administrativas e as pedagógicas
Bahia	✓ Direito de Aprender
	✓ Educação gratuita, de qualidade, mais justa e equitativa
Ceará	✓ Diretores: buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos da escola
Espírito Santo	✓ Subsidiar os gestores públicos na tomada de decisões
	✓ Acompanhamento da evolução do desempenho escolar ao longo do tempo
Goiás	✓ Diagnóstico das dificuldades dos estudantes
	✓ Redução das desigualdades e ampliação das oportunidades educacionais
Mato Grosso	✓ Habilidades e competências
Mato Grosso do Sul	✓ Formação de cidadãos qualificados
	✓ Contribuir para a consolidação da cultura de avaliação
	✓ Transparência e legitimidade ao processo avaliativo
Minas Gerais	✓ Gestão Democrática
	✓ Gestão da Escola
	✓ (Re)planejamento escolar e a gestão do currículo
Paraíba	✓ Projeto Político-Pedagógico
	✓ Planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem
Paraná	✓ Professor na Sala de Aula
	✓ Monitoramento permanente do trabalho em sala de aula
Pernambuco	✓ Intervenções Pedagógicas
	✓ Aprendizagem, Desempenho e Desenvolvimento dos Estudantes
Piauí	✓ Comparação de rendimento de aprendizagem

<sup>46</sup> Síntese realizada a partir dos quadros 8 a 24, em apêndice.

Rio Grande do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Qualidade da Educação e do processo de ensino e de aprendizagem</li> <li>✓ Mobilização das pessoas envolvidas com a avaliação, a rapidez na consolidação e na divulgação dos resultados</li> <li>✓ Desenvolvimento cognitivo dos estudantes</li> <li>✓ Aplicação de conhecimentos a situações reais e resolução de problemas cotidianos</li> <li>✓ Fluxo escolar, representado pelos índices de aprovação, reprovação e abandono da escola</li> <li>✓ Políticas de formação continuada dos Professores</li> <li>✓ Ação formativa ao grupo de professores, pedagogos e gestor</li> <li>✓ Compromisso dos gestores, professores, alunos, pais e sociedade</li> <li>✓ Divulgação das finalidades da avaliação na comunidade escolar</li> <li>✓ Acompanhamento Pedagógico junto às Escolas e aos Municípios pela Equipe das Secretarias</li> <li>✓ Medir o bom empenho dos gestores, através de sua responsabilização</li> <li>✓ Redefinição das políticas educacionais</li> <li>✓ Avaliar nosso próprio desempenho como educadores</li> </ul>
-------------------	---

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir revistas do CAEd de cada estado brasileiro<sup>47</sup>.

Em síntese, é possível constatar no quadro 4 que há convergência em relação a avaliação em larga escala, compreendidas e relatadas como avaliações externas, testes padronizados e testes de proficiência.

A partir dos resultados dos testes, interpretados segundo uma Escala de Proficiência contendo habilidades e competências, é possível estabelecer padrões de desempenho para os estudantes os quais apontam os avanços e desafios que incidem nas práticas das escolas, visando assim as intervenções pedagógicas para aprendizagem/desempenho/desenvolvimento dos estudantes, ou seja, indicam para a ação do professor em sala de aula, para a gestão da escola e para as ações da Secretaria de Educação junto às escolas, a qual compreende a garantia do direito para que ocorra uma efetiva aprendizagem em todos níveis de ensino.

Deste modo, os resultados, de acordo com excertos, oferecem informações para orientar a (re)formulação de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade e equidade; o investimento em formação continuada dos professores; os acompanhamentos pedagógicos junto às escolas e aos municípios pela equipe da Secretaria de educação e o fortalecimento do currículo. Reforçam ainda, que todo esse movimento visa contribuir para a consolidação de uma cultura de avaliação.

<sup>47</sup> Acre (SEAPE); Alagoas (SAVEAL/AREAL); Amapá (SisPAEAP); Amazonas (SADEAM); Bahia (SABE/AVALIE ALFA); Ceará (SPAECE); Espírito Santo (PAEBES); Goiás (SAEGO); Mato Grosso (AVALIAMT); Mato Grosso do Sul (SAEMS); Minas Gerais (SIMAVE); Paraíba (IDEPB/SOMA); Paraná (SAEP); Pernambuco (SAEPE); Piauí (SAEPI); Rio Grande do Sul (SAERS).

Em contrapartida, dentre os excertos categorizados em avaliação, há casos que refletem de forma arbitrária e/ou que estabelece divergências entre os conteúdos retirados das revistas nos Sistemas Estaduais, estes estão apresentados no quadro 5 a seguir:

**Quadro 5- Categoria de Avaliação: divergências encontradas nos Sistemas Estaduais**

Espírito Santo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Políticas de bonificação por desempenho para os docentes</li> <li>✓ Resultados das avaliações têm aproximado as famílias das escolas</li> </ul>
Estado de Goiás	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Protagonismo</li> <li>✓ Excelência e Equidade</li> <li>✓ Avaliação censitária, quanto maior a participação dos estudantes, mais fidedignos são os resultados dos testes cognitivos</li> <li>✓ Avaliação somativa para mensurar o desempenho estudantil</li> </ul>
Maranhão	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Abordagem diagnóstica e formativa</li> </ul>
Mato Grosso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Diagnóstico da aprendizagem baseado em evidências</li> </ul>
Mato Grosso do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social</li> <li>✓ Melhorar o desempenho acadêmico do estudante para viver na sociedade do conhecimento</li> <li>✓ Avaliação fornece um diagnóstico para que a equipe pedagógica e o poder público tomem decisões</li> <li>✓ Matrizes de Referência que dão sustentação aos testes</li> <li>✓ Reforma Curricular</li> <li>✓ Reformular o currículo, em última instância, implica a reformulação da própria escola</li> <li>✓ Mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso desses resultados</li> <li>✓ Revisão das propostas curriculares, dos planejamentos, das metodologias, bem como das necessidades de modificação nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas</li> </ul>
Minas Gerais	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Profissionais da Educação conhecer os programas de avaliação do sistema e participar da capacitação para garantir a transparência do processo e assegurar que os resultados reflitam a realidade de cada escola</li> <li>✓ Profissionais da Educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação</li> <li>✓ Simave possa ser compartilhado com as famílias</li> <li>✓ Avaliações em larga escala devem ser unidimensionais, ou seja, avaliar uma única dimensão do conhecimento: Língua Portuguesa é a leitura. Matemática é o raciocínio lógico matemático</li> </ul>
Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ampliar o sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram ao Soma, com avaliações formativas e somativas em diversas etapas, de modo que, entre elas, incida um processo de formação e protocolos de gestão</li> <li>✓ Qualificação ao trabalho</li> </ul>
Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ As avaliações como um instrumento de auxílio para seus planejamentos e ações, abandonando a concepção de avaliação como forma de controle e punição</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Profissionais dos NRE criem meios de articular, disseminar e fortalecer a cultura do uso dos resultados nas escolas pelas quais são responsáveis</li> </ul>
Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualizar o processo de aprendizagem, explicitando as múltiplas associações e interações entre esse processo e as características demográficas, econômicas, atitudinais, etc. dos diversos agentes diretamente envolvidos nele</li> <li>✓ Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar são os de informar o que populações e subpopulações de alunos, em diferentes séries, sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos garantir a implementação de políticas públicas focadas na qualidade social</li> <li>✓ Informações detalhadas de cada escola, turma, estudante</li> <li>✓ Comparação entre escolas, regionais e, eventualmente, até com outros estados, inclusive com o próprio sistema nacional</li> <li>✓ Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar são os de informar o que populações e subpopulações de alunos, em diferentes séries, sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos</li> <li>✓ Políticas públicas focadas na qualidade social</li> <li>✓ Avaliação externa é fornecer informações detalhadas de cada escola, turma, estudante</li> </ul>
Piauí	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Política pública, a avaliação externa possibilita que as ações sejam voltadas para o desenvolvimento educacional minimizando os fatores que contribuem para o aumento nos índices de evasão, retenção e distorção idade/série</li> <li>✓ Promoção de aprendizagem significativa</li> <li>✓ Diagnóstico da escola</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir revistas do CAEd de cada estado brasileiro<sup>48</sup>.

É importante destacar que apesar de apresentar-se de forma arbitrária e/ou divergente nos excertos, isso não significa que o discurso não se manifesta nas revistas dos Sistemas de outros estados. O objetivo aqui é buscar “[...] compreender onde e como se incluem e excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...]” (KUENZER, 1998, p. 65) e compreender a relação dialética dos contrários.

É possível constatar as divergências no quadro 5 ao analisar os excertos da categoria avaliação nos sistemas dos estados de Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco e Piauí, conforme as sínteses a seguir.

Nos fragmentos do estado do Espírito Santo é discorrido que a divulgação dos resultados das avaliações possibilita a criação de políticas de bonificação por

<sup>48</sup> Espírito Santo (PAEBES); Estado de Goiás (SAEGO); Maranhão (SEAMA); Mato Grosso (AVALIAMT); Mato Grosso do Sul (SAEMS); Minas Gerais (SIMAVE); Paraíba (IDEPB/SOMA); Paraná (SAEP); Pernambuco (SAEPE); Piauí (SAEPI).



desempenho para os docentes (PAEBES, 2012), além de aproximar as famílias das escolas, tornando uma relação mais produtiva em prol de uma educação de qualidade.

O sistema do estado de Goiás disserta sobre a importância do protagonismo que mudou a cultura da educação neste estado, possibilitando que este ficasse entre os cinco melhores sistemas educacionais do país (SAEGO, 2007). Para tanto, necessitou trabalhar com a ideia de excelência e equidade a partir de evidências e dados para atacar ou corrigir os problemas (SAEGO, 2016). Destacam a relevância de uma avaliação censitária como diagnóstico fidedigno do cognitivo dos alunos e da avaliação somativa, que fornece informações substanciais que auxiliam na verificação da qualidade da educação ofertada (SAEGO, 2018).

O estado do Maranhão destaca que por meio das avaliações as equipes docente e gestora podem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes a partir de uma abordagem diagnóstica e formativa (SEAMA, 2019).

O excerto do estado do Mato Grosso evidencia a importância do (re)planejamento escolar e a gestão do currículo com base no diagnóstico de aprendizado baseado nas evidências retiradas das avaliações (AVALIAMT, 2021).

O sistema do estado do Mato Grosso do sul destaca que as avaliações de desempenho dos estudantes é um processo intencional, além de prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social, promove modificações nas práticas pedagógicas (SAEMS, 2011), pois fornecem um diagnóstico para a equipe pedagógica e o poder público, possibilitando a tomada de decisões (SAEMS, 2011) sobre quais conhecimentos precisam ser melhor desenvolvidos (SAEMS, 2016) com o objetivo de avançar no desempenho acadêmico dos estudantes para viver na sociedade do conhecimento (SAEMS, 2011). Desta forma, com a participação de todos os atores envolvidos com a escola (SAEMS, 2013), são revistas as propostas curriculares, os planejamentos, as metodologias, bem como os Projetos Político-Pedagógicos das escolas (SAEMS, 2013; 2016). Assim, é necessário procurar mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso destes resultados, bem como ao que diz respeito aos obstáculos enfrentados ao longo do processo de apropriação das informações produzidas no âmbito dos sistemas de avaliação (SAEMS, 2014, p. 16).

Além disto, o SAEMS reconhece um desafio na interpretação destes resultados: identificar dimensões associadas a vida e ao ambiente escolar que

impactam sobre os resultados das escolas, pois os resultados em geral estão associados a características sociais, externas a escola, e que afetam negativamente os estudantes em condições desfavoráveis (SAEMS, 2014).

No sistema do estado de Minas Gerais há o reconhecimento de que as avaliações em larga escala devem ser unidimensionais, ou seja, devem avaliar uma única dimensão do conhecimento (SIMAVE, 2019). Também expõe a importância dos profissionais da educação, escolas e família na apropriação do processo de avaliação (SIMAVE, 2014). É necessário que estes conheçam os programas de avaliação do sistema e participem da capacitação para garantir a transparência do processo e assegurar que os resultados reflitam a realidade de cada escola (SIMAVE, 2012).

No estado de Paraíba é apresentado que a ampliação do sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram ao SOMA, com avaliações formativas e somativas em diversas etapas de modo que, entre elas, incida um processo de formação e protocolos de gestão a fim de elaborar projetos de intervenção pedagógica (IDEPB, 2016) que visem o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação ao trabalho (IDEPB, 2017).

O sistema de avaliação do Paraná expõe que as escolas devem ser estimuladas a entender as avaliações como um instrumento de auxílio para seus planejamentos e ações, abandonando a concepção de avaliação como forma de controle e punição. Além disso, orientar onde encontrar os resultados, como interpretá-los e utilizá-los no planejamento são essenciais, assim como o acompanhamento do trabalho realizado. Por isso, é importante que os profissionais dos NRE criem meios de articular, disseminar e fortalecer a cultura do uso dos resultados nas escolas pelas quais são responsáveis (SAEP, 2018).

Os excertos do estado de Pernambuco afirmam que a avaliação externa composta por descritores (ou habilidades) da matriz de referência (SAEPE 2019) tem por objetivo fornecer informações detalhadas de populações e subpopulações de alunos de cada escola e turma em diferentes séries, sobre o que sabem e são capazes de fazer em um determinado momento e acompanhar sua evolução ao longo dos anos (SAEPE, 2012; 2016). A avaliação comporta a comparação entre escolas regionais e, eventualmente, até com outros estados, inclusive com o próprio sistema nacional (SAEPE, 2016). Neste sentido, também é de grande relevância a consideração dos fatores capazes de contextualizar o processo de aprendizagem, explicitando as

múltiplas associações e interações entre esse processo e as características demográficas, econômicas, latitudinais etc, e os diversos agentes diretamente envolvidos nele (SAEPE, 2008), a fim de garantir a implementação de políticas públicas focadas na qualidade social (SAEPE, 2012).

No sistema de avaliação do Piauí é afirmado que a avaliação externa efetiva o diagnóstico da escola possibilitando planos, metas e estratégias para a promoção de uma aprendizagem significativa, minimizando os fatores que contribuem para o aumento nos índices de evasão, retenção e distorção idade/série (SEAPI, 2013).

Para análise da categoria de avaliação pressupõe-se entendê-la, inicialmente, como inseparável do ser e do constituir-se homem do homem no seu processo de formação como ser social, o que significa dizer que os homens, como sujeitos históricos, ao se constituírem via trabalho, avaliam (ZANARDINI, 2008, p. 67).

A avaliação é uma prática social que está inscrita e é matizada pelos diversos modos de produzir e reproduzir a existência social, o que significa dizer que “[...] historicamente sofreu mudanças de forma e de conteúdo, mas sempre ligadas a um projeto social.” (ZANARDINI, 2008, p. 67). Todo processo de avaliação tem uma concepção de mundo, um objetivo de vida social, um projeto social a executar ou a refutar, caracterizando a ontologia do processo avaliativo. (ZANARDINI, 2008).

Assim sendo, pode ser confirmada na atualidade a tese de Zanardini (2008), de que a avaliação se apresenta como a “espinha dorsal” das políticas públicas<sup>49</sup>. Deste modo, há uma distinção entre o que se constituiu ontologicamente em torno do ato de avaliação como componente do trabalho e extensão da práxis social e a avaliação no interior da sociedade capitalista, consubstanciada na ontologia liberal conservadora (ZANARDINI, 2011).

Utilizando-se de Caldeira (2000), Chueiri (2008) afirma:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122).

---

<sup>49</sup> “As proposições do Banco Mundial se refletem em alguns elementos da política educacional do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que tem na avaliação sua espinha dorsal.” (ZANARDINI, 2008, p. 23).

Deste modo, a análise da categoria avaliação dos sistemas estaduais carrega em si a possibilidade de materialização dos objetivos que compõem um arcabouço teórico-metodológico que respondem ao movimento da ordem econômica internacional, das proposições capitalistas e efetivada aos moldes neoliberais, demonstrada pela valorização e a implementação das políticas de avaliação externa, as quais emergem como parâmetro para mensurar a qualidade da educação.

Este discurso espelha-se na justificativa para o sistema de avaliação nos estados, seguindo um mesmo padrão em todas as revistas: proporcionam um conjunto de informações importantes que são mensuradas e analisadas, compondo um diagnóstico do desempenho das escolas da rede pública que permite ações interventivas para melhorar a qualidade da educação, como garantia do direito de uma efetiva aprendizagem.

Consoante a Bonamino e Sousa (2012) que analisaram as avaliações em larga escala, os argumentos supracitados das revistas dos sistemas sugerem que a avaliação tem dupla vertente: subsidiar a elaboração de políticas partindo do rendimento escolar e orientar as propostas pedagógicas por meio da elaboração do planejamento das instituições escolares sob o discurso do direito à educação de qualidade.

As características discursivas a seguir são citadas de forma frequente: predominaram os argumentos em prol da qualidade, produtividade, eficiência e eficácia, justiça, equidade, inclusão, oportunidade, direito, transparência, democracia, redução das desigualdades, habilidades, competências e comparação.

Esta presença retórica utilitarista denota o uso da linguagem enquanto palavras-chave difundidas maciçamente nas revistas e expressam um certo modelo de controle que, produzidos no contexto socioeconômico e político das políticas neoliberais, dissimulam e/ou tendem a ocultar a dimensão valorativa que os informa e cujo objetivo é a construção de consenso para legitimar as reformas propostas (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Esta repetição de ideias-força, de *slogans* (EVANGELISTA; SHIROMA, 2019), tem um viés explicitamente economicista com vestimentas mais humanitária (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Ao analisar a categoria avaliação nos quadros de convergências e divergências, apresentam a intertextualidade, que é “[...] a propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados

explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante” (FAIRCLOUGH, 2016, p.119). Ou seja, o texto sempre está – respondendo, acrescentando a algo já existente, além de incorporar ou, por outro lado, responder a outros textos. A intertextualidade pode ser considerada incorporação das relações potencialmente complexas que tem com as convenções (FAIRCLOUGH, 2016). Desta maneira, os textos recorrem a outros textos, seja para ironizar, parodiar, mesclar ou mesmo reacentuar, como propõe Bakhtin (2003). Como evidencia Cossetin (2017), tendo como fundamento Bakhtin/Volochínov (2004),

[...] no âmbito social, os enunciados registrados não são organizados aleatoriamente. Ao contrário, são atentamente direcionados para o público a que se deseja atingir; o interlocutor sempre está ali, presente ou em potencial. A palavra é ubíqua é abstrata, por isso, serve para aos diferentes propósitos ideológicos (COSSETIN, 2017, p. 17).

