UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - FCT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Fabio Perboni

AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS

Presidente Prudente - SP
2016

Fabio Perboni

Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Presidente Prudente, como requisito obrigatório para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi

Presidente Prudente - SP
2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Perboni, Fabio.
P484s Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros / Fabio Perboni. - Presidente Prudente : [s.n], 2016
xviii, 268 f.

Orientador: Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia.
Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Avaliações Externas. 3. Avaliações em Larga Escala. 4. Avaliações da Educação Básica nas Redes Estaduais. I. Di Giorgi, Cristiano Amaral Garboggini. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROF. DR. CRISTIANO AMARAL GARBOGGINI DI GIORGI
ORIENTADOR

PROFA. DRA. SANDRA MARIA ZAKIA LIAN SOUSA
(USP)

Profa. Dra. Debora Cristina Jeffrey
(UNICAMP)

PROFA. DRA. RENATA PORTELA RINALDI
(UNESP/FCT)

PROF. DR. PAULO CESAR DE ALMEIDA RABONI
(UNESP/FCT)

FABIO PERBONI

Presidente Prudente, 04 de fevereiro de 2018.

RESULTADO: APROVADO

Faculdade de Ciências e Tecnologia
Seção Técnica de Pós-Graduação
Rua Roberto Simonsen, 305 CEP 19060-900 Presidente Prudente SP
Tel 18 3229-5317 fax 18 3223-4019 posgrad@fct.unesp.br

A Andréia, companheira de várias jornadas. Temos nos revezado na lógica "A mim não importa ser a sombra quando você é a figura. Ser a situação quando você é o assunto" (Orlando Morais) e, dessa forma, vamos construindo uma vida muito feliz juntos!

AGRADECIMENTOS

Uma tese é resultado de um caminho que se inicia muito antes da aprovação num processo seletivo, porque a pesquisa carrega em si todo um percurso pessoal de formação enquanto acadêmico, pesquisador e professor. Neste percurso muitas pessoas foram fundamentais, porém antes de manifestar meus agradecimentos à estas pessoas que partilharam diretamente desse processo, quero agradecer a todas e todos brasileiros e brasileiras que com seu trabalho financiaram minha formação em todo o seu percurso, uma vez que esta foi realizada em instituições públicas. Em última instância, foram os impostos pagos pela sociedade, mesmo por pessoas que nunca tiveram a possibilidade de frequentar a universidade ou mesmo os níveis mais elementares da escolarização que tornaram possível concluir mais esta etapa de formação.

Manifesto também agradecimentos especiais:

Ao **Programa de Pós-Graduação em Educação** da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (FCT/UNESP), em nome do coordenador do curso no período de realização desta investigação, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho manifesto meus agradecimentos.

Ao **Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi** expresso minha gratidão de tê-lo como orientador e professor durante o doutoramento. A amorosidade e o rigor freireano, expressas por você na relação com os discentes foram fundamentais para o desenvolvimento desse trabalho. Agradeço a generosidade no compartilhamento das ideias, o apoio manifesto por ocasião da minha mudança para Dourados e a consequente mudança de tema de pesquisa. Tendo o privilégio de compartilhar de sua convivência tenho em sua orientação uma inspiração para minha profissão e minha vida pessoal.

A **Banca de Qualificação,** nas pessoas dos professores **Dr. Paulo Raboni** e **Profª Drª Sandra Maria Zakia Lian Sousa** agradeço as análises e sugestões que, certamente, contribuíram para qualificar o trabalho.

Aos **representantes discentes** junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação por terem nos representado tão bem nesse espaço. Ao Marcos Vinicius Francisco, Jorge Mariano e **Leonardo Dias Avanço,** manifesto gratidão por nos manter informados e dedicar parte de seu tempo para encaminhar pleitos importantes junto ao PPGE.

À **APEOESP – Subsede de São José do Rio Preto**, por ter se constituído num importante espaço formativo e de sociabilidade. Agradeço os momentos de aprendizagem e de luta nesses anos de participação no movimento sindical, especialmente à compreensão dos colegas com minhas ausências, decorrentes da dedicação aos estudos. Foi um privilégio poder aprender com vocês! Porque a educação se faz em diferentes frentes, em nome de Zezé, Milton, Alaíde, Ângela, Helenice, Déa, Henrique, Bofo, Ídolo, Amarildo agradeço a todos os demais companheiros nesta jornada.

Aos colegas da **Escola Estadual Padre Clemente,** instituição onde passei parte de minha vida como docente e militante da educação. Nesse espaço, convivi com dezenas de professores e centenas, talvez milhares de alunos que tive o prazer de conhecer durante quase quatorze anos de exercício do magistério. Em nome dos diretores José Carlos, Farid Raduan, Maria José agradeço pela paciência e companheirismo diante de minhas ausências primeiro para as atividades sindicais, depois para o doutoramento. Em nome dos professores e professoras, que acompanharam o início dessa jornada ao meu lado, Sônia Canhoto, Marcos Felix, Marcia Nalú, Antônio Zanini, Fatima Demarchi, Mariza e Marta agradeço a todos os demais que permitiram partilhar de sua convivência.