Diante disto, os quadros anunciados como convergências e divergências refletem correlação e interdependência aos moldes de uma concepção de avaliação, por meio de uma hegemonia discursiva. Neste sentido,

A chave para ganhar a hegemonia é geralmente daquele grupo que consegue estabelecer os parâmetros dos termos do debate, [...] que consegue incorporar as demandas de outros grupos que estão em competição no interior de seu próprio discurso sobre educação e metas sociais (BOWE; BALL, 1992, p. 26 *apud* SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 431-432).

Estes discursos hegemônicos de alcance global sobre uma concepção de educação de qualidade servem como recursos legitimadores de ações e políticas locais, que tornam a educação e a escola comercializável. Este movimento dinâmico acarreta a distinção entre educação como direito social e subjetivo e uma educação envolta por reformadores empresariais. Para exemplificar, podemos apresentar o caso das Redes que se formam em nível nacional e internacional, e que concorrem para propagar a ação de entes privados na Educação pública, atuando tanto na definição das políticas educacionais, como também em sua execução. O Movimento Todos pela Educação (TPE), no Brasil, e a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), na América Latina, da qual o próprio TPE é parte, expressam a interferência privada sob o manto do discurso ideológico da busca pela qualidade na Educação, tornando o direito social à Educação em

mercadoria e disseminando suas ações, (COSSETIN, 2017), dentre elas as políticas avaliativas em larga escala.

Aos termos internacionais, as melhores práticas educativas subordinadas aos resultados de testes padronizados se submetem os países, estados e municípios que, de acordo com Zanardini (2008),

A avaliação externa sobre os rendimentos dos alunos adquiriu centralidade justificada pelo fato de que os resultados medidos por testes padronizados nos moldes internacionais teriam reflexo direto no aumento da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, justificando maior controle por parte do Estado sobre os processos descentralizados de gestão do ensino e da ‘concessão’ de autonomia às escolas. Assim, as escolas como unidades autônomas deveriam se responsabilizar pelo fracasso ou pelo eventual sucesso do aluno no aprendizado. Somente por meio desse controle seriam revertidos os baixíssimos índices de qualidade, o que aumentaria consideravelmente as taxas de retorno da educação (ZANARDINI, 2008, p. 110).

Em consonância, Luckesi (2005), discorre sobre os aspectos conservadores e autoritários que ecoam dos testes padronizados, uma vez que manifestam a função classificatória e não diagnóstica. “Dessa forma, o ato de avaliar não serve como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas sim, como um meio de julgar a prática e torná-la estratificada” (LUCKESI, 2005, p. 34).

Na análise de Ball (2005) a avaliação

[...] é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de ‘qualidade’ ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p. 543).

Os princípios mercadológicos explícitos nos quadros da categoria avaliação atestam então, os três processos que constituem a reforma da educação aos moldes neoliberais, como já mencionados nesse trabalho: regulação, gerencialismo e performatividade (PASINI, 2020):

Portanto, a avaliação não existe por si só e tão pouco opera por si mesma. Relaciona-se e está a serviço de um determinado projeto ou conceito teórico de sociedade (CHUEIRI, 2008) e, neste contexto, as avaliações estaduais tem como premissa a tendência de uma reforma com base mercadológica e economicista de educação, propondo não só mensurações em escala global e ranqueamentos, mas

construir perfis desejáveis pelo âmbito produtivo. Fatores estes que são justificados em prol de um padrão de qualidade, visando consolidar a avaliação em larga escala no Ensino Fundamental, conforme será abordado a seguir.

### 2.3 OS SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÕES BRASILEIROS: A CATEGORIA DE QUALIDADE NAS REVISTAS CAEd

Para tratarmos da categoria qualidade é necessário que tenhamos em vista que, historicamente no Brasil discute-se uma pretensa dicotomia entre quantidade e qualidade e, em acordo com os discursos que circulam socialmente, já teríamos atingido a quantidade, logo restaria alcançar a qualidade (PARO, 1998). Dissociando-se a ocorrência da segunda da primeira, “Quando se referem à quantidade, ressaltam que não há carência de escolas, visto já estar sendo atendida quase toda a população em idade escolar” (PARO, 1998, p. 1). Esta compreensão leva ao centro do debate a busca constante pela qualidade aliada intencionalmente com a necessidade constante de avaliação.

A perspectiva de análise de Paro (1998) ao tratar da quantidade e qualidade educacional fundamenta-se e coaduna-se com Marx (1998), que compreende que quantidade e qualidade constituem-se na mesma realidade e são inerentes ao seres e fenômenos, apresentando-se de modo indissociável. Igual perspectiva é utilizada por Gramsci (2004, p. 164), na filosofia da práxis, “[...] a qualidade está ligada à quantidade; aliás, talvez, resida nessa ligação a sua parte mais original e fecunda”.

À vista disto, qualidade e quantidade são conceitos que constituem parte um do outro, não sendo possível analisá-los de forma desvinculada. São “[...] categorias constitutivas de uma unidade, interpenetram-se, articulando-se para se expressarem na materialidade do fato concreto” (FLACH, 2012, p. 5), o que significa dizer que em qualquer quantidade há uma qualidade ou que qualquer qualidade porta uma quantidade. Como expõe Gramsci (1978, p. 50),

Dado que não pode existir quantidade sem qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência, e vice-versa), toda contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais

útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalho? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto ‘corpóreo’ do real, não significa que se pretende esquecer ‘a qualidade’, mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo da maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável (GRAMSCI, 1978, p. 50).

A utilização da categoria qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação e pode ser tratada a partir de dois campos de significações polarizados, assim como a avaliação abordada na seção anterior: o que se constituiu ontologicamente como componente do trabalho e extensão da práxis social e a concepção no interior da sociedade capitalista consubstanciada na ontologia liberal conservadora (ZANARDINI, 2011), abordada no capítulo 2 dessa dissertação.

Desta forma, os quadros 6 e 7<sup>50</sup> a seguir, registram as convergências e divergências em relação a categoria de qualidade com o objetivo de compreender o campo na qual esta categoria se encontra.

#### **Quadro 6 - Categoria de Qualidade: convergências encontradas nos Sistemas Estaduais**

Acre	✓ (Re)formulação de Políticas Públicas
Alagoas	✓ Investimento para melhorar os resultados, as ações administrativas e as pedagógicas
Amapá	✓ Direito de Aprender
Amazonas	✓ Direito à educação
Bahia	✓ Educação gratuita, de qualidade, mais justa e equitativa
Ceará	✓ Promover o acesso à educação de qualidade por meio das avaliações
Espírito Santo	✓ Responsabilidade conjunta: gestores, professores, alunos, pais e sociedade
Goiás	✓ Qualidade da Educação e do processo de ensino e de aprendizagem
Mato Grosso	✓ Educação equânime e de qualidade
Mato Grosso do Sul	✓ Elevar os índices de educação
	✓ Efetivar práticas pedagógicas fundamentadas no diagnóstico
	✓ Diagnóstico como norteador para as ações de transformação da realidade escolar
	✓ Monitoramento e acompanhamento
	✓ Divulgação dos resultados
	✓ Resultados das avaliações devem ser apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar de forma crítica e autônoma
	✓ Promoção da equidade de oportunidades

<sup>50</sup> Síntese realizada a partir dos quadros 25 a 40, em apêndice.



Minas Gerais	✓ Acompanhamento mais sistemático das escolas, alunos, gestão e atividades/ações pedagógicas
Paraíba	✓ Gestão Democrática
Paraná	✓ Gestão da Escola
Pernambuco	✓ Parcerias e cooperação
Piauí	✓ Fluxo escolar, representado pelos índices de aprovação, reprovação e abandono da escola
Rio Grande do Sul	✓ (Re)planejamento escolar e a gestão do currículo
	✓ Aprendizagem por meio do desempenho em testes cognitivos
	✓ Monitorar a evolução – ou involução – da qualidade, por meio de indicadores

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir revistas do CAEd de cada estado brasileiro<sup>51</sup>.

A síntese a partir do exposto no quadro 6, referente a convergência em relação a categoria qualidade, denota que a escola da educação básica deve ser capaz de promover o ensino e a aprendizagem com qualidade para todos. Neste sentido, o primeiro efeito das avaliações de larga escala da educação básica é trazer à luz a situação dos estudantes avaliados, escolas, gestões, atividades/ações pedagógicas e promover a equidade como um valor fundamental da educação e da gestão democrática. Por isto, avaliar a educação é testar a eficácia de um direito fundamental: o direito à educação/aprender de forma gratuita, justa e equitativa, que só se realiza com o desenvolvimento daquelas habilidades e competências que asseguram ao estudante o ingresso no mundo da cultura e da cidadania.

Além disto, os resultados das avaliações devem ser apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar de forma crítica e autônoma para aperfeiçoar, (re)planejar e (re)formular as políticas públicas, currículos, ações administrativas e pedagógicas em vista aos melhores resultados.

Em contrapartida, dentre os excertos pertinentes a qualidade, há casos que refletem de forma arbitrária e/ou que estabelece divergências entre os conteúdos retirados das revistas nos Sistemas Estaduais apresentados no quadro 7 a seguir:

<sup>51</sup> Acre (SEAPE); Alagoas (SAVEAL/AREAL); Amapá (SisPAEAP); Amazonas (SADEAM); Bahia (SABE/AVALIE ALFA); Ceará (SPAECE); Espírito Santo (PAEBES); Goiás (SAEGO); Mato Grosso (AVALIAMT); Mato Grosso do Sul (SAEMS); Minas Gerais (SIMAVE); Paraíba (IDEPB/SOMA); Paraná (SAEP); Pernambuco (SAEPE); Piauí (SAEPI); Rio Grande do Sul (SAERS).

### Quadro 7- Categoria de Qualidade: divergências encontradas nos Sistemas Estaduais

Acre	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Só a educação de qualidade para todos é capaz de evitar o fator de exclusão</li> <li>✓ Mudar radicalmente a concepção de escola como instituição que ensina</li> </ul>
Amapá	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Monitorar a evolução – ou involução – da qualidade de determinada política social, como a educação, a saúde, a assistência etc.</li> <li>✓ O indicador de jornada escolar</li> <li>✓ Indicadores relacionados a três subdimensões: jornada escolar, recursos e ambiente</li> </ul>
Amazonas	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Modelo de regressão hierárquica</li> <li>✓ Efeito da composição social</li> <li>✓ O diagnóstico não é suficiente para implementar as mudanças necessárias à garantia do supracitado direito dos alunos</li> </ul>
Bahia	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Condições socioeconômicas das famílias</li> </ul>
Ceará	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ [...] qualidade de educação é garantir ao aluno “acesso a determinados elementos da cultura, a saberes elaborados, de forma sistemática, crítica, coletiva e mediada na escola”.</li> </ul>
Espírito Santo	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relações sociais, ascensão social e opção de escolha de trabalho</li> <li>✓ Erradicação do analfabetismo, a superação de desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e para a cidadania, uma gestão democrática da educação pública e a valorização dos profissionais da educação</li> </ul>
Goiás	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A igualdade de oportunidades educacionais é um dos pilares para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade</li> </ul>
Mato Grosso	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Teoria da Resposta ao Item (TRI)</li> <li>✓ Teoria Clássica dos Testes (TCT)</li> </ul>
Mato Grosso do Sul	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Investimentos</li> <li>✓ Índices de evasão, retenção e distorção idade/ano</li> <li>✓ Propostas curriculares, planejamentos, metodologias, e os objetivos do Projeto Político Pedagógico</li> <li>✓ Descentralização das ações administrativas e pedagógicas,</li> <li>✓ Formação de Profissionais da Educação, Normatização das Políticas Educacionais, e Tecnologia Educacional</li> </ul>
Paraíba	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desigualdades</li> </ul>
Paraná	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo dos estudantes</li> <li>✓ O conjunto de demandas, sejam burocráticas ou pedagógicas, que envolve a rede, é tão grande, que se torna um dificultador para que os profissionais conheçam e façam uso efetivo dessas iniciativas.</li> </ul>
Pernambuco	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Altas expectativas em relação aos estudantes</li> <li>✓ Expressão por meio de incentivos verbais pelos professores</li> <li>✓ Altas expectativas</li> <li>✓ Universalização do acesso à educação</li> <li>✓ Chances de conquistar uma vida melhor</li> <li>✓ Fatores intra e extraescolares</li> <li>✓ Nação mais justa</li> <li>✓ Aspectos da vida social, político, econômico e cultural.</li> </ul>

	✓ Cabe à escola oferecer ao estudante uma formação de valores relacionados à ética, à solidariedade, aos direitos e ao respeito pelas diferenças
Piauí	✓ Determinamos a organização da rotina na gerência, a melhoria do atendimento humanizado, o acompanhamento das ações pedagógicas e a efetivação dos encontros de formação
Rio Grande do sul	✓ Comunicar, escrever, compreender, interpretar, calcular, planejar, conviver, relacionar. ✓ A escola precisa promover a cidadania na prática, para que os alunos realmente aprendam.

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir revistas do CAEd de cada estado brasileiro<sup>52</sup>.

Igualmente ao quadro de avaliação, é importante destacar que apesar de apresentar-se de forma arbitrária e/ou divergente nos excertos, não significa que o discurso não se manifesta nas revistas dos Sistemas de outros estados. O objetivo aqui, como mencionado, é compreender a relação dialética dos contrários.

É possível constatar no quadro 7 as divergências ao analisar os excertos da categoria avaliação nos Sistemas dos estados do Acre, Alagoas, Amapá, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Sul.

No sistema de avaliação do Acre é discorrido que uma educação de qualidade para todos é capaz de evitar que estas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão, e isto implica em mudar radicalmente a concepção de escola como instituição que ensina (SEAPE, 2001).

No estado do Amapá, a revista dispõe que o indicador de jornada escolar ajuda a verificar a relação entre o tempo que o estudante passa na escola e a qualidade da educação ofertada (SISPAEAP, 2019). A qualidade da experiência vivenciada pelos estudantes na escola pode ser avaliada considerando indicadores relacionados a três subdimensões: jornada escolar, recursos e ambiente (SISPAEAP, 2019).

O sistema de avaliação do Amazonas utiliza o modelo de regressão hierárquica para estimar o efeito das escolas sobre o desempenho de seus alunos, e assim obter uma medida de qualidade das escolas do sistema. A partir destas informações, medem o efeito da composição social dentro de cada escola sobre o coeficiente que representa a qualidade escolar (SADEAM, 2012). Além disto, discorre que o

---

<sup>52</sup> Acre (SEAPE); Alagoas (SAVEAL/AREAL); Amapá (SisPAEAP); Amazonas (SADEAM); Bahia (SABE/AVALIE ALFA); Ceará (SPAECE); Espírito Santo (PAEBES); Goiás (SAEGO); Mato Grosso (AVALIAMT); Mato Grosso do Sul (SAEMS); Paraíba (IDEPB/SOMA); Paraná (SAEP); Pernambuco (SAEPE); Piauí (SAEPI); Rio Grande do Sul (SAERS).

diagnóstico não é suficiente para implementar as mudanças necessárias à garantia do supracitado direito dos alunos (SADEAM, 2014).

O sistema da Bahia indica que há um consenso de que as características mais influentes, tanto do desempenho escolar quanto das chances de progressão ao longo da trajetória escolar, são exatamente as condições socioeconômicas das famílias (AVALIA ALFA, 2012).

No estado do Ceará, a revista afirma que qualidade de educação é garantir ao aluno “[...] acesso a determinados elementos da cultura, a saberes elaborados, de forma sistemática, crítica, coletiva e mediada na escola” (SPAECE, 2011).

O sistema de avaliação do Espírito Santo aponta que a educação de qualidade promove um avanço da pessoa humana, com a melhora das relações sociais, ascensão social e opção de escolha de trabalho (PAEBES, 2011). Ainda, que além do avanço para a educação de qualidade, há necessidade de considerar a erradicação do analfabetismo, a superação de desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e para a cidadania, a gestão democrática da educação pública e a valorização dos profissionais da educação (PAEBES, 2014).

No sistema do estado de Goiás é discorrido que a igualdade de oportunidades educacionais é um dos pilares para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade (SAEGO, 2016).

No estado do Mato Grosso é apontado que a análise dos resultados de proficiência, fundamentados na Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilita o monitoramento da qualidade da educação ofertada pela rede ao longo do tempo. O acerto total e de cada descritor avaliado informa, com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), as habilidades que foram ou não consolidadas pelos estudantes (AVALIAMT, 2021).

O sistema de avaliação do Mato Grosso do Sul anuncia que a partir da avaliação, ou seja, da análise dos resultados, é possível rever as propostas curriculares, planejamentos, metodologias e os objetivos do Projeto Político-Pedagógico, que permite o redirecionamento do processo educativo e dos investimentos afim de superar os elevados índices de evasão, retenção e distorção idade/ano (SAEMS, 2011). Ainda, expõe sobre a descentralização das ações administrativas e pedagógicas, fator fundamental para a implantação das Coordenadorias Regionais, que possibilita o atendimento mais próximo às escolas (SAEMS, 2016).

A revista do estado de Paraíba disserta sobre a origem das desigualdades: quando as crianças nascem todas são iguais. Elas crescem e entram no sistema escolar: algumas ingressam em um Ensino Fundamental em que vão ter acesso a uma educação de qualidade e outras não terão essa oportunidade e sairão do 5º ano sem a proficiência adequada (IDEPB, 2016).

No sistema do estado do Paraná correlaciona uma educação de qualidade e equânime aos desenvolvimentos físico, cognitivo e afetivo dos estudantes. Ainda, que as Políticas públicas, projetos e ações são criados com o intuito de atingir o objetivo primordial da escola: o de assegurar a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, em algumas circunstâncias, o conjunto de demandas, sejam burocráticas ou pedagógicas, que envolve a rede, são tão grandes que se tornam um dificultador para que os profissionais conheçam e façam uso efetivo dessas iniciativas (SAEP, 2018).

No estado de Pernambuco, é relacionado uma escola de qualidade as altas expectativas: altas expectativas em relação aos estudantes, além de sua expressão por meio de incentivos verbais pelos professores. O diretor também deve ter altas expectativas em relação a sua equipe, esperando altos níveis de envolvimento com atividades de formação, atenção no monitoramento e acompanhamento dos estudantes e a priorização do desempenho acadêmico por parte dos professores (SEAPE, 2008).

Além disto, o sistema de avaliação de Pernambuco discorre que a construção de uma nação mais justa e com maior qualidade de vida necessita de uma educação de qualidade, cuja importância e exigência só aumentam em todos os aspectos da vida, social, político, econômico e cultural. Cabe à escola oferecer ao estudante uma formação de valores relacionados à ética, à solidariedade, aos direitos e ao respeito pelas diferenças, influenciando em suas vidas à medida que são preparados para o mercado de trabalho e para a vivência da cidadania. Por isto, afirmam o direito à educação como um caminho para alcançar a cidadania (SEAPE, 2011).

No estado do Piauí determina-se que para atingir a equidade de oportunidades entre as escolas deve-se organizar a rotina sobre a perspectiva da gerência, a melhoria do atendimento humanizado, o acompanhamento das ações pedagógicas e a efetivações dos encontros de formação (SEAPI, 2012).

No sistema de avaliação do Rio Grande do Sul apresenta-se a qualidade da educação relacionada ao domínio de conhecimentos básicos fundamentais à vida, tais como “[...] comunicar, escrever, compreender, interpretar, calcular, planejar, conviver,

relacionar”. (SAERS, 2011, p. 15). Enfatiza-se a participação de pais e o engajamento dos professores. A escola precisa promover a cidadania na prática para que os alunos realmente aprendam. (SAERS, 2011).

Para análise da categoria de qualidade pressupõe-se entender, inicialmente, que o primeiro campo da qualidade está relacionada com uma concepção de educação, de acordo com Paro (1998),

[...] entendida como a apropriação do saber historicamente produzido é prática social que consiste na própria atualização cultural e histórica do homem. Este, na produção material de sua existência, na construção de sua história, produz conhecimentos, técnicas, valores, comportamentos, atitudes, tudo enfim que configura o saber historicamente produzido. Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja sendo permanentemente passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela educação, do que decorre sua centralidade enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem (PARO, 1998, p. 2).

Para que se efetive esta educação que visa a constituição do indivíduo histórico, considera-se que a

[...] escola é uma das únicas instituições para cujo produto não existem padrões definidos de qualidade. Isso talvez se deva à extrema complexidade que envolve a avaliação de sua qualidade. Diferentemente de outros bens e serviços cujo consumo se dá de forma mais ou menos definida no tempo e no espaço, podendo-se aferir imediatamente sua qualidade, os efeitos da educação sobre o indivíduo se estendem, às vezes, por toda sua vida, acarretando a extensão de sua avaliação por todo esse período. É por isso que, na escola, a garantia de um bom produto só se pode dar garantindo-se o bom processo. Isto relativiza enormemente as aferições de produtividade da escola baseadas apenas nos índices de aprovação e reprovação ou nas tais avaliações externas que se apoiam exclusivamente no desempenho dos alunos em testes e provas realizados pontualmente (PARO, 1998, p. 3).

Isto posto, aspira-se uma educação que se aproxime das dimensões da qualidade social, que atente-se para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas, culturais e que se articulam à noção de uma gestão democrática de educação,

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em

relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2008, p. 225).

Os elementos indicadores que contribuem como referência de qualidade social da educação, de acordo com Silva (2008), incluem os fatores externos:

a) Fatores socioeconômicos, como condições de moradia; situação de trabalho ou de desemprego dos responsáveis pelo estudante; renda familiar; trabalho de crianças e de adolescentes; distância dos locais de moradia e de estudo. b) Fatores socioculturais, como escolaridade da família; tempo dedicado pela família à formação cultural dos filhos; hábitos de leitura em casa; viagens, recursos tecnológicos em casa; espaços sociais frequentados pela família; formas de lazer e de aproveitamento do tempo livre; expectativas dos familiares em relação aos estudos e ao futuro das crianças e dos jovens. c) Financiamento público adequado, com recursos previstos e executados; decisões coletivas referentes aos recursos da escola; conduta ética no uso dos recursos e transparência financeira e administrativa. d) Compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e funcionários da educação, propiciando o seu ingresso por concurso público, a sua formação continuada e a valorização da carreira; ambiente e condições propícias ao bom trabalho pedagógico; conhecimento e domínio de processos de avaliação que reorientem as ações (SILVA, 2008, p. 224).

Em relação aos fatores que sinalizam a qualidade social da educação no interior da escola estão:

[...] a organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; os projetos escolares; as formas de interlocução da escola com as famílias; o ambiente saudável; a política de inclusão efetiva; o respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica; o trabalho colaborativo e as práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (SILVA, 2008, p. 224).

Desta maneira, a qualidade social da educação escolar não é determinada pelas tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam o segundo campo do significado de qualidade na educação consubstanciada na ontologia liberal conservadora (ZANARDINI, 2011).

Ao analisar a categoria qualidade nos sistemas de avaliações estaduais, certifica-se que os objetivos sucedem os mesmos das avaliações em larga escala

elaboradas a partir década de 1990, na qual aliam-se a garantia do acesso à educação e a responsabilidade pela qualidade do ensino a condução de um processo avaliativo interno e externo, reconhecido e disseminado nas produções para cada sistema de avaliação estadual.

Garantida por lei e enfatizada nos excertos retirados das revistas, a qualidade da educação se configura como um princípio basilar na Constituição Federal de 1988, tendo-a como um direito inalienável a todos. No mesmo sentido, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação citado nos excertos, reforçam e legitimam o discurso da regulação das políticas de avaliação pelas instâncias administrativas do Estado para melhoria da qualidade da educação, como apresentado nos excertos de avaliação e qualidade.

Desta forma, a operacionalização de ações desenvolvidas para atingir tal qualidade requer em regime de colaboração, sendo “[...] um compromisso assumido pela União, estados, municípios e pela sociedade, acolhendo a responsabilidade conjunta pela aprendizagem de todos os alunos” (SEAPE, 2013, p. 13), visando o alcance de um padrão mínimo de qualidade na educação. Depreende-se então, que sendo um direito, a educação é definida em nosso ordenamento jurídico como dever: direito do cidadão – dever do Estado (CURY, 2007), portanto cada ente federado assume o compromisso e a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, via elevação do IDEB.

Tal cenário de perspectivas descentralizadas da gestão pública, em que o local é considerado uma unidade administrativa, na qual cabe colocar ações políticas concebidas no nível do poder central (AZEVEDO, 2002), ao promover uma educação de qualidade para todos, implica hierarquia de responsabilização: a República Federativa do Brasil responsabiliza os gestores locais, que responsabilizam as escolas, que responsabilizam os professores, que, por fim, responsabilizam os alunos, como mencionado nos excertos dos quadros de avaliação e de qualidade.

A qualidade da educação baseada no índice de indicadores do IDEB, como já citado no capítulo 2, responde ao um marco regulatório da educação e se traduz em indicadores mensuráveis obtidos por meio de avaliações externas, na qual sua estratégia central é a busca pela eficiência, eficácia e efetividade (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Subordinadas à lógica da administração, as avaliações servem a uma forma de regulação por meio da qual o foco é o controle do controle (FREITAS, 2012).



Para a lógica do capital, é necessário investir na qualificação do sistema de ensino a fim de formar cidadãos capacitados para atender as necessidades emanadas pelo mercado. Tal esforço para a qualidade na educação não é referência para a consolidação do direito do cidadão, mas sim a qualidade, determinada qualidade total, almejada e concebida por agências multilaterais que dão operante ao desenvolvimento econômico do país, bem como sua inserção no grupo dos países desenvolvidos.

Portanto, a qualidade apresentada emerge da necessidade de preparar os indivíduos qualificando-os para o pleno exercício de uma profissão no mercado de trabalho visando garantir a “eficiência, produtividade e qualidade” (GENTILI, 1995).

Estas constatações confirmam o entendimento de que as avaliações externas e em larga escala vem se consolidando como parte do processo de definição das políticas públicas educacionais, assumindo centralidade em vários processos a partir de uma nova racionalidade sobre o funcionamento e os objetivos dos sistemas de ensino: comparação, classificação e seleção, o que é incompatível com a qualidade da educação que se articula à noção de gestão democrática da educação. Como afirma Fonseca (2009, p.173):

[...] esse enfoque utilitarista serve à excelência empresarial, não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa. Nesse campo, a qualidade tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social. Exige, portanto, uma interação constante entre a política educacional e os campos da ciência, da cultura, da cidadania e da ética. Este é um horizonte de longo alcance que a escola não pode alcançar em seu isolamento. Portanto, a sociedade espera que o Estado faça a sua parte. Primeiro, atuando como poder mediador, capaz de catalisar as demandas emanadas do campo científico e econômico, da comunidade educacional e das famílias e de conduzi-las ao encontro de um projeto educacional que contemple todas as dimensões do conhecimento humano. Segundo, exercendo sua capacidade equalizadora, no sentido de prover condições para a superação das dificuldades que afligem os entes administrativos locais (orçamentárias, gestonárias, pedagógicas e culturais) (FONSECA, 2009, p.173).

Conforme Freitas (2007), é inegável que esse tipo de avaliação condiga com a lógica neoliberal do sistema capitalista, que a enquadra como fator constituinte de uma política de responsabilização, visto que as instituições de ensino têm que assumir a responsabilidade pelo ensino de má qualidade e o Estado se exime dela.

[...] caminham, portanto, na contramão de todas as teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (SAVIANI, 2015, p. 1).

Portanto, verifica-se que as categorias de avaliação e qualidade estão vinculadas, ou seja, não se excluem, ao contrário, avaliação e qualidade são justificadas no processo de ensino e de aprendizagem, na política de avaliação, no financiamento, no currículo, na gestão etc. Avaliação e qualidade são processos que se implicam e se explicam na própria dinâmica da Política de Avaliação, na Política Educacional. Por isso, foi fundamental compreender o que as revistas CAEd incorporam no discurso e como estes processos de avaliação e qualidade contribuíram/contribuem para dissimular os mecanismos que atribuem para o campo da educação um significado de cunho mercadológico, buscando difundir determinado consenso e certa legitimidade que estejam comprometidos em atender às necessidades do capital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as discussões desenvolvidas nessa dissertação de Mestrado, não pretende-se chegar a uma formulação esgotada do objeto mas, sim, fomentar reflexões sobre essa temática candente no cenário educacional.

O objetivo desta pesquisa foi o de compreender o processo de implementação dos sistemas estaduais de avaliação dos estados brasileiros associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, sobretudo a partir das categorias de avaliação e qualidade como uma política pública de avaliação em larga escala no Ensino Fundamental. Tal objetivo é proveniente do questionamento indutor da pesquisa, qual seja: Quais são os sistemas estaduais de avaliação em larga escala associados ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e suas categorias sobre avaliação e qualidade nos estados brasileiros e seus desdobramentos na política pública para o Ensino Fundamental?

Para iniciar as questões propostas, no primeiro capítulo localizamos as avaliações em larga escala no contexto da Reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990. Amparado-se em autores como Frigotto (1995), Ianni, (1999), Zanardini (2001), Antunes (2005) e Frigotto; Ciavatta (2003) identificamos que a reforma do Estado, engendrada pelas leis do mercado e pelas políticas neoliberais escoam na reforma da educação brasileira.

Em síntese, na conjuntura do capitalismo, na medida em que passam os processos de reestruturações como mecanismos de superar as contradições e crises estruturais próprias do sistema de acumulação e reprodução, o Estado acaba funcionando como exceção permanente, reformulando suas funções de acordo com a vontade soberana do mercado.

Neste quadro, como resposta as crises a partir de 1970, deu-se o processo de reorganização do capital e, como consequência, de seu aparato ideológico e político em bases neoliberais. Neste momento, o papel do Estado passa por uma reforma, a qual implicou na redução do seu papel de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador deste desenvolvimento, principalmente nas políticas sociais.

Em conformidade com os preceitos neoliberais de re-estruturação do capital, o âmbito brasileiro, evidenciado a partir dos anos 1990, define as novas feições do

Estado, que atribui centralidade à educação como elemento privilegiado na concretização de tais ajustes, afinal, a escola é o *locus* para formar mão de obra.

A partir desta redefinição, as políticas educacionais passaram a ser alvo de intervenções de organismos internacionais, sendo os principais: Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Estes organismos internacionais prescrevem projetos e programas definindo metas e propondo ações e orientações, centrando suas discussões a partir de mensuração, quais sejam: da pobreza e da educação. A ideia basal difundida é que ao educar-se mais, o indivíduo torna-se mais apto a competir com os outros por um emprego melhor no mercado e, conseqüentemente, a obter uma renda maior. Desta forma, a partir das constatações levantadas por estas mensurações, os resultados são precários por ineficiência da educação, e assim justifica suas estratégias e receituários considerando a lei do mercado e a necessidade de sua intervenção para a melhoria da qualidade da educação, isto é, melhoria nos índices nas avaliações.

Assim, sob a exigência de uma nova educação delimitada por competências e habilidades, evidenciamos no capítulo 1, amparados em Libâneo (2016), Shiroma; Moraes; Evangelista (2002), Zanardini (2007); Zanardini (2011), Guerra; Figueiredo (2021), Evangelista; Shiroma, (2019), Enguita, (1994); Flach (2012), Cury (2010) e Silva (1998), as concepções de avaliação e qualidade correspondendo às exigências dos organismos internacionais.

Evidenciamos que dentro do campo econômico neoliberal, o conceito de qualidade dispõe de parâmetros como medidas, praticidade, comparabilidade, rankings, hierarquização e padronização. Definição esta que recai sobre Estado, nas políticas públicas e, conseqüentemente, na educação. As ações voltadas para o sistema educacional evidenciam a partir daqui uma educação de qualidade por meio da lógica do capital. Lógica esta, na qual os padrões de excelência estão intimamente ligados aos resultados de sistemas de avaliações e eficiência.

Neste mesmo parâmetro, a avaliação relacionada aos preceitos neoliberais e entendida aqui como avaliação em larga escala, objetiva diagnosticar as insuficiências na aprendizagem dos estudantes, e assim direcionar as ações pedagógicas, administrativas e financeiras das escolas afim de chegar à qualidade almejada, dito esta, qualidade ao enquadro da lógica do capital.

Neste contexto, estreitamente articulado com o controle e a ampliação das políticas avaliativas, configura-se o Estado avaliador, fundamentamos em Zanardini (2008), Yannoulas; Souza; Assis (2009), Afonso (1999), Freitas (2011; 2012) e Schneider; Rostirola (2015), que traduzem este Estado na introdução de mecanismos de *accountability* baseados em testes estandardizados e rankings escolares, indutores de formas autoritárias de prestação de contas e de responsabilização das instituições e indivíduos.

Em resposta a este Estado avaliador, baseado nos estudos de Pasini, (2020) Schneider; Rostirola (2015), Freitas (2014) e Bonamino; Bessa; Franco, (2004), inferimos o avanço no processo de sistemas de avaliações nos estados brasileiros para o Ensino Fundamental, sobretudo em decorrência da efetivação do IDEB. Tal processo vem se consolidando desde a década de 1990, sustentada no discurso da necessidade de ajustar processos e resultados, oferecendo diagnóstico “confiável” às Secretarias de Educação e às escolas.

Desta forma, embasado nos dados empíricos coletados dos autores Lopes (2007), Freitas (2007), Sousa e Oliveira (2010), Machado, Alavarse e Arcas (2015), Bauer et al. (2017), Perboni, Militão e Giorgi (2019), Adrião (2018) e Bertagna e Borghi (2018) e da pesquisa documental realizada, constatou-se a expansão destes sistemas, englobando até o ano de 2022 quase todos os estados brasileiros, identificando que somente os estados de Roraima e o Rio de Janeiro, isto é, das 27 unidades federativas, apenas 2 estados não possuem o sistema próprio de avaliação em vigor na atualidade.

No momento presente, todos os estados que apresentam o sistema de avaliação próprio são assessorados pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora. O CAEd é destinado a prestar apoio especializado à execução de projetos e serviços relacionados à avaliação educacional em larga escala e ao desenvolvimento de tecnologias de avaliação e gestão da educação pública.

Além disto, constatou-se uma vasta produção de materiais elaborados pelo CAEd, que consistem em revistas destinadas às equipes gestoras das redes de ensino, às escolas e aos professores, com titularidade das Secretarias de Educação de cada estado brasileiro.

Nestas produções, evidenciamos que a concepção de avaliação e qualidade aspirada, orientada e divulgada pelo CAEd, perdura e legítima a reforma da educação

em bases neoliberais. Assim, destacamos os seguintes aspectos evidentes nas revistas:

1. Avaliações reconfiguradas aos padrões de avaliações externas;
2. A melhoria da qualidade (ou melhor, eficiência) da educação como eixo para reforma educativa;
3. Enunciados humanista do *corpus* legislativo para legitimar a adesão as avaliações: igualdade; democracia e compromisso com a qualidade educacional;
4. Incorporação de aspectos administrativos para a escola;
5. Responsabilização da comunidade escolar pelos resultados;
6. Descentralização na análise dos resultados das escolares;
7. Definição de ações e prioridades baseadas na análise econômica.