A Cecília Nunes Militão, minha sogra, por ter dedicado grande parte de seu tempo para muitas tarefas que permitiram que eu pudesse me dedicar aos estudos. Antes mesmo de ter concluído o doutoramento, já perguntava quando iria começar o pós-doc. O incentivo, seja por meio de telefonemas, seja pela presença em nossa casa foram essenciais para que eu não me dispersasse.

A **Andréia Nunes Militão**, mais que uma companheira, tem sido uma grande inspiração para a vida! Sua determinação e seu brilho fazem mais fáceis os árduos caminhos da vida pessoal, profissional, da militância e dos trabalhos acadêmicos. É um privilégio poder partilhar de sua cumplicidade e de uma vida juntos (já são duas décadas!!!).

Aos meus cunhados **Gabriel Giles, Malu Militã**o e **Willians** pela torcida pelo êxito desse trabalho e, claro, pelas inúmeras festas e viagens que ajudaram a me revigorar para poder concluí-lo.

Aos meus irmãos: **Flavio, Fabrício** e **Gabriel** por, mesmo à distância permanecem na torcida, obrigado por (quase sempre) entenderem os momentos de ausência!

Aos meus pais, **Francisco e Geraldina,** exemplos que levo para toda a vida e que mesmo sem compreender "para que estudar tanto" sempre estiveram prontos a me socorrer nos momentos de maior aperto. Mesmo (quase nunca) compreendendo as ausências e da distância permanecem também na torcida. Obrigado pelo exemplo de vida!

Ao **Silvio Cesar Nunes Militão**, meu cunhado, que foi o primeiro a me incentivar a iniciar o doutorado. Nesse processo, dialogamos muito sobre educação, compartilhamos bibliografias, produzimos alguns trabalhos e nesse processo muito aprendi! Obrigado!

Aos meus amigos e companheiros de São José do Rio Preto que fizeram com sua companhia parte desse percurso parecer mais tênue e mais fácil. Registro meus agradecimentos aos queridos e queridas **Drª Maria Cristina Souza** e **Drª Lucimara Benatti**, **Dr. Carlos Benatti** e **Drª. Onilda Alves do Carmo** (não quis tirar o título que deu tanto trabalho para ser conseguido), **Ademir Rodrigues, Iclair** e **Claúdio** obrigado por estarem sempre presentes nas lutas e nas festas!

Aos companheiros e amigos feitos na UNESP de Presidente Prudente, pelo carinho e amizade: **Tatiana, Jucirley, Gilvane, Danilo Neves, Marcos Vinícius, Jorge Mariano**, **Elaine, Hellen Thais** e **Raquel Arruda** pela companhia constante, na jornada de leituras e generosidade no compartilhamento do conhecimento.

> Progressista ou conservador intervir no mundo é próprio de mim enquanto presença no mundo. Se progressista, intervenho para mudar o mundo, para fazê-la menos feio, mais humano, mais justo, mais decente. Se conservador, minha intervenção se orienta na direção da manutenção mais ou menos do que está aí. A mudança por que me bato é a que se faz para que não haja mudanças radicais, substantivas. O amanhã se reduz à quase manutenção do hoje. A esperança, dessa forma, não tem sentido.
>
> Em lugar dela, o uso de arteirices capazes de ocultar verdades que, se fossem no mínimo adivinhadas ou intuídas pelos oprimidos, poderiam empurrá-los para a luta. É verdade que as coisas não se dão simplistamente. Minha vontade de mudar o mundo não é suficiente para fazê-lo. Posso, inclusive, contradizer-me na minha prática, obstaculizando a própria mudança. O mesmo se pode verificar com o educador conservador. Em certo momento, sua ação pode trabalhar contra seu projeto ideológico e político de manter as coisas mais ou menos como estão (FREIRE, 2000, p. 52).

PERBONI, Fabio. **AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES DE EDUCAÇÃO BÁSICA DOS ESTADOS BRASILEIROS.** 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

RESUMO

A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista, encontra-se vinculada a linha de pesquisa "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública", teve como objeto de análise as avaliações externas e em larga escala das redes estaduais de educação básica. O cenário contemporâneo, marcadamente nas três últimas décadas, esteve pontuado por reformas estruturantes dos Estados Nacionais, acompanhadas ou inspiradas, sobretudo, por uma concepção neoliberal que coaduna a redução de seu tamanho. No campo educacional, essas reformas se deram de forma paradoxal. A atuação dos Estados Nacionais foi caracterizada pelo aumento do controle centralizado sobre questões fundamentais e estruturantes e descentralização da execução das políticas para as escolas ou instâncias administrativas intermediárias, o que exigiu a criação de novos mecanismos para cumprir essas tarefas. Consideramos a avaliação externa e em larga escala como um dos eixos centrais desse processo e propomos, nesta investigação, analisar como se apresentam as políticas de avaliação nos diversos estados brasileiros, identificando as tendências e as singularidades de aspectos variados dessas avaliações, passando pelo questionamento sobre o nível de influência dos partidos políticos e suas plataformas nesses processos, para adentrar em seus elementos internos e chegando até os usos dos resultados. A pesquisa tem por objetivo analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos/consequências de seus resultados para definição de políticas públicas, analisando as principais tendências e as singularidades, tendo como referencial metodológico uma abordagem qualitativa, é de natureza descritiva analítica. Tem como instrumentos e procedimentos de coleta de dados: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. A análise dos dados será feita a partir do referencial teórico adotado, a partir da elaboração de categorias de análise abrangendo as características das avaliações que serão classificadas dentro de um sistema explicativo mais amplo. Como recorte temporal, situamos a investigação no período que compreende os três últimos governos estaduais eleitos, situados entre 2003 a 2014. Esse recorte justifica-se por buscar captar as tendências nacionais em relação às avaliações estaduais, diante das transformações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Identificamos, entre outras questões, a pequena relação entre os partidos no poder e a criação das avaliações próprias, demonstrando que as mesmas se configuram como tendência incorporada às políticas públicas educacionais, com tendência crescente de vinculação de seus resultados à premiação das escolas e bonificação de seus funcionários.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Avaliação da Educação Básica. Avaliação em Larga Escala. Avaliação Externa.

PERBONI, Fabio. **EXTERNAL AND ON LARGE-SCALE EVALUATIONS OF BASIC EDUCATION BRAZILIAN STATES NETWORKS**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP.

ABSTRACT

This thesis, developed in the Post-Graduation in Education Program of the Faculty of Science and Technology/Universidade Estadual Paulista, is linked to the line of research "Training of Education Professionals, Educational Policies and Public School". It had as its object of analysis the external and on large-scale evaluations of basic education state networks. The contemporary scene, markedly in the last three decades, have been punctuated by structural reforms of nations, accompanied or inspired, above all, by a neoliberal conception that defends the reduction of the size of government. In the educational field, these reforms have ocurred paradoxically. The role of government was characterized by increased centralized control over fundamental and structural issues and decentralization of policy implementation for schools or intermediate administrative instances, which required the creation of new mechanisms to fulfill these tasks. We consider the external and on a large scale evaluation as a central tenet of this process and we propose in this study to analyze the policies of evaluation in all Brazilian states, identifying trends and singularities of various aspects thereof, through the questioning of the level the influence of political parties and their platforms in these proceedings, to enter into its internal elements and reaching the uses of the results. The research aims to examine the proposals for external and on a large scale evaluation in the Brazilian states, mapping its main features, structural elements and proposed uses/consequences of its results for the definition of public policies, analyzing key trends and singularities, and as a methodological reference it has a qualitative approach and it is analytical descriptive. Its instruments and data collection procedures are: a literature search and information retrieval. Data analysis will be made from the theoretical framework adopted, from the elaboration of categories of analysis covering the characteristics of evaluations which will be placed within a broader explanatory system. As time frame, we situate the research in the period that includes the last three elected state governments, situated between 2003 and 2014. This cut is justified by seeking to capture national trends regarding the state assessments, given the changes in the Education Evaluation System Basic (SAEB) and the creation of the Basic Education Development Index (IDEB). We identify, among other things, the small relationship between the ruling parties and the creation of own evaluations, showing that they are by their tendency incorporated into educational policies, with growing trend of linking their results to the award of schools and bonus its employees.

Keywords: Educational Public Policy. Basic Education Evaluation. Large Scale Evaluation. External evaluation.

LISTAS DE TABELAS, QUADROS, MAPAS, FIGURAS

Lista de Tabelas

Tabela 1 Produção ANPED (2000 – 2010) 121
Tabela 2 Produções sobre Avaliação Educacional (1987 – 2010) 124
Tabela 3 Teses e Dissertações produzidas por descritor de busca 125
Tabela 4 Teses e Dissertações produzidas por período 126