Diante do exposto, verificou-se que o papel da educação imposta pelas revistas foi reduzida a lógica do campo econômico, dirigindo a ação escolar para as atividades instrumentais do fazer pedagógico e para a administração de meios ou insumos. A qualidade, por sua vez, foi sendo legitimada pelo horizonte restrito da competitividade, cuja medida é a boa colocação no *ranking* das avaliações externas.

Além disto, verifica-se a atuação do CAEd com parcerias de empresas e fundações na assessoria dos sistemas de avaliação, o que demonstra o mecanismo de controle privado sobre as políticas educacionais pautada na lógica do mercado.

Assim, a partir das categorias de qualidade e avaliação, observamos os direcionamentos subjacentes das políticas públicas para a educação e avaliação: políticas neoliberais voltadas às necessidades do mercado e à manutenção da hegemonia do capital.

Nesta dinâmica, o Estado mantém um sistema classificatório e competitivo sob o argumento de que a avaliação é impulsionadora da educação de qualidade, centraliza este elemento pedagógico e naturaliza a exclusão, o mérito e a responsabilização pelo sucesso ou fracasso.

De forma geral, em nossa investigação dialogamos com teóricos que problematizam a finalidade das avaliações em larga escala e que incidem nas avaliações regionais, as quais contribuem para o fortalecimento do controle das escolas, e mais, das políticas educacionais. Conserva-se, a partir dos resultados das

avaliações, a manutenção e continuidade do desenvolvimento do capitalismo em bases neoliberais, na qual prioriza a individualidade e a competitividade.

Por entendermos que a educação não pode ser reduzida a uma mercadoria, a continuidade da pesquisa visa explorar as concepções que sustentam as categorias de avaliação e qualidade e ampliar a reflexão de que “[...] a avaliação pode ser definida como ajuizamento da qualidade da coisa ou da ação avaliada, logo implica um posicionamento com relação ao que se avalia, podendo refletir na sua aceitação ou transformação” (ZANARDINI, 2008, p.40), bem como reiterar a relevância do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas, formativa e emancipatória, ao invés de classificatória e meritocrática.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. (Coord.) et al. Mapeamento das estratégias de privatização da redes estaduais de educação (2005- 2015). 2018. Disponível em [https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento\\_da\\_insercao\\_do\\_setor\\_privado\\_nas\\_redes\\_estaduais\\_de\\_educacao](https://www.grepe.fe.unicamp.br/pt-br/mapeamento_da_insercao_do_setor_privado_nas_redes_estaduais_de_educacao) o Acesso em: 10 de ago de 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 139-164, 1999.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 267-284, 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 471-484, 2012.
- ALMEIDA FILHO, Niemeyer. O desenvolvimento da América Latina na perspectiva da CEPAL dos anos 90: correção de rumos ou mudança de concepção. **Liberalização econômica e desenvolvimento. São Paulo: Editora Futura**, p. 100-123, 2003.
- ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva. Ensaios de Sociologia do trabalho**. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e acentralidade do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez Editora 11a ed., 2006.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2 ed. 10reimp. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.
- AUGUSTO, Maria Helena. A valorização dos professores da educação básica e as políticas de responsabilização: o que há de novo no Plano Nacional de Educação?. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 535-552, 2015.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 49-71, 2002.
- BANCO MUNDIAL. 1990. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. A pobreza. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. 1991. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial**. O desafio do desenvolvimento. Washington, D. C.: Banco Mundial.
- BANCO MUNDIAL. O Estado num mundo em transformação. **Finanças & Desenvolvimento**, v. 17, n. 3, p. 17-20, 1997. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/fdesenvolvimento/article/view/62992/61091>. Acesso em: jun. 2022.



BAUER, Adriana. **Avaliação de redes de ensino e gestão educacional: aportes teóricos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, p. 1-28, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/jNxnX9SqBpxJZjRBVjrPwfx/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 25 jul. 2022.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1367-1384, 2015.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; NETO, João Luiz Horta Neto; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira da Educação*, v. 22, n. 71, e227153, 2017.

BENNETT, Rober. **Decentralization, local governments, and markets: towards a post-welfare agenda**. Clarendon Press, 1990.

BERTAGNA, Regiane Helena; BORGHI, Raquel Fontes. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO DOS ESTADOS NO BRASIL: AVANÇOS DO GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 48-62, 2018.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de política, 5ª edição. **São Paulo: Universidade de Brasília e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo**, 2004.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. O “estado da avaliação” nos Estados. *In*: Bonamino, A.C., Bessa, N., Franco, C. (Org.) **A avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 65-78

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 373-388, 2012.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O que é o Pisa**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa>>. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica**. Disponível em: <<http://saeb.inep.gov.br/saeb/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Lei n. 13.005. de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,Art)>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. **Plano diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2022.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova: Revista de cultura e política**, p. 49-95, 1998.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – CAEd/UFJF. Disponível em: <http://institucional.caed.ufjf.br/>. Acesso em 03 de ago. de 2022.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Avaliação e processo de ensino-aprendizagem. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 3, p. 53-61, set./out. 1997.

CARDOSO, Fernando Henrique. Discurso de posse. 1995. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=GnU-CZySsFE&ab\\_channel=Picilone\\_](https://www.youtube.com/watch?v=GnU-CZySsFE&ab_channel=Picilone_). Acesso em: 05 maio. 2022.

CEARÁ. Decreto n. 32.079 de novembro de 2016. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/130303916/doi-ce-09-11-2016-pg-1>. Acesso em 18 de dez. 2022.

CEARÁ. Lei n.º 16.448, de 12 de dezembro de 2017. Institui o prêmio foco na aprendizagem, destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino. Fortaleza: Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, 2017. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/6057-lei-n-16-448-de-12-12-17>- d-o-12-12-17. Acesso em: 01 dez. 2020

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre a avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 11-37, 2012.

CLARKE, Marguerite; LUNA-BAZALDUA, Diego. **Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement**. World Bank Publications, 2021.

COSSETIN, Márcia. **As políticas educacionais no Brasil e o movimento Todos pela Educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a Educação Infantil**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 17, n. 18, 2010.

DECKER, A. A formação docente no projeto político do Banco Mundial (2000-2014) in **FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: leituras a contrapelo** /organização Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. – 1. Ed. – Araraquara [SP] : Junqueira&Marin, 2017.

DEITOS, Roberto Antônio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**, v. 2, p. 93-110, 1994.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas-SP: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC Campinas, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun. 2006.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, v. 1, p. 87-124, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**, v. 1, p. 87-124, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O caráter histórico da pesquisa em educação. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-14, 2019.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. 2ª edição. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Desafios para a pesquisa em política social**. 2000.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A centralidade em educação e em saúde básicas**: a estratégia político-ideológica da globalização. *Pro-Posições*, v. 19, n. 1, p. 173-187, jan./abr. 2008.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ENTRE O UTILITARISMO ECONÔMICO E A RESPONSABILIDADE. *Cad. Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

FLACH, Simone Fátima. CONTRIBUIÇÕES PARA A COMPREENSÃO SOBRE QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO. *Revista Contexto & Educação*, v. 27, n. 87, p. 4-25, 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. **Campinas: Autores Associados, v. 81, 2007.**

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out-dez. 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade, v. 33, p. 379-404, 2012**

FREITAS, Luiz Carlos et al. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. Editora Vozes Limitada, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os Circuitos Da História e o Balanço da Educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Conferência de Abertura da XXXIII Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPED)**. Caxambu, MG, 17 de outubro de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, p. 93-130, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 6, n. 2, p. 65-76, 2014.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The discovery of grounded theory** New York: Aldene de Gruyter, 1967.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

GUERRA, Dhyovana. **Contenção e liberação na política educacional brasileira: tendências predominantes na política de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (2006 – 2016)**. 2020.

HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. **Condição pós-moderna**. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010., p. 115-184.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução: Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Editora Loyola, 2008. Disponível em: <https://www.uc.pt/feuc/citcoimbra/Harvey2008>. Acesso em: 02 jan. 2022.

IANNI, Octavio. Globalização e crise do Estado-Nação. **Estudos de Sociologia**, v. 4, n. 6, 1999.

LEHER, Roberto; MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza**. 1998.

LÊNIN, Vladimir Ilyich. **O Imperialismo: fase superior do capitalismo**. Trad. Olinto Beckerman. 3. ed. São Paulo: Global, 1985.

LIBÂNIO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n. 3, p. 597-612, 1998.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática e prática histórico-social –uma introdução aos fundamentos da educação. **Revista Ande**, São Paulo, n. 8, 1984.

LIBÂNIO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. *In: Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP. 2005.*

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 31, n. 3, p. 667-680, 2015.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins fontes, 2003.

MARX, Karl. **Grundrisse**: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Boitempo editorial, 2011.

MARX, Karl. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998. I. 1, v. 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **A crise do capital**. Trad. Francisco Raul Cornejo et all. São Paulo, Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MUNDIAL, BANCO. **Aprendizagem para todos**: estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

MUNDIAL, Banco. **Prioridades y estrategias para la educación**. Banco Mundial, 1996.

NEZ, Egeslaine de, RODRIGUES, Camila Gonçalves, SANTOS, Camila Andrade. O conselho municipal de educação e a qualidade socialmente referenciada: 53 ensaios teórico. *In: V Simpósio nacional de educação e XXVI semana acadêmica de Pedagogia*: formação de professores para a educação básica. UNIOESTE – CASCAVEL. 2016.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Brasil. Disponível em: < <http://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>>. Acesso em: 21 set. 2020.

ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA - Unesco. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação,

2000. Disponível em: <[www.unesco.org.br/publicação/doc/internacionais/marcoDakar](http://www.unesco.org.br/publicação/doc/internacionais/marcoDakar)>. Acesso em: 02. dez. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública**. A escola cidadã no contexto da globalização. Petrópolis: Vozes, 1998.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala e o contexto da prática em municípios de pequeno porte do estado do Paraná (2005/2013)**. 2016.

PERBONI, Fabio; MILITÃO, Andréia Nunes; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, n. 44, 2019.

PEREIRA, Taisa Carla; ZANARDINI, Isaura Monica Souza. REFORMA DO ESTADO E A LEGITIMAÇÃO DO SETOR NÃO EXCLUSIVO NA EDUCAÇÃO. **Argumentos Pró-Educação**, v. 6, 2021.

PETRAS, James. **Neoliberalismo**: América Latina, Estados Unidos e Europa. Blumenau: Ed. FURB, 1999.

RIZZOTTO, Maria Lúcia Frizon. **O Banco Mundial e as políticas de saúde no Brasil nos anos 90**: um projeto de desmonte do SUS. Campinas, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, SAVIANI, SANFELICE (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**: debates contemporâneos. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005b, p. 13-24.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 31, n. 3, p. 493-510, 2015.

SHIROMA, Eneida Oto Maria, MORAES, Olinda, EVANGELISTA, Célia M. de. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. 140 p.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, v. 1, p. 174-197, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública**: algumas aproximações. *Cad. CEDES* [online]. 2009, vol.29, n.78. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622009000200005](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000200005)>. Acesso em: 13 set. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. **Universidade e Sociedade**, v. 6, n. 10, p. 82-89, 1996.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, p. 793-822, 2010.

UNESCO, **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; DEITOS, Roberto Antônio. Estado e política educacional no Brasil. *In*: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Org.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

YANNOULAS, Sílvia Cristina; SOUZA, Camila Rosa Fernandes de; ASSIS, Samuel Gabriel. **Políticas educacionais e o estado avaliador**: uma relação conflitante. *Sociedade em Debate*, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 55-67, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/351>. Acesso em: 28 jun. 2022.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira**. Campinas, SP: UNICAMP-Faculdade de Educação, 2006.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, p. 245-270, 2007.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza; ZANARDINI, João Batista; DEITOS, Roberto Antônio. **Do Estado de Bem-Estar Social ao neodesenvolvimentismo**: considerações sobre o papel do Estado sob o capital. *Revista Linhas*. Florianópolis s, v. 21, n. 46, p. 72 - 90, maio/ago. 2020.

ZANARDINI, João Batista. A educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 4, n. 2, p. 100-109, dez. 2012.

ZANARDINI, João Batista. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. Tese (Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.



ZANARDINI, João Batista. **A ontologia do ato de avaliar**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 29, n. 1, 97-125, jan. /jun. 2011.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - CATEGORIA DE AVALIAÇÃO NAS REVISTAS DOS SISTEMAS ESTADUAIS

*Quadro 8- Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) do Acre*

[...] as avaliações em larga escala da educação desempenham o importante papel de assegurar que esse acesso seja acompanhado da garantia do direito a uma efetiva aprendizagem por parte dos estudantes de todos os níveis de ensino (SEAPE, 2001, p. 9).

[...] os resultados dessas avaliações oferecem informações capazes de orientar, no âmbito dos sistemas de ensino, no âmbito dos sistemas de ensino, a (re)formulação de políticas públicas voltadas à promoção da qualidade e equidade e, no âmbito das práticas que se realizam nas escolas, a organização de intervenções pedagógicas focalizadas nas reais necessidades de aprendizagem dos estudantes (SEAPE, 2001, p. 9).

É fato que os dados produzidos pelas avaliações externas apontam avanços e desafios que incidem tanto na ação do professor na sala de aula, como na gestão da escola e nas ações da Secretária de Educação junto às escolas (SEAPE, 2013, p. 8).

Os resultados da avaliação educacional em larga escala e, de posse dessas informações, tenham elementos que subsidiem suas tomadas de decisão para a melhoria do desempenho dos estudantes (SEAPE, 2015, p.14).

A avaliação em larga escala se situa no interior de cada escola, em particular, e na rede de ensino, de modo geral, como uma linha auxiliar ou uma ferramenta para que o direito de aprender seja garantido a todos os estudantes (SEAPE, 2016, p.11).

A partir dos resultados das avaliações, é possível identificar o padrão de desempenho dos nossos alunos e planejar políticas públicas que atendam às necessidades da rede estadual, por exemplo, investindo mais em formações continuadas dos professores, acompanhamentos pedagógicos junto às escolas e aos municípios pela equipe da SEE e fortalecimento do currículo a partir do planejamento que atenda as reais necessidades dos alunos. A avaliação do SEAPE nos permite ter um diagnóstico apurado da qualidade da educação que praticamos e fazer as intervenções necessárias para garantir cada vez mais que o processo de ensino-aprendizagem, nas escolas, contribua significativamente para o desenvolvimento de nossos estudantes. (SEAPE, 2016, p.10).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

*Quadro 9– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL/AREAL)*

O processo de avaliação se encaixa perfeitamente no sentido do diagnóstico das dificuldades de cada estudante. Dessa forma, o AREAL oferece ao professor um painel daquilo que deve ser trabalhado (AREAL, 2016, p.9).

Construir indicadores que permitam melhor planejamento e acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos. O processo será realizado através da análise individualizada dos

descritores indicados pelo Saeb. O AREAL deverá fornecer uma comparação de rendimento de aprendizagem relacionada com os descritores das avaliações em larga escala nacionais (AREAL, 2016, p.9).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 10– Categoria de Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SisPAEAP)

A Avaliação é um instrumento fundamental para o direcionamento das ações pedagógicas. A apropriação dos resultados possibilita tanto o acompanhamento do progresso dos estudantes quanto formulação de estratégias para melhoria do desempenho e efetiva aprendizagem dos estudantes (SISPAEAP, 2019, p.3).

As avaliações externas em larga escala têm por objetivo produzir informações sobre o desempenho dos estudantes das redes participantes, de modo que gestores e professores possam realizar um diagnóstico das principais dificuldades de aprendizagem e elaborar um planejamento pedagógico mais adequado às suas necessidades (SISPAEAP, 2021, p.49).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 11– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM)

O SADEAM se configura como uma importante política pública de avaliação da educação, capaz de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. Com os dados gerados pelas avaliações, é possível proporcionar um diagnóstico mais preciso e rico da educação ofertada nas escolas de nosso estado (SADEAM, 2011, p. 12).

[...] os resultados das avaliações em larga escala poderão lhes oferecer subsídios para identificar as habilidades já consolidadas e aquelas que ainda não o foram e, a partir daí, retrabalhar atividades que conduzam a uma educação de qualidade (SADEAM, 2011, p. 15).

A avaliação em larga escala surge no cenário educacional como um mecanismo de estímulo à mudança, tanto no que concerne à organização do sistema de ensino como na definição de metas em busca de se garantir as necessidades básicas de aprendizagem ao indivíduo (SADEAM, 2012, p. 10).

[...] a avaliação torna-se um subsídio para mudanças que atendem ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população em recebê-la (SADEAM, 2012, p. 12).

As avaliações nos mostram onde precisamos efetivamente investir. Investimento no sentido amplo de gerar ações que melhorem os resultados, ações administrativas e pedagógicas [...] acompanhar com mais empenho as escolas que ainda não alcançaram bons resultados e reconhecer o trabalho daquelas que já alcançaram é uma forma de balizar as políticas públicas (SADEAM, 2013, p. 15).

O potencial da avaliação em larga escala em desvelar dificuldades e virtudes do processo educacional beneficia todos os atores dessa dinâmica, pois, ao dar o enfoque correto às políticas e práticas pedagógicas, aumentam as chances de um resultado mais significativo no que se refere à melhoria do desenvolvimento do aluno, da escola e de toda a rede de ensino (SADEAM, 2014, p. 11).

A avaliação em larga escala cria, ainda, condições para que se efetive a gestão democrática da educação, como determina a meta 19 do PNE, ao fornecer dados técnicos sobre a qualidade da educação e divulgar amplamente os seus resultados, em constante diálogo com toda a comunidade escolar, subsidiando as discussões para um planejamento focado, justo e que beneficie, em última instância, a formação de cidadãos qualificados, conforme determina a nossa Constituição Federal de 1988 (SADEAM, 2014, p. 11).

As práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, e por essa razão, também ao resultado da avaliação, especialmente, para alunos do ensino público, os quais não encontram, na maioria das vezes, em casa, ou em outro ambiente, o espaço para o desenvolvimento das habilidades e competências avaliadas nos testes cognitivos (SADEAM, 2015, p. 25).

[...] o uso dos dados da avaliação externa é responsabilidade de todos aqueles comprometidos com a formação humana e integral, pois a eles compete a apropriação desses dados, com o objetivo de nortear decisões que busquem melhorar a gestão das escolas e redes de ensino e beneficiar os alunos na sua trajetória escolar (SADEAM, 2019, p. 94).

A avaliação formativa, que também é conhecida como avaliação da aprendizagem, tem por objetivo melhorar o processo de ensino e de aprendizagem, a partir da aferição do conhecimento integrada à ação de formação e intervenção pedagógica (AVAM, 2020, p.6).

Por meio dessa modalidade de avaliação, é possível detectar possíveis dificuldades de aprendizagem em tempo hábil para que o professor realize ajustes em sua prática, com vistas às necessidades dos alunos durante o processo de ensino, ou seja, a avaliação formativa tem caráter estritamente pedagógico (AVAM, 2020, p.6).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 12– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE/AVALIE ALFA).

Ao produzir informações precisas sobre o desempenho escolar, as avaliações possibilitam, por parte dos atores educacionais, a execução de ações e estratégias voltadas à redução das desigualdades e ampliação das oportunidades educacionais (SABE, 2011, p. 11).

[...] para o processo se realizar com sucesso, é necessária “a clareza de objetivos, a coerência de procedimentos adotados para o alcance desses objetivos, a mobilização das pessoas envolvidas com a avaliação, a rapidez na consolidação e na divulgação dos resultados” (SABE, 2011, p. 13).

[...] os testes são aplicados a um grande número de estudantes e os resultados levam em consideração cada uma das habilidades presentes nas matrizes de referência para a avaliação (SABE, 2011, p. 25).

O propósito da avaliação é contribuir para a garantia do direito fundamental de todo estudante: o direito de aprender. Para tanto, ela deve estar relacionada aos objetivos de desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estabelecidos pelo estado. Esses objetivos, por sua vez, devem levar em conta o cumprimento mínimo do currículo proposto para cada disciplina avaliada e etapa escolar. Logo, devem existir metas, traduzidas em perfis e características de desempenho dos estudantes, assumidas como um verdadeiro compromisso e que sejam conhecidas por todos: gestores, professores e sociedade em geral (SABE, 2011, p. 28).

[...] Fatores devem ser priorizados para que a avaliação seja um sucesso: [...] “a ampla divulgação das finalidades da avaliação na comunidade escolar, bem como sua sensibilização e responsabilização; a garantia de qualidade dos instrumentos avaliativos; a organização logística com a definição de um calendário unificado e a utilização dos resultados para o planejamento de políticas educacionais”. (SABE, 2011, p.29).

[...] a avaliação é um instrumento de monitoramento valioso, pois possibilita o estabelecimento de parâmetros e metas aliados a propostas interventivas que melhorem as condições de aprendizagem dos estudantes e o processo de ensino (AVALIE ALFA, 2012, p.12).

Os resultados das avaliações em larga escala devem contribuir para a melhoria da educação, reverberando sobre a formação continuada de professores, o currículo das instituições e as aprendizagens dos estudantes (AVALIE ALFA, 2012, p.13).

[...] avaliação educacional intenta fornecer ao gestor um diagnóstico completo de sua rede, dando-lhe o suporte necessário para que suas decisões estejam ancoradas nas necessidades reais das escolas (AVALIE ALFA, 2013, p. 11).

[...] as redes estaduais e municipais que possuem sistemas próprios de avaliação externa, permitindo a criação de índices locais. Com base nesses índices próprios, as redes podem monitorar a qualidade da educação ofertada, podendo fazer intervenções mais focadas e obter os resultados desejados (SABE, 2019, p.72).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 13– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)

A função maior dessa avaliação é oferecer elementos que possam indicar um caminho a ser seguido para superar as dificuldades de aprendizagem encontradas. E também favorecer a criação de alternativas capazes de tornarem a escola verdadeiramente preparada para cumprir o seu papel: o de fazer a diferença na vida de seus alunos (SPAECE, 2007, p. 11).

Para a efetivação de uma avaliação em larga escala, é necessária a construção de um elemento que dê transparência e legitimidade ao processo avaliativo, informando com clareza o que será avaliado. Esse elemento é o que chamamos de Matriz de Referência para Avaliação (SPAECE, 2007, p. 15).

O processo de construção dos itens utilizados nos testes de avaliação em larga escala é pautado por recomendações técnicas e pedagógicas, que buscam estabelecer procedimentos necessários à produção de itens de boa qualidade. (SPAECE, 2007, P.22).

Acreditamos que a escola capaz de fazer a diferença na vida de seus alunos é aquela que consegue promover a melhoria de seus resultados, monitorando a qualidade de sua ação educativa, interpretando, analisando e utilizando as informações das avaliações em larga escala. Esse acompanhamento tem a finalidade de associar, continuamente, diagnóstico e ações focalizadas em resultados de melhoria educacional (SPAECE, 2007, p. 26).

Acreditamos que a prática constante da reflexão e ação, tendo por base os dados da avaliação em larga escala, contribuirão para que a escola seja capaz de cumprir o seu papel: o de ser instrumento que proporcione equidade de oportunidades a nossas crianças (SPAECE, 2007, p.63).

[...] ao possibilitar o diagnóstico do desempenho dos alunos, contribua para criar uma cultura de discussão e utilização dos resultados da avaliação em sua escola (SPAECE, 2008, p. 10).

A divulgação dos resultados das avaliações em larga escala é importante, para que as escolas possam, a partir deles, organizar debates, reestruturar as estratégias de ensino adotadas, redefinir as metas que podem ser estabelecidas, considerando-se os indicadores que associam o fluxo escolar, representado pelos índices de aprovação, reprovação e abandono da escola, às médias de proficiência alcançadas pelos alunos (SPAECE, 2008, p. 11).

Imagine a Matriz de Referência para avaliação em larga escala como uma bússola indicativa do que será avaliado, informando o que se espera dos alunos ao final de uma determinada etapa de sua trajetória escolar (SPAECE, 2008, p. 20).

[...] existem diferenças entre a avaliação em larga escala e aquela que você realiza em sala de aula, mas os dois tipos de avaliação são complementares. Diferentemente da avaliação interna, na avaliação em larga escala, o que se avalia não é o aluno, enquanto indivíduo, mas o conjunto dos alunos. A finalidade desse tipo de avaliação é, portanto, aferir o desempenho da escola (SPAECE, 2008, p.24).

Acreditamos que a reorganização da escola na busca da educação de qualidade requer o monitoramento permanente do trabalho que se realiza cotidianamente em sala de aula e que as avaliações de larga escala realimentam e qualificam este processo de contínua melhoria (SPAECE, 2009, p. 5).

O objetivo é utilizar os resultados dessa avaliação como subsídio para intervenções destinadas a garantir o direito do aluno a uma educação pública de qualidade (SPAECE, 2009, p. 9).

A composição dos testes utilizados em avaliações em larga escala deve garantir a cobertura da Matriz de Referência, utilizando itens representativos de todos os descritores. Isso porque, como vimos, o foco dessas avaliações são as habilidades desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa de seu processo de escolarização (SPAECE, 2009, p. 47).

A avaliação em larga escala, [...] ajuda a traçar “novas metodologias de intervenções pedagógicas, possibilitando a definição de metas e objetivos para políticas educacionais do estado e dos municípios” (SPAECE, 2011, p. 13).

É importante que todos os professores conheçam a matriz de referência, já que hoje ainda prevalecem nas escolas as avaliações tradicionais. Com esse conhecimento, as avaliações passariam a ter “um novo significado, tornando-se parte essencial do processo de ensino-aprendizagem, ao adequar metodologias e obter resultados de aprendizagem mais satisfatórios” (SPAECE, 2011, p. 13).

A operacionalização de uma avaliação dessa dimensão é uma conquista para nosso Estado. Os resultados são disponibilizados aos educadores e agregam elementos importantes que subsidiam e fundamentam as modificações que se fizerem necessárias nas práticas pedagógicas e de gestão (SPAECE, 2012, p. 7).

As avaliações educacionais em larga escala podem ser percebidas, ao analisar seu histórico no contexto brasileiro, como uma exceção a esse cenário de descontinuidade (SPAECE, 2015, p. 10).

A existência desses sistemas próprios de avaliação se justifica em função de duas características, primordialmente: a periodicidade e a especificidade que os programas estaduais e municipais de avaliação podem oferecer (SPAECE, 2015, p. 10).

O estado do Ceará, nos últimos anos, vem se destacando na melhoria dos indicadores educacionais. Um dos instrumentos fundamentais que revela esses indicadores é a nossa avaliação em larga escala,

o SPAECE. A partir dessa avaliação externa, diversos olhares voltam-se para os resultados do desempenho dos nossos alunos, ou seja, gestores, professores, alunos, pais e sociedade inquietam-se em busca da melhoria da qualidade de ensino no nosso estado (SPAECE, 2016, p. 09).

O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) tem ocupado um papel significativo na educação cearense, auxiliando a rede pública de ensino não só no sentido de garantir o direito à aprendizagem, mas também no de elevar os níveis de desempenho de seus estudantes (SPAECE, 2017, p. 08).

Os itens que compõem os testes da avaliação educacional em larga escala são elaborados a partir das matrizes de referência. Cabe destacar que as matrizes não englobam todo o currículo. A partir de um recorte das diretrizes curriculares, são definidas as habilidades passíveis de serem avaliadas em testes padronizados de desempenho, constituindo as referidas matrizes de referência para a avaliação (SPAECE, 2017, p. 39).

No campo educacional, a avaliação somativa é um exame pontual que ocorre ao final de um período ou etapa de escolaridade. Atém-se à determinação do grau de domínio, pelos estudantes, de alguns objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, propondo-se a realizar um balanço somatório de uma ou várias sequências de um trabalho de formação. Esse modelo de avaliação fornece resultados que permitem verificar, informar, classificar e certificar as competências apreendidas pelos alunos, já que coloca em evidência uma perspectiva de conclusão (SPAECE, 2018, p. 88).

A avaliação somativa está preocupada em mensurar o desempenho estudantil. Sua principal característica é a capacidade de medir e informar o resultado da aprendizagem dos estudantes, identificando habilidades e competências por eles desenvolvidas. Desse modo, a avaliação somativa é essencialmente objetiva, tendo em vista a produção de indicadores sintéticos que identificam o que os estudantes aprenderam ou não, o que são ou não capazes de fazer, em diferentes etapas de ensino. Além disso, quando há parâmetros sólidos de análise, com base nos indicadores de desempenho, a avaliação somativa fornece informações substanciais que auxiliam na verificação da qualidade da educação ofertada (SPAECE, 2018, p. 88).

O papel da avaliação somativa, enquanto instrumento avaliativo externo, é central em verificar problemas na oferta educacional. Em parte, essa dimensão pressiona e mobiliza os órgãos responsáveis na criação de políticas públicas que combatam as desigualdades educacionais e garantam o direito à aprendizagem. A influência dessa avaliação, sobretudo quando há o estabelecimento de metas e objetivos, estimula diversos profissionais da educação a trabalharem em prol de uma educação mais justa e equitativa (SPAECE, 2018, p. 89).

O processo de avaliação em larga escala não se encerra quando os resultados chegam à secretaria, às regionais e às escolas. Ao contrário, faz-se necessário que todos os agentes educacionais apropriem-se das diferentes informações produzidas a partir dos resultados das avaliações, incorporando-os às suas reflexões sobre as dinâmicas de funcionamento da rede como um todo e de cada escola, detalhadas no currículo e no Projeto Político-Pedagógico (SPAECE, 2019, p. 58).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 14– Categoria de Avaliação do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)

As avaliações em larga escala buscam aferir o quanto os sistemas educacionais se aproximam ou se distanciam do cumprimento do direito à educação de qualidade (PAEBES, 2011, p. 11).

A avaliação permite informar sobre os resultados gerais em um estado ou em um município e o que pode ser feito para a obtenção de melhorias, se necessárias. Além de obter resultados específicos por escola e por estudante (PAEBES, 2012, p. 11).

A certeza de que os resultados obtidos através dos testes servirão de base para a formulação de políticas públicas mais efetivas e para o enfrentamento das necessidades de melhoria na aprendizagem é o que impulsiona o coordenador. E esse é também o principal desafio: concretizar os resultados da avaliação, transformando-os em políticas voltadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (PAEBES, 2012, p.13)

O sistema avaliativo permite que o professor perceba os resultados de seu trabalho. Um dos objetivos da avaliação, [...] é promover o suporte de informações necessárias à construção de políticas de formação de professores; além de permitir a criação de políticas de bonificação por desempenho para os docentes (PAEBES, 2012, p.13)

A avaliação pode ser encarada também como uma ação formativa, possibilitando ao grupo de professores, pedagogos e gestor a comparação dos resultados obtidos pelos estudantes durante seu percurso escolar e a reflexão acerca dos objetivos e práticas desenvolvidas pela escola durante o período letivo (PAEBES, 2013, p.14).

[...] os resultados das avaliações têm aproximado as famílias das escolas. “Isso efetiva, em algumas instituições, uma relação mais produtiva entre esses dois atores”. Mas, [...] o sistema só tem efetividade “desde que subsidie as informações necessárias para a definição do planejamento estratégico (do órgão central, das Superintendências e escolas) no tempo e forma adequados” (PAEBES, 2013, p.14).

Participar da avaliação com responsabilidade é fator essencial para a obtenção de um resultado mais aproximado da condição real de aprendizagem. [...] “Os resultados são apresentados em seminário para toda a comunidade educacional, incluindo os municípios parceiros e sociedade em geral. Os dados são divulgados na web e em formato impresso, por meio de revistas. Após esse período, também está prevista a realização de oficinas nas Superintendências e nas escolas” (PAEBES, 2013, p.15).

“Não podemos esquecer que a avaliação traz um recorte daquilo que se propõe de formação na escola e isso vai além dos conteúdos, simplesmente. [...] o monitoramento permite uma reflexão sobre a realidade educacional e, portanto, redireciona o olhar para dentro da escola como um todo, assim como para as políticas definidas e implantadas em toda a rede de ensino. Um desempenho ruim dos estudantes, por exemplo, deve ser visto como um alerta e ser motivo para uma imediata intervenção pedagógica, [...] é preciso verificar se as condições físicas das escolas são adequadas, se a formação oferecida aos professores oportuniza conhecimento, aplicação de novas práticas de ensino e revisão dos processos avaliativos, se os projetos e programas implantados para aquele público atendem de fato às necessidades de aprendizagem, entre outros fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem (PAEBES, 2013, p.15).

“As avaliações nos trazem dados que precisam provocar mudanças na forma de pensar e agir de todos os integrantes do sistema” (PAEBES, 2013, p.14).

Os sistemas de avaliação educacional são responsáveis pela produção de dados que podem ser utilizados de maneira singular por gestores e educadores das redes de ensino. É possível considerar que as avaliações características desses sistemas apresentam resultados que, dentre outros aspectos, servem de orientação para a política educacional, pois indicam o desempenho alcançado pelos estudantes, permitem definir estratégias de formação continuada, norteiam a alocação de



recursos, podem ser utilizados como componente da política de avaliação docente e possibilitam a certificação de estudantes e escolas (PAEBES, 2014, p.12).

Em meio a tantas possibilidades de uso dos dados dessas avaliações, podemos relacionar e, principalmente, comparar os resultados alcançados nos testes com os resultados desejados pelas redes, levando em consideração o panorama socioeconômico do grupo de estudantes e a qualidade educacional satisfatória de formação dos indivíduos em uma sociedade (PAEBES, 2014, p.12).

[...] o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005), em vigor desde junho de 2014. O novo plano traz para os gestores das redes de ensino grandes e importantes desafios sobre a organização e as responsabilidades com a educação pública oferecida às crianças e jovens do país. Para tanto, estabelece metas a serem cumpridas durante a próxima década. Ainda que sem detalhar as especificidades do processo - até porque se trata de um plano nacional -, para monitorar e alcançar várias das metas propostas, o PNE indica o uso da avaliação educacional e os indicadores que a mesma permite produzir, fortalecendo e ampliando o que vem sendo feito nos últimos anos (PAEBES, 2015, p.12).

Os resultados da avaliação podem ser o ponto de partida para uma série de reflexões acerca das políticas públicas educacionais e das ações, pedagógicas e de gestão, no interior de cada escola, pois os resultados do PAEBES são, na verdade um dos muitos aspectos que envolvem a realidade educacional das redes de ensino. Debruçar-se sobre eles e analisá-los é uma ação essencial para que os mesmos cumpram um importante papel na garantia do direito de toda criança aprender! (PAEBES, 2016, p.14).

Nos últimos anos, os resultados das avaliações da educação básica têm apontado, de modo geral, para a baixa qualidade do ensino oferecido nas escolas brasileiras. Observa-se, além do baixo desempenho demonstrado pelos alunos nas competências básicas necessárias para a continuidade dos estudos, a existência de grandes contingentes de crianças e adolescentes que, em decorrência das dificuldades de aprendizagem e do pouco incentivo para os estudos, terminam por desistir da escola, abandonando a sala de aula por motivos variados. Para enfrentar esse problema, é preciso corrigir a tempo as dificuldades de aprendizagem, especialmente nos anos iniciais (PAEBES, 2017, p.05).