Lista de Quadros

Quadro 01 Categorização dos partidos políticos brasileiros 78
Quadro 02 Partidos e Avaliações – Região Norte 90
Quadro 03 Partidos e Avaliações – Região Nordeste 91
Quadro 04 Partidos e Avaliações – Região Centro-Oeste 92
Quadro 05 Partidos e Avaliações – Região Sudeste 93
Quadro 06 Partidos e Avaliações – Região Sul 94
Quadro 07 Avaliações por período - Região Norte 95
Quadro 08 Avaliações por período - Região Sul 95
Quadro 09 Avaliações por período - Região Centro-Oeste 96
Quadro 10 Avaliações por período - Região Sudeste 96
Quadro 11 Avaliações por período - Região Nordeste 97
Quadro 12 Avaliações Estaduais anteriores a 2003 114
Quadro 13 Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica (1987-2007) 122
Quadro 14 Modelo de Apresentação das Avaliações Estaduais 147
Quadro 15 Avaliação - Acre/SEAPE 151
Quadro 16 Avaliação - Alagoas/SAVEAL 152
Quadro 17 Avaliação - Amapá/não identificada 153
Quadro 18 Avaliação - Amazonas/SADEAM 154
Quadro 19 Avaliação - Bahia/SABE 155
Quadro 20 Avaliação - Bahia/Avalie Alfa 155
Quadro 21 Avaliação - Bahia/Avalie Ensino Médio 157
Quadro 22 Avaliação - Ceará/SPAECE Alfa 158
Quadro 23 Avaliação - Ceará/SPAECE 5º e 9º ano 159
Quadro 24 Avaliação - Ceará/SPAECE Ensino Médio 160
Quadro 25 Evolução do SPAECE, por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados 161
Quadro 26 Avaliação - Distrito Federal/ADEE 162
Quadro 27 Avaliação - Espírito Santo/PAEBES 163
Quadro 28 Avaliação - Espírito Santo/PAEBES Alfa 164
Quadro 29 Avaliação - Goiás/SAEGO 165
Quadro 30 Avaliação - Maranhão/SIMADE 166
Quadro 31 Avaliação - Mato Grosso/não identificada 167
Quadro 32 Avaliação - Minas Gerais/SIMAVE 168
Quadro 33 Avaliação - Minas Gerais/PROAlfa 169
Quadro 34 Avaliação - Minas Gerais/PROEB 169
Quadro 35 Avaliação - Minas Gerais/PAAE 170
Quadro 36 Avaliação - Mato Grosso do Sul/SAEMS 171

Quadro 37 Avaliação – Pará/SisPAE 172
Quadro 38 Avaliação – Paraíba/SAEPB 173
Quadro 39 Avaliação – Paraná/SAEP 175
Quadro 40 Avaliação – Pernambuco/SAEPE 176
Quadro 41 Avaliação – Piauí/SAEPI 177
Quadro 42 Avaliação - Rio de Janeiro/SAERJ 178
Quadro 43 Avaliação - Rio Grande do Norte/não identificada 180
Quadro 44 Avaliação - Rio Grande do Sul/SAERS 180
Quadro 45 Avaliação - Rio Grande do Sul/SEAP 182
Quadro 46 Avaliação - Rondônia/SAERO 183
Quadro 47 Avaliação - Roraima/não identificada 184
Quadro 48 Avaliação - Santa Catarina/não identificada 184
Quadro 49 Avaliação - São Paulo/SARESP 184
Quadro 50 Avaliação - Sergipe/SAPED 186
Quadro 51 Avaliação - Tocantins/SALTO 186
Quadro 52 Síntese: Características Selecionadas das Avaliações Estaduais 193
Quadro 53 Estados com participação do CAEd na realização das provas 204
Quadro 54 Políticas Estaduais de Avaliação de Desempenho 215
Quadro 55 Vinculação entre resultados das avaliações e remuneração docente 218
Quadro 56 Síntese: Relação Partido Político e Avaliação Externa 228
Quadro 57 Estados com vinculação entre remuneração e resultados das avaliações 230

Lista de Mapas

Mapa 1 Avaliações Estaduais atuais por data de início 194
Mapa 2 Primeiras Avaliações Estaduais por data de início 195
Mapa 3 Estados com avaliações com participação do CAEd 205
Mapa 4 Vinculação entre resultados das avaliações e remuneração profissional 214

Lista de Figuras

Figura 1 Padrões de Desempenho PAEBES/Língua Portuguesa 199
Figura 2 Distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência/Língua Portuguesa/SARESP - 2007 200
Figura 3 Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho/SARESP - 2014 201
Figura 4 Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa/SARESP/2014 201

LISTA DE ABREVIATURAS

ADEE	Acompanhamento do Desempenho Escolar
AEP	Avaliação Escolas Públicas Cesgranrio
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração Educacional
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AREAL	Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas
AVA	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
BM	Banco Mundial
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAFI	Coordenação de Avaliação e Fortalecimento Institucional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF/88	Constituição Federal de 1988
COAVED	Coordenação de Avaliação Educacional (DF)
EAPE	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (DF)
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EXAEB/SE	Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe
FCC	Fundação Carlos Chagas
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GRAVAD	Gratificação Variável de Desempenho
IDE-ALFA	Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEGO	Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana
IDEPE	Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Avaliação Educacional do Mato Grosso do Sul

OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PAE	Projeto de Avaliação Externa da Bahia
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAM	Projeto de Avaliação do Maranhão
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDC	Partido Democrata Cristão
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrata Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PL	Partido Liberal
PMDB	Partido da Mobilização Democrática do Brasil
PNE	Programa Nova Escola (RJ)
PPS	Partido Popular Socialista
PRN	Partido da Renovação Nacional
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PRS	Partido para a Renovação Social
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PSDB	Partido Social Democrata do Brasil
PST	Partido Social Trabalhista
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTR	Partido Trabalhista Reformador
PV	Partido Verde
SABE	Sistema de Avaliação Baiano da Educação
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho (TO)
SADEAM	Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação da Educação de Goiás
SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SAEPB	Sistema de Avaliação da Educação do Estado da Paraíba

SAEPE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento do Escolar do Rio Grande do Sul
SALTO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SAPED	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL	Sistema de Avaliação de Alagoas
SEAP	Sistema Estadual de Avaliação Participativa
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEDIAE	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SEEC	Serviço de Estatística da Educação e Cultura
SIADE	Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal
SIMADE	Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SisPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (DF)
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 18

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE REFORMAS DO ESTADO 30
1.1 Reformas do Estado 32
1.2 Políticas educacionais no contexto de Reformas 37
1.3 Orientações Supranacionais para as Políticas de Avaliação Educacional 43
1.4 Reformas no contexto brasileiro 49

2 OS PARTIDOS POLÍTICOS COMO FORMULADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL 57
2.1 Partidos políticos: origens e concepções 59
2.2 Partidos Políticos: critérios de distinção 64
2.3 Propostas dos Partidos Políticos para a Área Educacional 73
2.4 Relação entre Partidos Políticos e as Avaliações Externas e em Larga Escala 86

3 SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA 98
3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica 99
3.2 Apontamentos sobre Avaliações Externas e em Larga Escala 113
3.3 *Accountabilty*, Regulação e Controle 129

4 AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA NAS REDES ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA 140
4.1 Aportes teóricos e metodológicos 141
4.2 Avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica 147

5 TENDÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA .. 189
5.1 Novas experiências, novos padrões 192
5.2 Uma nova cultura de avaliação? 208
5.3 Vinculação dos resultados das avaliações à premiações e bonificações 212
5.4 Relações entre partidos no poder e avaliações externas 227
5.5 Singularidades 233

CONSIDERAÇÕES FINAIS 240

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 248

FONTES 258

INTRODUÇÃO

Introdução

A presente tese, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista (FCT/UNESP), encontra-se vinculada à linha de pesquisa "Formação dos Profissionais da Educação, Políticas Educativas e Escola Pública**".**

A motivação para elaboração desse trabalho surgiu antes mesmo de sua sistematização e racionalização na forma de um projeto de pesquisa, de inquietações advindas da realidade observada na educação básica marcada, especialmente, pelo crescente número de avaliações externas que passaram a invadir o cotidiano das escolas de educação básica[1].

Ao senso comum dos docentes, preocupados com uma infinidade de tarefas próprias de seu fazer diário, escapa os fundamentos, os mecanismos e os objetivos desses processos que, como muitos outros, se organizam e adentram as escolas como elementos externos, sem o envolvimento ou mesmo a compreensão por parte daqueles que ali atuam.

A compreensão dos processos de avaliação externa e em larga escala implantados, sobretudo, na última década ganham relevância não só pela sua envergadura e abrangência, mas também pela forma como se inserem no sistema mais amplo de reformas que atuam no sentido de transformar as práticas escolares vigentes.

Importante salientar que o termo "avaliação em larga escala" designa uma avaliação que abrange um grande contingente de alunos, podendo abarcar todo um sistema de ensino ou mesmo alunos pertencentes a vários sistemas de ensino. Em hipótese alguma esse tipo de avaliação pode ser aplicado em apenas uma escola ou poucas salas de aula. De outro modo, o termo "avaliação externa" compreende toda configuração de avaliação formulada como algo externo à escola, não importando a quantidade de sujeitos avaliados, possuindo como característica basilar a forma como é concebida e formulada, quer seja "fora da escola". Nesta tese, utilizaremos ambas as terminologias, mas não como sinônimos, pois entendemos que as avaliações externas e em larga escala, na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam

[1] Importa registrar que atuei como professor da educação básica na rede estadual paulista por 14 anos, período marcado pela formulação do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e expansão de seus usos, por meio da instituição de um currículo oficial, de políticas de bonificação vinculadas aos resultados, além da instituição da promoção docente por meio de avaliação, entre outras transformações.

como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos. Por esse motivo adotamos a expressão "avaliações externas e em larga escala", que expressa de forma mais precisa o nosso objeto de análise.