Entendendo que a avaliação externa tem o propósito de investigar o que os estudantes aprenderam, com base na aplicação de conhecimentos a situações reais e resolução de problemas cotidianos, o desempenho adequado pode ser traduzido, por exemplo, na capacidade de usar as habilidades de leitura desenvolvidas para compreensão de informações encontradas em diferentes gêneros e, posteriormente, para expressão e posicionamentos perante o mundo. Estudantes com o perfil de desempenho considerado inadequado evidenciam, portanto, o descumprimento do que está pactuado para a qualidade da oferta educacional (PAEBES, 2017, p.32).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

*Quadro 15- Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).*

A avaliação serve como parâmetro para detectar as deficiências que podem ser tanto globais, no estado como um todo, como in loco, na Unidade Educacional. É uma maneira de avaliar nosso próprio desempenho como educadores e repensar nossa contribuição para esse longo trabalho (SAEGO, 2011, p.15).

[...] as escolas começaram a perceber que as avaliações não serviam somente para comparar ou mensurar a qualidade das instituições, mas “[...] fornecer um diagnóstico preciso das principais dificuldades vivenciadas pelos alunos no âmbito escolar e direcionar o conteúdo das formações e metodologias” (SAEGO, 2011, p.50).

[...] a avaliação também permite medir o bom empenho dos gestores, através de sua responsabilização. [...] que com isso, há a possibilidade efetiva de se eliminar maus exemplos de gestão (SAEGO, 2011, p.51).

O sistema avaliativo busca possíveis soluções às peculiaridades de cada região e funciona como um instrumento para traçar políticas públicas. “É um meio que tenho para diagnosticar as potencialidades específicas, bem como os pontos que requerem mais atenção. É uma oportunidade de avaliar progressivamente a caminhada (SAEGO, 2013, p. 15).

Os sistemas próprios de avaliação podem contribuir enormemente. Com desenhos próprios e adequados às características de cada rede, os diagnósticos coletados pelos estados e pelos municípios, articulados aos resultados das avaliações nacionais, tornam-se importantes ferramentas de monitoramento das políticas implementadas para a promoção da qualidade da educação brasileira (SAEGO, 2014, p.10).

As avaliações fornecem importantes indicadores de qualidade da educação brasileira, servindo de subsídio para a elaboração e redefinição das políticas educacionais. Entretanto, apenas os resultados das avaliações não são suficientes, se não houver um direcionamento, um objetivo claro com relação aonde se quer chegar. Nesse sentido, estabelecer metas – nacionais e locais – para a educação é de fundamental importância para que possamos concretizar, efetivamente, o direito previsto em lei, estendendo-o a todos os cidadãos (SAEGO, 2014, p.10).

Esse processo de avaliação contribui para aperfeiçoar o planejamento e execução de práticas pedagógicas no desenvolvimento da aprendizagem, sendo fundamental para conhecer nossos alunos e reconhecer os resultados que alcançamos, cientes da responsabilidade de influenciarmos políticas públicas e os caminhos para as conquistas sociais (SAEGO, 2015, p.04).

Atualmente, no contexto do amadurecimento dos sistemas de avaliação em larga escala para o monitoramento da qualidade e da equidade do desempenho dos alunos da escola pública brasileira, as redes de ensino esperam que tais indicadores sejam utilizados pelos profissionais da educação para auxiliar nos processos de gestão escolar e na melhoria da prática docente (SAEGO, 2015, p.04).

O desafio é grande, mas é também muito estimulante, pois nos coloca a possibilidade de construir novos caminhos, engendrar novas estratégias e contribuir para a melhoria do nível de qualidade da educação da nossa sociedade. Cabe a você, gestor, a grande empreitada de buscar essa articulação, aproximando-se das escolas da sua rede e trazendo-as para o centro do debate, para que elas possam usar, de maneira adequada e produtiva, as informações que são produzidas a partir das avaliações aplicadas em larga escala. E que possam, ainda, contribuir para que, no exercício da sua função de gestor, você possa elaborar e propor políticas que favoreçam a melhoria da aprendizagem dos estudantes, garantindo-lhes, de fato, o que está previsto como direito na lei (PAEBES, 2015, p. 13).

A avaliação hoje em dia é um instrumento que temos para definir correção de rumo, políticas públicas, enfim, para definir para aonde vamos. Se você não sabe onde está, você não sabe para aonde você tem que ir. Goiás trabalha com a ideia da excelência e da equidade. E tanto para a excelência quanto para a equidade, se você não tiver evidências, se você não tiver dados, você não pode atacar ou corrigir os problemas. Então, a avaliação é absolutamente essencial, é uma mensuração que orienta

rumos. Ela não é punitiva, ela fornece dados para avançarmos e melhorarmos o sistema (SAEGO, 2016, p.09).

[...] o SAEGO está se tornando uma rotina nas nossas escolas. Precisamos, talvez, aprofundar o nível de apropriação que temos dos dados. Precisamos avançar um pouco na nossa autonomia, no nosso protagonismo, até na condução das nossas políticas. Mas não há dúvida: é um caminho que mudou a cultura da educação em Goiás, permitiu-nos estar entre os cinco melhores [sistemas educacionais] do país com certa sustentabilidade. Isso é reflexo da maturidade do sistema próprio de avaliação (SAEGO, 2017, p.10).

A avaliação educacional externa em larga escala produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas de Goiás, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente. O Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO busca, então, observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização (SAEGO, 2018, p.06-07).

[...] o sistema de avaliação educacional apresenta-se como uma ferramenta útil que, nas mãos dos profissionais da educação, pode estimular ações pedagógicas e de gestão específicas para cada realidade escolar. A partir do levantamento do desempenho dos estudantes, a cultura de avaliação vem se tornando uma importante aliada na garantia do direito à educação (SAEGO, 2018, p.09).

[...] por se tratar de avaliação censitária, quanto maior a participação dos estudantes, mais fidedignos são os resultados dos testes cognitivos. Isso significa dizer que é possível generalizar os resultados para toda a rede quando a participação efetiva for igual ou superior a 80% do total de alunos previstos para realizar a avaliação (SAEGO, 2018, p.59).

[...] quando há parâmetros sólidos de análise, com base nos indicadores de desempenho, a avaliação somativa fornece informações substanciais que auxiliam na verificação da qualidade da educação ofertada (SAEGO, 2018, p.76).

As habilidades são as capacidades de um indivíduo saber fazer algo pontualmente. Ao se consolidar determinadas habilidades, é possível realizar as tarefas correspondentes, que podem ser medidas objetivamente nos testes padronizados. Na matriz de referência, as habilidades, sob a forma de descritores, especificam as operações mentais e os saberes que os estudantes devem desenvolver nos anos avaliados (SAEGO, 2021, p. 67).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 16– Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA).

Por meio dessas avaliações, as equipes docente e gestora podem acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes, a partir de uma abordagem diagnóstica e formativa, além de oferecer suporte para que planos de intervenção pedagógica sejam elaborados e aplicados, promovendo, dessa maneira, a melhoria do ensino ofertado e da aprendizagem dos estudantes (SEAMA, 2019, p. 45).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 17– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso (AVALIAMT).

Os desafios apresentados às redes e às escolas no atual contexto podem significar, por outro lado, uma oportunidade de repensar e potencializar as ações de gestão. Para tanto, é indispensável o diagnóstico da aprendizagem baseado em evidências, o que exige a leitura e a análise minuciosa dos resultados da avaliação, a fim de orientar o (re)planejamento escolar e a gestão do currículo (AVALIAMT, 2021, p.7).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 18 – Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

A avaliação de desempenho de estudantes é um processo intencional e necessário à melhoria do ensino e da aprendizagem, pois, além de ser uma forma de prestar contas à sociedade do papel da escola como instituição de transformação social, promove modificações nas práticas pedagógicas, com vistas à necessidade de um melhor desempenho acadêmico do estudante, para viver na sociedade do conhecimento (SAEMS, 2011, p. 06).

[...] avaliação fornece um diagnóstico, a fim de que a equipe pedagógica e o poder público tomem decisões pela melhoria das práticas, com vistas ao atendimento das reais necessidades (SAEMS, 2011, p. 15).

Os processos avaliativos externos destacam-se como importantes ferramentas de aferição da qualidade da educação e oferecem indicadores fidedignos, os quais são utilizados na elaboração de ações governamentais, para melhorar e aprimorar a qualidade do ensino, além de contribuir para a consolidação da cultura de avaliação (SAEMS, 2012, p. 52).

Com a premissa da qualidade, “a Secretaria de Estado de Educação, utiliza-se dos indicadores das avaliações de desempenho como um critério seguro e fundamental para a definição e construção de novas políticas públicas educacionais, para o redirecionamento dos investimentos e como parâmetro no acompanhamento do desenvolvimento acadêmico dos estudantes. Eles também motivam as unidades escolares a refletirem acerca de questões gerais, como gestão, formação dos professores, com foco na aprendizagem dos estudantes, mudança na prática pedagógica, entre outras. Esses procedimentos convergem para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas (SAEMS, 2012, p. 53).

“[...] o grande desafio da avaliação ainda é a participação efetiva de todos os envolvidos nesse processo, em especial dos estudantes”. Para superá-lo vê a mobilização como ação importante: “[...] a mobilização deve partir dos agentes responsáveis diretamente à Educação, estendendo-se a todos os segmentos, inclusive aos pais, reforçando que a avaliação é parte de ações voltadas ao cumprimento do direito à educação de qualidade para todos (SAEMS, 2012, p. 55)

A avaliação educacional em larga escala tem como objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação no Brasil, oferecendo diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes em nossas redes de ensino. Para tanto, tal instrumento conta com a aplicação de testes de proficiência, produzidos para cada etapa de escolaridade e disciplina avaliadas. A partir dos resultados dos testes, interpretados segundo uma Escala de Proficiência, é possível estabelecer padrões de desempenho para os estudantes, acompanhando seu desenvolvimento ao longo do tempo. Neste sentido, a avaliação se apresenta como uma poderosa ferramenta para a identificação das dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos avaliados (SAEMS, 2013, p. 13).

A avaliação educacional tem seus testes construídos com base em uma Matriz de Referência. Cada etapa de escolaridade possui uma Matriz própria, que varia também por disciplina. A Matriz é formada

por um conjunto de habilidades consideradas essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. É no currículo que a Matriz encontra sua fonte (SAEMS, 2013, p. 13).

[...] um tema fundamental que se apresenta para a avaliação educacional em larga escala é o que diz respeito à reforma curricular. Se a Matriz tem no currículo sua fonte primária, a reforma curricular encontrará eco na construção das Matrizes de Referência que dão sustentação aos testes. Reformado o currículo, faz-se necessário, também, realizar a alteração das Matrizes. [...] A reforma curricular passa a ser, então, uma parte constituinte do currículo, de forma contínua. Isso não significa, no entanto, que o currículo deve ser modificado de qualquer maneira e durante todo o tempo. [...] a reforma curricular é sempre uma tarefa no horizonte da política curricular, estando inscrita no próprio fazer do currículo. Periodicamente, o currículo passará por alterações. (SAEMS, 2013, p. 13).

Reformar o currículo não significa, portanto, a mera alteração dos conteúdos programáticos de um ensino que pretende ser de qualidade, algo que, por si só, já exige grandes esforços. A reformulação dos conteúdos que, social e historicamente, pretendemos compartilhar e construir exige também uma perspectiva mais ampla, que envolve a participação de todos os atores envolvidos com a escola, a reformulação das condições de oferta do ensino, os recursos necessários para que tal reformulação seja possível e o comprometimento para que tais alterações sejam mantidas ao longo do tempo. Todas essas alterações reverberam no contexto da avaliação educacional, parte, também ela, do mundo escolar. Afinal, reformular o currículo, em última instância, implica a reformulação da própria escola (SAEMS, 2013, p. 16).

A avaliação em larga escala ganhou força no Brasil na década de 1990, acompanhando uma tendência internacional relacionada ao monitoramento da qualidade da educação pública ofertada. Após avançar significativamente na resolução do problema do acesso das crianças em idade escolar às salas de aula, percebeu-se que era preciso dar um novo passo e obter um diagnóstico preciso sobre o processo educacional (SAEMS, 2014, p. 12).

Ancorada na Constituição Federal de 1988, que estabelece, em seus artigos 205 e 206, a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e qualificados, a avaliação em larga escala representa um esforço no sentido de garantir esse direito, através da mensuração da qualidade do ensino. A partir de seus resultados, torna-se possível discutir concretamente estratégias e ações a serem tomadas para combater os aspectos que precisam ser melhorados. (SAEMS, 2014, p. 12).

As discussões propiciadas pela avaliação educacional em larga escala, e, mais especificamente, as relacionadas à apropriação dos resultados dos sistemas avaliativos, se apresentam, muitas vezes, como desafios para os profissionais envolvidos com a educação e com a escola. Assim, é necessário, sempre, procurar mecanismos para facilitar o entendimento dos atores educacionais em relação às possibilidades de interpretação e uso desses resultados, bem como no que diz respeito aos obstáculos enfrentados ao longo do processo de apropriação das informações produzidas no âmbito dos sistemas de avaliação (SAEMS, 2014, p. 16).

A discussão sobre a avaliação educacional guarda estreita relação com a necessidade de produzir resultados e reflexões sobre a qualidade da educação ofertada pelas escolas de determinado sistema de ensino. Em uma sociedade democrática como a brasileira, em que o acesso ao ensino de qualidade é um direito a ser garantido, os resultados das avaliações educacionais permitem identificar falhas e orientar o estabelecimento de ações com o objetivo de produzir melhores desempenhos escolares (SAEMS, 2014, p. 22).

O percurso de consolidação do sistema nacional de avaliação, dos sistemas estaduais e, mais recentemente, dos sistemas municipais de avaliação da Educação Básica tem revelado que muitos

estudantes apresentam deficiências de aprendizagem, principalmente nas etapas mais avançadas dos sistemas de ensino, em todos os conteúdos avaliados. Em geral, esses resultados estão associados a características sociais, externas à escola, que afetam negativamente os estudantes em condições desfavoráveis. O desafio das pesquisas na área de avaliação educacional é identificar dimensões associadas à vida e ao ambiente escolar que impactam os resultados das escolas, de forma a colaborar com os diferentes atores na intervenção sobre fatores que são passíveis de alteração, o que deve produzir melhores resultados para cada estudante, para as escolas e para o sistema como um todo (SAEMS, 2014, p. 22).

A análise dos indicadores obtidos pelo SAEMS e das demais avaliações externas, que objetivam aferir a qualidade da educação, possibilita, por intermédio do diagnóstico obtido, que a Secretaria de Educação elabore ações pedagógicas e políticas educacionais específicas que atendam de forma mais eficaz às diferentes realidades observadas, para que, nos próximos anos, tenhamos melhores resultados nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Além disso, permite uma reflexão sobre quais conhecimentos precisam ser mais desenvolvidos, com o propósito de uma revisão das propostas curriculares, dos planejamentos, das metodologias, bem como das necessidades de modificação nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, com a finalidade de oferecer efetivamente uma educação de qualidade (SAEMS, 2016, p. 10).

As escolas têm a possibilidade de trabalhar com os resultados das avaliações para tomar decisões destinadas à melhoria do sistema educacional, conseguindo definir as competências e habilidades que precisam ser reforçadas para obterem melhor qualidade de ensino (SAEMS, 2016, p. 10).

As equipes escolares, após receberem os resultados das avaliações externas, são orientadas a promover a análise dos dados da escola e elaborar ações de intervenções com o objetivo de melhorar o desempenho dos estudantes. [...] são observados todas as competências e habilidades: as que estão adequadas e as que não obtiveram êxito. Então, é feita uma análise para que sejam tomadas medidas de aperfeiçoamento dessas competências e habilidades que não tiveram um aproveitamento adequado. Esse aperfeiçoamento é realizado em forma de projetos, estudos dirigidos, leituras, entre outros (SAEMS, 2016, p. 11).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 19– Categoria de Avaliação do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

Processos de avaliação devem ser vistos como um dos recursos mais eficazes, seja para a correção mais imediata dos rumos educacionais e para o aperfeiçoamento das práticas correntes, seja considerando o longo prazo, para a construção de políticas públicas consequentes e duradouras (SIMAVE, 2011, p.05).

A avaliação “[...] ocupa um lugar de destaque nesse ideal de ensino, já que, o domínio dos conhecimentos e das habilidades proporcionado pela escola é que leva à formação de um cidadão “mais ativo na sociedade”. Com o diagnóstico em mãos e, após a análise dos resultados, Cleuza afirma que passa a ser possível traçar metas e melhorias de acordo com as peculiaridades apresentadas e comprovadas (SIMAVE, 2011, p.15).

[...] os diretores têm a difícil tarefa de buscar o equilíbrio entre os aspectos pedagógicos e administrativos da escola. As avaliações não servem somente à política pública efetuada pelo estado e municípios, mas também produzem indicadores que vão servir de base para os projetos pedagógicos de cada escola (SIMAVE, 2011, p.50).

O sucesso da avaliação externa depende, sobretudo, do empenho conjunto de toda comunidade educacional (SIMAVE, 2012, p. 18).

[...] o sucesso do processo começa na hora da aplicação dos testes com logística criteriosa e bem definida, e com o envolvimento de todos no processo. “É importante que os profissionais da educação conheçam os programas de avaliação do sistema e participem da capacitação para garantir a transparência do processo e assegurar que os resultados reflitam a realidade de cada escola. Ressalto, ainda, a importância de um clima escolar tranquilo, mantendo a rotina da escola nos dias da avaliação” (SIMAVE, 2012, p. 18).

[...] a receptividade das avaliações, nos 12 anos em que os processos vêm acontecendo, é muito positiva em todo o estado. “O envolvimento é grande e acredito que todos têm o mesmo compromisso com a melhoria da qualidade da educação. Os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) revelam que Minas tem a melhor educação básica do país. É um esforço coletivo e esses resultados têm sido monitorados pelos programas de avaliação que acontecem anualmente” (SIMAVE, 2012, p.19).

O Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE) é um instrumento importante para Minas Gerais e, mais do que isso, para o Brasil. Trata-se de um sistema pioneiro desenvolvido para avaliar a rede Estadual de Educação Básica e, a partir dessa avaliação, pensar a construção de políticas públicas (SIMAVE, 2014, 07).

O desafio agora é pensar mecanismos para que os profissionais da educação e as escolas se apropriem do processo de avaliação, dos seus resultados e principalmente tenham uma visão de cada um dos estudantes, para que possam compreender melhor esses resultados e, portanto, produzir respostas a partir dessas avaliações. Também é importante que o Simave possa ser compartilhado com as famílias, permitindo-lhes acessar esses dados (SIMAVE, 2014, 07).

Nas avaliações em larga escala, cujo objetivo é aferir o desempenho de um grupo maior de estudantes por meio de testes padronizados, são necessárias outras estratégias para aferir e comunicar os resultados das avaliações. Essas estratégias precisam considerar todo o processo de elaboração do teste, que é bastante detalhado. Em primeiro lugar, é preciso ter clareza do que se pretende avaliar, ou seja, do construto a ser avaliado por meio do teste. A definição de um único construto a ser avaliado é importante, pois os testes que compõem as avaliações em larga escala devem ser unidimensionais, ou seja, avaliar uma única dimensão do conhecimento. Nas avaliações de Língua Portuguesa, essa dimensão, ou construto, é a leitura. No caso das avaliações de Matemática, é o raciocínio lógico matemático (SIMAVE, 2019, 108).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 20– Categoria de Avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba/Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (IDEPB/SOMA).

[...] com o objetivo de subsidiar políticas públicas para a melhoria da qualidade do ensino ofertado na rede estadual da Paraíba, o Avaliando IDEPB oferece aos profissionais da educação informações diagnósticas capazes de auxiliar a gestão escolar em suas estratégias para reduzir as defasagens detectadas pela avaliação externa (IDEPB, 2016, p. 7).

A ideia é ampliar o sistema de acompanhamento, formação e capacitação para além da rede estadual, chegando até os municípios que aderiram ao Soma, com avaliações formativas e somativas em diversas etapas, de modo que, entre elas, incida um processo de formação e protocolos de gestão. Esses protocolos vão ensinar, em um passo a passo, como a gestão deve fazer a leitura dos resultados da avaliação e como, na sala de aula, o professor deve fazer essa leitura e se apropriar desses

resultados, a fim de elaborar projetos de intervenção pedagógica que visem à aprendizagem dos estudantes. Frente ao diagnóstico obtido, o professor poderá avançar para que, na avaliação do outro bimestre, a escola tenha dado um passo (IDEPB, 2016, p. 11).

O direito de aprender tem natureza social e é dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e a sua qualificação ao trabalho. Mas como saber se esse direito vem sendo atendido na prática? A avaliação educacional externa em larga escala produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas da Paraíba, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente (IDEPB, 2017, p. 06).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 21– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

[...] o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná não pretende esgotar outras formas de análise do contexto educacional do estado do Paraná. O programa auxilia na expansão do conhecimento, sugere possíveis caminhos a serem percorridos pela gestão educacional e reforça a necessidade de reflexão a respeito das dificuldades intrínsecas a cada escola. Estudar esses dados — que, em alguma medida, representam o contexto educacional da região — é um exercício que auxilia a traçar os pontos de partida para o debate acerca das políticas públicas educacionais e das atividades escolares, pedagógicas e de gestão. Sob essa ótica, a missão do SAEP não é somente fornecer dados às escolas envolvidas, mas sobretudo garantir aos estudantes o acesso a uma educação de qualidade (SAEP, 2017, p. 08).

A busca por melhores parâmetros de qualidade e equidade para o ensino ofertado nas escolas do país tem mobilizado todos aqueles que acreditam na educação como um caminho fundamental para o desenvolvimento de um país. Nesse sentido, há alguns anos, no Brasil, a avaliação educacional externa tem se constituído como uma importante ferramenta para subsidiar decisões, seja no âmbito das políticas públicas educacionais, ou no interior das escolas, com vistas a alcançar tais parâmetros. Ela fornece indicadores que auxiliam no diagnóstico do desempenho dos estudantes, permitindo o monitoramento permanente do processo ensino-aprendizagem (SAEP, 2018, p. 07).

Em relação às avaliações externas, que têm como um dos seus objetivos oferecer subsídios para o planejamento das ações da rede como um todo e, principalmente, das equipes escolares, que estão em contato direto com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, os desafios quanto ao uso de seus resultados são ainda mais complexos. As dificuldades são perpassadas por várias questões, sejam elas ligadas à pouca familiaridade das equipes escolares com a metodologia das avaliações em larga escala e com os tipos de resultados gerados, seja pela dificuldade de usar esses dados no planejamento e, até mesmo, pela falta de tempo das equipes escolares para desenvolver planejamento e ações que considerem esses resultados (SAEP, 2018, p. 66).

As escolas devem ser estimuladas a entender as avaliações como um instrumento de auxílio para seus planejamentos e ações, abandonando a concepção de avaliação como forma de controle e punição, o que leva à rejeição dessa política. Além disso, orientar onde encontrar os resultados, como interpretá-los e utilizá-los no planejamento são essenciais, assim como o acompanhamento do trabalho realizado. Essas ações de sensibilização, apoio, orientação e supervisão podem ser desempenhadas de diversas formas pelos NRE, de acordo com a realidade e possibilidades de cada núcleo. O importante é que os profissionais dos NRE criem meios de articular, disseminar e fortalecer a cultura do uso dos resultados nas escolas pelas quais são responsáveis (SAEP, 2018, p. 67).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.



## Quadro 22– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

É fato conhecido que uma avaliação mais completa e cuidadosa dos sistemas educacionais não se deve pautar apenas nos dados de proficiência dos testes aplicados, por maior que seja a importância que esses tenham para uma determinação ou um estudo abalizado da qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas. Nesse sentido, também é de grande relevância a consideração dos fatores capazes de contextualizar o processo de aprendizagem, explicitando as múltiplas associações e interações entre esse processo e as características demográficas, econômicas, atitudinais, etc. dos diversos agentes diretamente envolvidos nele (SAEPE, 2008, p.09).

O SAePe produz informações para subsidiar os gestores públicos na tomada de decisões relativas a políticas educacionais voltadas para a equidade e para melhoria da qualidade do ensino. Outro ponto importante do SAePe é o fato de ser realizado anualmente e incorporar metodologias que permitem a comparação de resultados entre suas edições, bem como entre escolas, municípios, regionais e entre a média nacional, possibilitando o acompanhamento da evolução do desempenho escolar ao longo do tempo (SAEPE, 2010, p.09).

Para fazer a diferença, uma escola de educação básica deve ser capaz de promover o ensino e a aprendizagem com qualidade para todos. Nesse sentido, o primeiro efeito das avaliações da educação básica de larga escala é trazer à luz a situação dos estudantes avaliados e promover a equidade como um valor fundamental da educação democrática. Por isso, costumamos dizer que avaliar a educação é testar a eficácia de um direito fundamental. O direito à educação não se resume à vaga na escola, ele só se realiza com o desenvolvimento daquelas habilidades e competências que asseguram ao estudante o ingresso no mundo da cultura e da cidadania (SAEPE, 2010, p.12).

[...] o estado de Pernambuco tem uma cultura avaliativa consistente, possibilitando uma abertura para aplicação dos instrumentos como também para a compreensão e análise dos resultados. Porém, alguns fatores como a ausência no dia da avaliação e a falta de mobilização e participação da equipe gestora no processo de mobilização podem prejudicar o processo de avaliação (SAEPE, 2011, p.52).

O programa de avaliação pode definir o rumo da política pública, atendendo a suas especificidades, aos pontos que precisam ser melhorados ou redefinidos. Os resultados funcionam, inclusive, para avaliar o próprio sistema e prestar conta à sociedade e aos parceiros (SAEPE, 2012, p.14).

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar são os de informar o que populações e subpopulações de alunos, em diferentes séries, sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos (SAEPE, 2012, p.14).

[...] apesar dos objetivos da avaliação externa serem diferentes dos da interna, eles se complementam. A interface entre as duas “[...] são determinantes enquanto instrumento mais preciso para tomada de decisão eficaz. Esses diagnósticos vão indicar o aperfeiçoamento, a revisão e a inclusão de um conjunto variável de procedimentos de gestão em suas diversas dimensões e, principalmente, garantir a implementação de políticas públicas focadas na qualidade social (SAEPE, 2012, p.14).

A existência do sistema e da série histórica nos permite conhecer os pontos de avanço e os de observação, em relação aos quais precisamos construir estratégias para a melhoria dos resultados. Percebemos que isso trouxe, de imediato, progressos bastante expressivos no ensino médio e agora vem trazendo no ensino fundamental. Isso é fruto de um trabalho que estamos fazendo, não só de fortalecimento da rede estadual, mas de apoio às redes municipais e às suas ações. Esse trabalho é focado na escola, e tem sido um instrumento poderoso rumo à melhoria, para melhor planejamento de ações (SAEPE, 2016, p. 9).

A importância da avaliação externa é fornecer informações detalhadas de cada escola, turma, estudante. A avaliação permite maior planejamento não só do trabalho, das ações de cada escola ao longo do ano, mas das formações da Secretaria. A avaliação comporta, claro, a comparação entre escolas, regionais e, eventualmente, até com outros estados, inclusive com o próprio sistema nacional (SAEAPE, 2016, p. 10).

[...] aspectos merecem destaque no cenário atual [...] são o fortalecimento do sistema nacional e dos sistemas estaduais, para ampliação e mesmo avaliação de outros componentes, como ciências, e o desenvolvimento de um trabalho que não tenha impacto apenas no planejamento da escola, de cada ano, mas no dia a dia, de maneira efetiva. Outro aspecto é o alinhamento dos sistemas com a Base e a Reforma [ensino médio], eles precisam estar atrelados, o que inclusive representa significativo avanço para fins de comparação entre estados e de estratégia nacional para a educação. Teremos oportunidade de elevar também a qualidade das avaliações (SAEAPE, 2016, p. 11).

Em geral, as avaliações em larga escala buscam suprir a ausência de informações sobre o desempenho dos estudantes em domínios específicos dos conhecimentos avaliados pelos testes, analisando quais foram os descritores (ou habilidades) da matriz de referência mais ou menos acertados por esses estudantes. (SAEAPE, 2019, p.69).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 23 - Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

[...] a importância de uma avaliação em larga escala está no fato de ela servir como parâmetro para desenvolver estratégias para melhorar o desempenho acadêmico das pessoas envolvidas na educação (SEAPI, 2011, p.13).

Matriz de referência para avaliação “[...] é um referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando competências e habilidades esperadas dos estudantes”, assegura. Para ele, a matriz engloba parte do currículo escolar, pois seria apenas um recorte. Em relação aos principais equívocos cometidos ao se utilizar as habilidades nela listadas como balizamento para as ações de sala de aula, considera a associação dessas habilidades como procedimentos, estratégias de ensino ou orientações metodológicas e como conteúdos para desenvolvimento do trabalho do professor [...] os professores precisam, em todos os sentidos, conhecer tudo aquilo referente ao processo de avaliação ou outros conhecimentos voltados à educação” (SEAPI, 2011, p.13).

[...] as avaliações em larga escala desempenham o importante papel de assegurar que o acesso à educação de qualidade seja acompanhado da garantia do direito a uma efetiva aprendizagem por parte dos estudantes, em todos os níveis de ensino”. Enquanto política pública, a avaliação externa possibilita que as ações sejam voltadas para o desenvolvimento educacional minimizando os fatores que contribuem para o aumento nos índices de evasão, retenção e distorção idade/série (SEAPI, 2013, p.12).

As formas de mensurar as características das escolas associadas ao sucesso escolar variam amplamente. Sob a perspectiva das avaliações em larga escala, podemos mensurar tanto os resultados das escolas quanto os fatores internos e externos associados ao desempenho dos estudantes. Boas reflexões nascem da consideração simultânea entre: 1) as características externas dos estudantes relacionadas ao desempenho, como um controle para comparar contextos semelhantes; 2) as características administrativas e pedagógicas das escolas capazes de modificar os resultados; e 3) uma boa medida de desempenho das instituições, nitidamente associada às finalidades do ensino e à noção de “sucesso escolar” (SEAPI, 2013, p.15-16).

[...] além de funcionar como instrumento de verificação das competências e habilidades dos alunos, a avaliação externa também contribui para verificar as condições de aprendizagem que influenciam positiva ou negativamente no desempenho escolar. Enquanto política pública, o processo permite que a regional faça um diagnóstico a partir da realidade das escolas, planejando, executando e monitorando ações voltadas para a “melhoria dos resultados através da promoção de aprendizagem significativa” (SEAPI, 2013, p.22).

[...] a escola deve perceber a avaliação externa [...] como uma radiografia do ensino que a escola oferta. Se a escola utilizar os resultados para planejar as ações de 2017, terá sucesso. É preciso olhar para os resultados e compreender que eles apontam o caminho para o alcance dos indicadores educacionais. Planos, metas e estratégias precisam ser definidas olhando para o diagnóstico da escola (SEAPI, 201, p.).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 24– Categoria de Avaliação do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)

Os resultados dessas avaliações internas oferecem um diagnóstico pedagógico do processo de ensino e de aprendizagem em nível da sala de aula e são, geralmente, utilizados para identificar os estudantes que possuem condições de avançar nas etapas de escolarização (SAERS, 2010, p. 7).

A avaliação em larga escala permite visualizar a realidade da educação fornecendo um diagnóstico das dificuldades que a escola ou município enfrenta [...] Esse instrumento é de grande importância para a administração da rede de ensino [...] dá dimensão da sua condição educativa (SAERS, 2011, p.15).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

## APÊNDICE B - CATEGORIA DE QUALIDADE NAS REVISTAS DOS SISTEMAS ESTADUAIS

Quadro 25– Categoria de Qualidade do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) do Acre

Estude bem as informações sobre os resultados do SEAPE, troque ideias com seus colegas, estimule o debate em sua escola e nas formações pedagógicas. Sua participação, assim como a de todos os envolvidos com a educação no Estado do Acre, é fundamental para que se efetivem práticas pedagógicas fundamentadas no diagnóstico apresentado pelo SEAPE. Práticas que sejam capazes de elevar os índices de educação de nosso Estado a altos patamares e de promover o acesso à educação de qualidade aos cidadãos acreanos (SEAPE, 2001, p.12).

Só uma educação de qualidade para todos é capaz de evitar que essas diferenças se constituam em mais um fator de exclusão e isso implica em mudar radicalmente a nossa concepção de escola como instituição que ensina, para posicioná-la como instituição que também aprende a ensinar, o que significa dizer que a capacidade de aprender precisa ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, uma vez que a relevância e a pertinência das aprendizagens escolares, especialmente nas instituições públicas, são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário, sobretudo para as camadas da população em situação de vulnerabilidade social (SEAPE, 2013, p. 7).

[...] através do SEAPE, deixam claro o compromisso dos gestores públicos e da comunidade escolar com os resultados da educação, tomando-os como parâmetros objetivos para o debate e as intervenções que se fazem necessárias para melhoria contínua da qualidade no ensino. (SEAPE, 2013, p. 8).

A melhoria da qualidade da educação oferecida por nossas escolas, em todo o país, se tornou um compromisso assumido pela União, estados, municípios e por toda a sociedade, acolhendo a responsabilidade conjunta pela aprendizagem de todos os alunos (SEAPE, 2013, p. 13).

Identificando as dificuldades que os afetam, os gestores são capazes de direcionar seus esforços para a resolução daquelas, objetivando, sempre, uma educação equânime e de qualidade (SEAPE, 2013, p.13).

Não há educação sem metas. Cada professor, gestor escolar, coordenador pedagógico, alunos e familiares estabelecem para si uma meta a ser perseguida. A meta brasileira é a elevação dos padrões de qualidade do ensino que oferecemos aos nossos alunos. Reconhecendo as dificuldades deste processo, cabe à gestão das redes de ensino fazer seu papel: garantir os instrumentos que, concretizando a oferta de um ensino de qualidade, sejam capazes de avaliar as melhorias ao longo do tempo, apontando as lacunas que ainda estão por preencher e os elementos que precisam ser mantidos ou aprimorados (SEPAE, 2013, p.13).

Para que a qualidade da educação pretendida seja alcançada, é necessário o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de ferramentas e diagnósticos que permitam a aferição da qualidade, a partir do estabelecimento de parâmetros de referência de aprendizagem, bem como de padrões, insumos e processos eficazes que permitam avançar e qualificar os processos de ensino e de aprendizagem, na perspectiva da equidade de oportunidades (SEAPE, 2015, p. 5).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 26– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL/AREAL)

O clima escolar está relacionado a vários aspectos característicos do processo educativo e que são importantes para um bom desenvolvimento das atividades curriculares: convivência, cuidado, disciplina, interesse e motivação, organização e segurança; uma gestão democrática comprometida com a qualidade da educação; professores comprometidos com o sucesso escolar e com a viabilização do direito dos seus alunos aprenderem etc. (AREAL, 2016, p.11).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 27– Categoria de Qualidade do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá (SISPAEAP)

Por meio de indicadores é possível, por exemplo, monitorar a evolução – ou involução – da qualidade de determinada política social, como a educação, a saúde, a assistência etc. (SISPAEAP, 2019, p.54).

Partimos, assim, da premissa de que o atendimento pleno do direito à educação só se concretiza quando alguns padrões mínimos de qualidade são observados (SISPAEAP, 2019, p.56).

O indicador de jornada escolar ajuda a verificar a relação entre o tempo que o estudante passa na escola e a qualidade da educação ofertada (SISPAEAP, 2019, p.59)

A qualidade da experiência vivenciada pelos estudantes na escola pode ser avaliada considerando indicadores relacionados a três subdimensões: jornada escolar, recursos e ambiente (SISPAEAP, 2019, p.59)

A dimensão fundamental que revela a qualidade da educação ofertada são os resultados obtidos por um determinado sistema escolar (SISPAEAP, 2019, p.60)

A busca pela excelência na qualidade da educação é uma constante para os gestores de redes de ensino e para os gestores escolares. Nesse sentido, a utilização de indicadores de oferta e qualidade são imprescindíveis para avaliar e orientar o processo educacional e assim alcançar os objetivos pretendidos (SISPAEAP, 2021, p.43).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 28– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM) e Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM)

O SADEAM faz o diagnóstico do desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade. Com isso, subsidia a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo efetivamente para a melhoria da qualidade da educação no estado (SADEAM, 2011, p. 12).