As políticas de avaliação externa e em larga escala são, comumente, tomadas como resultado de orientações neoliberais. Poderíamos supor, então, que a disseminação desse modelo avaliativo por diversos estados brasileiros teria sua origem nos mesmos princípios, grosso modo, uma concepção de escola que aproxima o seu funcionamento ao de uma empresa. Nessa perspectiva, o sucesso estaria calcado na ideia de incentivar a competição como mecanismo de melhoria da qualidade da educação. Esse processo é reforçado inclusive em âmbito internacional, com avaliações envolvendo vários países, sendo a mais conhecida dessas avaliações a integrante do Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA)[2].

Este modelo de avaliação se constituem numa realidade presente em diferentes dimensões da política educacional, sendo possível identificar trabalhos que versaram sobre a temática em nível macro (definições gerais das políticas), em nível meso (reflexos sobre a gestão escolar) e no nível micro (abordando questões cotidianas da sala de aula e também das ações e percepções docentes), com maior incidência das duas últimas abordagens. Dessa forma, os estudos que focalizam as políticas de avaliação externa da educação básica se tornaram um imperativo do século XXI, na medida em que essas avaliações assumiram centralidade na definição dos processos de ensino em diferentes níveis, passando a influenciar os currículos, as práticas de gestão, a carreira docente, entre outros aspectos.

Werle (2011) historiciza o processo de implementação das avaliações em larga escala no Brasil, destacando sua crescente interferência na operacionalização do ensino. Algumas das consequências advindas dos sistemas de avaliação[3] referem-se à introdução de novas concepções sobre a oferta educacional. Conforme argumenta Afonso (2009):

> Foram precisamente algumas destas estratégias, implementadas pela nova direita, que configuram o que alguns autores têm vindo a

[2] O Pisa avalia estudantes com 15 anos de idade, independentemente do nível de escolarização, sendo concebido e organizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre os países membros, com ampliação para outras nações.

[3] O termo "sistemas de avaliação" aparece no corpo da presente tese apenas quando referenciado por outros autores e/ou pelos documentos oficiais. Ressaltamos que evitamos o uso dessa expressão, entendendo que se trata de conceito complexo e considerando que este não é nosso objetivo neste trabalho, não desenvolvemos discussão sobre o que define um sistema de avaliação, diferenciando-o de avaliações isoladas, que não integram um sistema.

> designar como mecanismos de quase-mercado [...]. É isso que, do nosso ponto de vista, constitui um dos aspectos distintivos mais importantes das políticas de convergência neoliberal e neoconservadora; e é isso também que seguramente constitui um dos principais vectores da redefinição do papel do Estado neste período (AFONSO, 2009, p. 115).

Consideramos, portanto, que a implantação das avaliações em diversos estados brasileiros configura-se como um dos eixos centrais do processo de reformas, especialmente pela sua capacidade de influenciar as práticas educacionais, direcionando esforços dos sistemas de ensino no sentido de modificar as concepções sobre a organização das políticas públicas educacionais e o próprio entendimento de seus resultados nesse processo.

Nesse sentido, existe uma mudança na forma de gestão e de controle dos sistemas de ensino, uma vez que se transformam as concepções que orientam sua estruturação. Processo este que gera tensionamentos marcados, sobretudo, por concepções divergentes e por vezes opostas. Morduchowicz (2011) aponta como exemplo:

> Para un economista es casi inevitable preguntarse por qué es más difícil determinar un costo (o precio) de la educación que en cualquier otro ámbito. De modo similar, para un no economista es casi natural responder que el tipo y calidade de servicio prestado depende de factores no sólo económicos y tecnológicos sino históricos, políticos, sociales y culturales. Los costos educativos no se determinan por médio de un simple cálculo. Obtenerlos es difícil porque los fines perseguidos son múltiples e intangibles (MORDUCHOWICZ, 2011, p. 358).

Interessante observar que, embora o autor supracitado trate da questão do financiamento, evidencia-se que os fins da educação não estão predeterminados e, portanto, não são passíveis de serem medidos com a precisão que os economistas encontram em outros âmbitos. Em certa medida, o mesmo debate pode ser transposto para as práticas de avaliação.

Cumpre destacar que a avaliação dos resultados educacionais vem sendo atrelada a uma lógica própria da economia em detrimento dos princípios educacionais, que deveriam embasar as propostas políticas. Reiterando essa perspectiva, Morduchowicz (2011), ressalta que:

> En educación, la eficiência se aborda desde una perspectiva interna o una externa. La primera expressa la capacidade del sistema para retener a la problación que ingressa y la promoverla com fluidez de um grado al seguinte (...) la segunda se mide em términos de la

> habilidade de las personas de ser económica y socialmente productivas (MORDUCHOWICZ, 2011, p. 359).

Nota-se, portanto, que sob um pensamento de viés econômico neoclássico[4], o uso dos recursos depende da avaliação da eficiência do sistema em busca de melhor retorno para o investimento. No limite, essa lógica econômica pode induzir um processo de maior gasto onde os resultados são melhores, e de menor investimento nos setores considerados ineficientes.