É preciso assegurar que esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar como indicativos da qualidade educacional. A apropriação, de forma crítica e autônoma, permite a esses agentes a utilização dos resultados para aperfeiçoar o próprio sistema (SADEAM, 2011, p. 8).

Utilizamos um modelo de regressão hierárquica para estimar o efeito das escolas sobre o desempenho de seus alunos, e assim obter uma medida de qualidade das escolas do sistema [...] A partir dessas

informações, medimos o efeito da composição social dentro de cada escola sobre o coeficiente que representa a qualidade escolar (SADEAM, 2012, p. 17).

Como as provas são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, as informações produzidas “permitem a implementação de ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e a promoção da equidade de oportunidades educacionais” (SADEAM, 2013, p. 15).

Avaliar justifica-se, portanto, diante do fato de que não se pode falar em qualidade da educação sem medi-la. Mas a mensuração não é, por si mesma, capaz de resolver o problema detectado, ou seja, o diagnóstico não é suficiente para implementar as mudanças necessárias à garantia do supracitado direito dos alunos. Pensar em políticas públicas adequadas e planos de ação eficientes requer um novo avanço nessa discussão (SADEAM, 2014, p.10).

O clima escolar está, direta ou indiretamente, associado à qualidade de vida e produtividade dos alunos, docentes e demais atores escolares e é composto pelas características próprias da unidade educacional, como organização, funcionamento e interação entre seus membros (SADEAM, 2015, p. 21).

Apesar das inúmeras dificuldades que os sistemas educacionais encontram para garantir uma educação de qualidade no Brasil, muitas escolas públicas se mostram capazes de superar contextos desfavoráveis e agregar novos conhecimentos por meio de ações eficazes nos processos de ensino e aprendizagem. Entre pesquisadores da área educacional, essa realidade foi associada ao conceito de eficácia escolar, que destaca a influência positiva de fatores como as expectativas compartilhadas pelos profissionais da educação sobre a escola, as atitudes e práticas pedagógicas de professores e diretores, o chamado clima escolar, as características da gestão da escola e a trajetória educacional dos alunos, entre outros (SADEAM, 2019, p. 7).

As modificações empreendidas pela ação dos atores educacionais no contexto escolar, com base nos indicadores avaliados pelos questionários, possibilitam a criação de estratégias voltadas para alteração dos rumos da educação ofertada, no nível local, sempre com vistas ao desenvolvimento e ao aprendizado com qualidade e equidade (SADEAM, 2019, p. 94).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 29– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE/AVALIE ALFA).

Para o cumprimento das metas de melhoria da educação, propostas para a Bahia, as ações de monitoramento do sistema precisam contar com instrumentos de divulgação que informem, da melhor maneira possível, os resultados alcançados. É preciso assegurar que esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, estudantes e comunidade escolar como indicativos da qualidade educacional (AVALIE ALFA, 2011, p. 8).

Há um consenso de que as características mais influentes, tanto do desempenho escolar quanto das chances de progressão ao longo da trajetória escolar, são exatamente as condições socioeconômicas das famílias. Isso significa que a educação não pode, isoladamente, mudar determinações sociais, mas melhorias absolutas do sistema educacional e melhorias relativas no acesso à educação de qualidade devem ser não só desejadas para todos os estudantes igualmente, como buscadas ativamente pelo poder público e pelas escolas, responsáveis por assumir a tarefa de contribuir para o desenvolvimento da educação no país (AVALIE ALFA, 2012, p. 18).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 30– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)

Para a escola, o diagnóstico que você elaborou é um norteador para as ações de transformação da realidade escolar, em direção à garantia do direito do aluno a uma educação de qualidade. O diagnóstico é, pois, o início dessa transformação (SPAECE, 2008, p. 70).

[...] qualidade de educação é garantir ao aluno “acesso a determinados elementos da cultura, a saberes elaborados, de forma sistemática, crítica, coletiva e mediada na escola” (SPAECE, 2011, p. 13).

Continuamos acreditando que a reorganização do sistema escolar, na busca da educação de qualidade, requer o monitoramento e o acompanhamento permanente das atividades pedagógicas que se realizam no dia a dia da escola (SPAECE, 2012, p. 7).

Pesquisar a qualidade da educação da rede pública de ensino, a fim de que políticas públicas sejam fomentadas com base em evidências, expressa o compromisso com o direito de aprender de toda criança e todo jovem brasileiros em idade escolar. Esse direito está sustentado em dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), e representa não apenas esforços voltados ao acesso e à permanência de estudantes na escola, mas a garantia de padrões que combinem qualidade com equidade na oferta educacional (SPAECE, 2017, p. 6).

Especificamente na área educacional, os indicadores são considerados instrumentos indispensáveis para que gestores de secretarias, das instâncias intermediárias e das escolas monitorem a qualidade da educação oferecida no contexto atual e ao longo do tempo (SPAECE, 2019, p. 69).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 31– Categoria de Qualidade do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)

Os debates sobre o acesso e permanência do aluno e a qualidade do ensino vêm ganhando cada vez mais destaque no âmbito da União, dos estados e municípios. Isso porque são esses entes que devem garantir a educação formal com a qualidade exigida pelo avanço social, econômico, cultural e tecnológico da sociedade. A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são algumas das referências que obrigam o poder público a cumprir esse dever. Entretanto, se, até o final do século passado, a ênfase era no acesso, atualmente são as questões relacionadas à permanência e à qualidade que mais preocupam, visto que são prerrogativas fundamentais de uma educação que prepare o aluno, de forma plena, para a vida em sociedade. Educação de qualidade e no tempo certo é, portanto, um direito de todos (PAEBES, 2011, p. 11).

[...] a educação de qualidade promove um avanço da pessoa humana, com a melhora das relações sociais, ascensão social e opção de escolha de trabalho (PAEBES, 2011, p. 12).

Quando se socializa os resultados com os demais profissionais da escola, todos pensam e elaboram propostas para a melhoria da qualidade de ensino e resultados (PAEBES, 2013, p. 24).

A busca por uma educação de qualidade é ponto fundamental nas políticas públicas em educação, mas sabemos que, no Brasil, outros aspectos ainda precisam ser observados. Esses movimentos consistem no desenvolvimento de uma sociedade que busca, dentre suas diretrizes, a erradicação do

analfabetismo, a superação de desigualdades educacionais, a formação para o trabalho e para a cidadania, uma gestão democrática da educação pública e a valorização dos profissionais da educação (PAEBES, 2014, p. 13).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 32– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO).

Para o cumprimento das metas de melhoria da educação, propostas para Goiás, as ações de monitoramento do sistema precisam contar com instrumentos de divulgação que informem, da melhor maneira possível, os resultados alcançados. É preciso assegurar que esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar como indicativos da qualidade educacional. A apropriação, de forma crítica e autônoma, permite a esses agentes a utilização dos resultados para aperfeiçoar o próprio sistema (SAEGO, 2011, p.51).

Será possível afirmar que a educação brasileira alcançou a meta de qualidade estabelecida pelo Plano Nacional quando cada escola, em cada região desse vasto território, elevar a aprendizagem dos seus alunos e as condições em que a educação é oferecida. Para isso, é necessário o acompanhamento mais sistemático e próximo de cada unidade escolar (SAEGO, 2014, p.10).

A igualdade de oportunidades educacionais é um dos pilares para a construção de uma escola democrática, inclusiva e de qualidade (SAEGO, 2016, p.13).

Os resultados do SAEGO constituem importante subsídio para a tomada de decisões no que diz respeito às políticas educacionais e ao planejamento pedagógico, auxiliando gestores e professores em seu trabalho cotidiano junto às crianças e jovens goianos. Analisar detidamente as informações fornecidas e utilizá-las como instrumentos para a mudança é imprescindível para que todos os estudantes do estado tenham assegurado o direito a uma educação de qualidade e equânime (SAEGO, 2017, p.24).

Para que o direito à educação seja efetivamente assegurado, é preciso que a relação entre a população e o sistema educacional seja consolidada mediante o compromisso com a qualidade do atendimento à população em idade escolar. Esse compromisso passa pela garantia de acesso à escola e de eficiência do sistema escolar (SAEGO, 2019, p.70).

A busca pela excelência na qualidade da educação é uma constante para os gestores de redes de ensino e para os gestores escolares. Nesse sentido, a utilização de indicadores de oferta e qualidade são imprescindíveis para avaliar e orientar o processo educacional e assim alcançar os objetivos pretendidos. Os indicadores de qualidade são ferramentas utilizadas, portanto, para aprimorar as ações de gestão. O propósito é o de alcançar uma melhoria na qualidade da educação ofertada por meio do diagnóstico de diferentes aspectos da rede. Diversos problemas podem ser devidamente identificados a partir do levantamento e interpretação desses dados (SAEGO, 2021, p.71).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 33– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso (AVALIAMT).

A análise dos resultados de proficiência, fundamentados na Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilita o monitoramento da qualidade da educação ofertada pela rede ao longo do tempo. O acerto



total e de cada descritor avaliado informa, com base na Teoria Clássica dos Testes (TCT), as habilidades que foram ou não consolidadas pelos estudantes (AVALIAMT, 2021, p.13).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 34– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Estadual de Mato Grosso do Sul (SAEMS).

[...] para mensurar a qualidade do ensino e da aprendizagem e obter indicadores consistentes e comparáveis, os quais permitirão a compreensão da realidade educacional de MS e o redirecionamento do processo educativo e dos investimentos, na busca de uma gestão eficaz capaz de superar os fatores que contribuem para os elevados índices de evasão, retenção e distorção idade/ano (SAEMS, 2011, p. 06).

[...] os resultados obtidos permitirão ao Órgão central, gestores e professores, uma profunda reflexão sobre quais conhecimentos já foram desenvolvidos e quais ainda não foram. com a análise que os atores realizarão neste estudo é possível rever as propostas curriculares, planejamentos, metodologias, se os objetivos do Projeto Político Pedagógico estão sendo atingidos ou se precisam de modificações, com a finalidade de oferecer um ensino efetivamente de qualidade aos nossos estudantes, pois acreditamos que a educação é um compromisso de todos (SAEMS, 2011, p. 06).

Os esforços do nosso trabalho, realizado com o compromisso e a responsabilidade, são no sentido de prestar um serviço de qualidade e, também, divulgar à sociedade sul-mato-grossense o que se tem feito para a educação de nosso Estado (SAEMS, 2013, p. 05).

A descentralização das ações administrativas e pedagógicas, fator fundamental para a implantação das Coordenadorias Regionais, possibilita o atendimento mais próximo às escolas. Nesse contexto, ressaltamos que as Coordenadorias são estratégicas para a promoção de ações e políticas educacionais mais eficazes às diferentes realidades, permitindo monitorar e coordenar atividades educacionais ligadas à Secretaria de Educação, bem como acompanhar ações de supervisão, orientação e formação técnica, administrativa e pedagógica, com ênfase na melhoria da gestão da rede pública de ensino e qualidade da educação básica. Os municípios podem, ainda, contar com as Coordenadorias Regionais de Educação na realização de parcerias em áreas como: Formação de Profissionais da Educação, Normatização das Políticas Educacionais, Gestão Escolar e Tecnologia Educacional (SAEMS, 2016, p. 10).

As escolas devem compreender o SAEMS como uma ferramenta importante para aferir a qualidade da educação, compreendendo as relações entre proficiência, fluxo escolar, abandono e reprovação. A análise dos resultados obtidos deve configurar-se como um recurso indispensável na elaboração de ações, como a reestruturação da proposta pedagógica e o aprimoramento do planejamento escolar (SAEMS, 2016, p. 11).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 35– Categoria de Qualidade do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE).

É preciso assegurar que esses resultados sejam apropriados pelos gestores, professores, alunos e comunidade escolar como indicativos da qualidade educacional. A apropriação, de forma crítica e

autônoma, permite a esses agentes a utilização dos resultados para aperfeiçoar o próprio sistema (SIMAVE, 2011, p. 08)

Com o objetivo de aprimorar a percepção sobre a qualidade da educação brasileira, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Trata-se de um importante indicador da qualidade da educação ofertada, pois leva em consideração duas dimensões fundamentais na efetivação do direito à educação: a aprendizagem (por meio do desempenho em testes cognitivos) e o fluxo escolar, permitindo o estabelecimento e o monitoramento de metas educacionais para a Educação Básica (SIMAVE, 2019, p. 106)

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 36– Categoria de Qualidade do Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba/Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (IDEPB/SOMA).

Quando as crianças nascem, todas são iguais. Elas crescem e entram no sistema escolar: algumas ingressam em um ensino fundamental em que vão ter acesso a uma educação de **qualidade**, e outras não terão essa oportunidade e sairão do 5º ano sem a proficiência adequada. Aí surge parte das desigualdades (IDEPB, 2016, p.11).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 37– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

São inúmeros os desafios das secretarias, núcleos regionais e escolas frente à oferta de uma educação de qualidade e equânime, que vise a proporcionar o desenvolvimento físico, cognitivo e afetivo dos estudantes. Muitas são as responsabilidades de cada uma dessas instâncias para que uma rede funcione de forma a assegurar o direito de aprendizagem garantido na Constituição. Políticas públicas, projetos e ações são criados com o intuito de atingir este que deve ser o objetivo primordial da escola: o de assegurar a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, em algumas circunstâncias, o conjunto de demandas, sejam burocráticas ou pedagógicas, que envolve a rede, é tão grande, que torna-se um dificultador para que os profissionais conheçam e façam uso efetivo dessas iniciativas (SAEP, 2018, p. 66).

Essa relação precisa ser de parceria e cooperação, e todo o trabalho deve ser desenvolvido coletivamente. Os objetivos, tanto da secretaria com sua estrutura, quanto das escolas que compõem a rede, são os mesmos: garantir que todos os estudantes aprendam e tenham uma educação de qualidade (SAEP, 2018, p. 67).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 38– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).

Altas expectativas em relação aos estudantes, além de sua expressão por meio de incentivos verbais pelos professores, também é um dos fatores de maior associação com a escola de qualidade. Da mesma forma, o diretor também deve ter altas expectativas em relação a sua equipe, esperando altos níveis de envolvimento com atividades de formação, atenção no monitoramento e acompanhamento dos estudantes e a priorização do desempenho acadêmico por parte dos professores (SAEPE, 2008, p.15).

Sabemos que, com o processo de universalização do acesso à educação já garantido no ensino fundamental nas escolas brasileiras, outras demandas têm sido colocadas à luz do dia, dentre elas a urgente necessidade de um sistema educacional com qualidade o bastante para promover o sucesso escolar de seus estudantes, aumentando suas chances de conquistar uma vida melhor (SEAPE, 2010, p.15).

Para saber até que ponto a educação ofertada nas escolas se distancia, ou se aproxima, do que é considerado uma educação que faz a diferença, é necessário avaliar o desempenho escolar e os fatores intra e extraescolares associados a esse desempenho em cada unidade escolar. Com essas informações, é possível implementar ações mais condizentes com a oferta de uma educação de qualidade e promoção da equidade de oportunidades educacionais (SEAPE, 2010, p.12).

Sabemos que a construção de uma nação mais justa e com maior qualidade de vida prescinde de uma educação de qualidade, cuja importância e exigência só aumentam em todos os aspectos da vida (social, político, econômico e cultural). É certo que cabe à escola oferecer ao estudante uma formação de valores relacionados à ética, à solidariedade, aos direitos e ao respeito pelas diferenças, influenciando nas suas vidas à medida que são preparados para o mercado de trabalho e para a vivência da cidadania. Por isso reafirmamos o direito à educação como um caminho para alcançar a cidadania (SEAPE, 2011, p. 06).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

#### Quadro 39– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)

[...] a qualidade da educação se dá pelo “processo que visa à melhoria em todos os sentidos do ensino-aprendizagem” (SEAPI, 2011, p.13).

o sistema é visto pelos professores com esperança, já que ele viabilizará a adoção de medidas que “levarão o ensino público do estado a dar um grande salto de qualidade rumo ao que os estudantes e a comunidade piauiense merecem e têm direito” (SEAPI, 2011, p.41).

A gestão escolar tem se tornado um tema cada vez mais central para os debates que envolvem a melhoria da qualidade da educação, no Brasil e no mundo. Sua centralidade reside na percepção de que existem características, relacionadas à própria escola, capazes de produzir a melhoria do ensino ofertado ao aluno. Uma dessas características é a gestão escolar eficaz e comprometida, condutora de processos de melhoria da qualidade do ensino ofertado no âmbito da escola (SEAPI, 2012, p.14).

para trabalhar para a promoção da qualidade da educação e atingir a equidade de oportunidades entre as escolas. “Determinamos a organização da rotina na gerência, a melhoria do atendimento humanizado, o acompanhamento das ações pedagógicas e a efetivação dos encontros de formação” (SEAPI, 2012, p.43).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Quadro 40– Categoria de Qualidade do Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)

O SAERS produz informações para subsidiar os gestores públicos na tomada de decisões relativas a políticas educacionais voltadas para a equidade e para melhoria da qualidade do ensino. Outro ponto importante do SAERS é o fato de ser realizado anualmente e incorporar metodologias que permitem a comparação de resultados entre suas edições, bem como entre escolas, municípios, regionais e entre a média nacional, possibilitando o acompanhamento da evolução do desempenho escolar ao longo do tempo (SAERS, 2010, p. 07).

[...] a qualidade da educação esta ligada ao domínio de conhecimentos básicas, fundamentais à vida, tais como “comunicar, escrever, compreender, interpretar, calcular, planejar, conviver, relacionar”. Enfatiza, a participação de pais e o engajamento dos professores. A escola precisa promover a cidadania na prática, para que os alunos realmente aprendam. (SAERS, 2011, p.15).

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.