Evidencia-se, dessa maneira, o quanto esse pensamento é inadequado para a realidade educacional. Um primeiro aspecto a destacar é o próprio conceito de eficiência, acepção externa ao sistema educacional. Diferentemente de um produto de fábrica, a ação da escola não produz resultados imediatos, ao contrário, investe-se na formação de crianças para sua inserção plena na sociedade cerca de 20 anos depois de seu ingresso nos níveis iniciais de escolarização. Portanto, é questionável acreditar que as avaliações do rendimento escolar são capazes de prever o sucesso e/ou o fracasso da inserção "econômica e produtiva" de jovens na sociedade, uma vez que esse processo envolve tantos elementos que fica difícil mensurar o peso exato da escolarização em cada uma de suas fases.

Morduchowicz (2011) admite que no caso da educação os benefícios gerais para a sociedade são amplamente conhecidos e isso justifica o investimento público para sua oferta universal. Conforme o autor supramencionado:

> [...] la relación positiva entre la escolarización de una persona y su estado de salud y el de su família, su influencia en las elecciones vinculadas com la fertilidade, la decisión sobre la escolarización de los hijos, la cohesión social, la transmisión de valores democráticos y la reducción del crimen (MORDUCHOWICZ, 2011, p. 361).

Se, estes benefícios gerais para a sociedade são, em maior ou menor medida, consensos que justificam o investimento público em educação e sua garantia como direito subjetivo, por outro lado, a busca da qualidade dos processos de aprendizagem leva a criação de mecanismos variados de medição de resultados, passíveis de serem comparados entre diferentes localidades e temporalidades, embasados, em última

[4] O pensamento liberal clássico do século XIX tem como expoentes Adam Smith, Thomas Robert Malthus, David Ricardo, John Stuart Mill, entre outros, que concordavam com as ideias de Jean Baptiste Say, para o qual numa economia livre a oferta cria sua própria demanda, não podendo, portanto, haver nem superprodução nem desemprego, pois ao aumento da produção corresponde proporcional aumento dos salários e receitas para o consumo do adicional produzido. Os economistas neoclássicos do final do século XIX e início do século XX, explicam a demanda econômica a partir de outros elementos, introduzindo princípios que levam em conta a racionalização e a otimização no uso dos recursos.

instância, nos conceitos econômicos que propugnam controlar os resultados para garantir um retorno adequado aos investimentos.

Para Afonso (2009, p. 61), há necessidade de considerarmos que "[...] muitas das causas para explicar o insucesso das reformas apontam para a não coincidência entre o que é regulamentado e o que é praticado [...]", fator decorrente de uma concepção mais próxima de uma visão "idealizada e racional – burocrática das escolas do que com o conhecimento da realidade concreta e das formas como as práticas educativas se estruturam".

Esses elementos devem ser sopesados quando tratamos das avaliações da educação básica. Ao optarmos por concentrar a investigação nas propostas das avaliações conforme são publicizadas pelos próprios sistemas de ensino e governos estaduais, porém não desconsideramos que entre essas propostas e seus resultados práticos existe amplo campo para investigação.

Importante considerar que socialmente os dados provenientes das avaliações de desempenho de estudantes e instituições divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) e, em alguns casos, pelos governos estaduais, provocam no tempo presente grande repercussão na sociedade. Desse modo, "mesmo havendo discussão no meio educacional acerca da (im)possibilidade destes sistemas contribuírem para a real melhoria da qualidade de ensino no país" (SILVA, 2005, p.336), em contraposição a uma "cultura da avaliação" difundida pela mídia que produzem um reconhecimento público de sua importância.

Para Silva (2013, p.337), embora haja uma presença crescente das avaliações externas e em larga escala ainda é pouco significativo os estudos sobre o tema da avaliação, especialmente, considerando que na última década os sistemas de avaliação federal e também de vários estados já se encontravam com seus mecanismos de funcionamento definidos, em fase de implantação ou mesmo já consolidados.

Assim, iniciamos a pesquisa questionando sobre a abrangência das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica e as relações que a ampliação dessa prática guarda com a alternância de partidos políticos que ocuparam os governos estaduais.

Na primeira fase da pesquisa foi realizado levantamento inicial sobre a política nacional de avaliação[5], sobre os estados que possuíam avaliações no período analisado

[5] Com foco principalmente no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, pelo Ministério da Educação e do Desporto efetua avaliações bienais por amostragem em todas as

(2003 a 2014) e os partidos políticos que tiveram seus representantes ocupando o executivo estadual no período correspondente aos últimos três mandatos.

O levantamento da produção sobre o tema indicou que a maioria dos trabalhos debruçaram-se sobre aspectos específicos das avaliações estaduais e, principalmente sobre as avaliações federais. Esses, em geral, procuravam discutir os efeitos e os usos das avaliações nas escolas ou nos sistemas de ensino, não tendo nas avaliações seu objeto de estudo. Abordavam diferentes perspectivas com maior preponderância para as abordagens sobre a gestão, o currículo, o trabalho do professor, a formação docente. Outras pesquisas procuraram compreender como os professores e outros profissionais da educação lidavam com as novas exigências, debruçando-se sobre as percepções e práticas diante das avaliações e seus possíveis rebatimentos sobre as políticas públicas educacionais.

Levantamento realizado por Bauer (2014) no banco de dados da Fundação Carlos Chagas (FCC) mapeou um total de 294 teses e dissertações que versavam sobre as avaliações externas da educação básica. Deve-se observar que a maioria dos trabalhos se enquadra como estudos que se apropriam das informações geradas pelas avaliações para discussões e análises a partir de outros objetos de estudo. Com menor incidência, aparecem trabalhos que discutem os usos e/ou desusos dos resultados das avaliações na gestão, no planejamento escolar, implicações das avaliações no currículo, na dinâmica escolar, na formação de professores e no trabalho dos professores. Depreende-se que poucos trabalhos elegeram as avaliações educacionais como temática central das pesquisas.

Entre as pesquisas que se debruçaram sobre aspectos mais conceituais das avaliações e que contribuíram para nossas formulações iniciais, destacamos os trabalhos: Bonamino (2002), Freitas (2005), Lopes (2007), Sousa e Oliveira (2003, 2007, 2010), Game (2011), Bauer (2012), Bonamino e Sousa (2012) e Werle (2012). Trabalhos específicos sobre as avaliações dos estados, embora raros para a maioria dos casos, foram importantes para complementar os dados coletados, principalmente no sentido de dialogar em maior profundidade com as fontes. Entre esses, destacamos a tese de Arcas (2009) e as dissertações de Siqueira (2012) sobre o estado de São Paulo;

---

unidades da federação. A partir de 2005, passou a ser constituído por duas iniciativas: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A primeira é realizada por amostragem das redes de ensino em cada unidade da federação e focaliza as gestões dos sistemas educacionais – mantém características do Saeb. A segunda, conhecida como Prova Brasil, tem foco em cada unidade escolar.

de Ovando (2011) sobre o Mato Grosso do Sul; Koetz (2011) e Barazzutti (2012) sobre o Rio Grande do Sul; Soares (2011) e Campos (2012) sobre Minas Gerais.

Na segunda etapa da pesquisa realizamos o levantamento documental, momento em que buscamos um recorte que permitisse identificar a abrangência das políticas de avaliação externa e em larga escala da educação básica nos sistemas de ensino estaduais, optando por mapear a existência destas avaliações nos 26 estados e no Distrito Federal.

Para essa investigação, estabelecemos como recorte temporal o período que abrange os três últimos governos eleitos nos diferentes estados da federação (2003-2006; 2007-2010 e 2011-2014). Consideramos que esse recorte permite captar as influências em torno das mudanças introduzidas pelas avaliações nacionais especialmente pela criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) sobre os sistemas estaduais de educação, abrangendo também o período de maior crescimento dessas iniciativas.

Desse mapeamento inicial, procuramos identificar os agentes políticos que ocuparam o cargo de chefe do executivo nestes estados e no Distrito Federal nos últimos 12 anos, buscando estabelecer relações iniciais entre as plataformas políticas dos mesmos e suas ações na área educacional, tecendo, a partir desse cruzamento, possíveis padrões de implantação dos sistemas de avaliação da educação básica.

Nesta etapa da pesquisa, constatamos que apesar de predominar na maioria dos Estados da federação as avaliações externas e em larga escala, verificamos que estas possuíam muitas nuances a serem problematizadas.

Considerando os novos mecanismos de regulação e de controle da ação educacional em que as avaliações se inserem, torna-se necessário ponderar sobre a existência de diferentes variáveis, compreendidas por questões que podem ser sintetizadas em: Quem avalia? O que e quem é avaliado? Quais são os usos dessas avaliações? Quais as consequências de seus resultados para os envolvidos no processo de ensino?

Diante desses questionamentos, formulamos o problema central que orienta a presente investigação: Como se deu a expansão das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica?

Decorrente desse problema central emergem outras indagações que pretendemos responder ao longo da investigação. Em que medida a ampliação das avaliações externas e em larga escala é resultado das orientações para a Reforma do Estado,

inspirada nos princípios gerenciais do neoliberalismo? Como as orientações partidárias influenciam as formulações das políticas públicas educacionais? Como os diferentes governos estaduais organizam os mecanismos para os usos e as consequências dos resultados dessas avaliações externas e em larga escala? Quais as concepções que fundamentam a ampliação do número de avaliações estaduais paralelamente as mudanças na política nacional de avaliação da educação básica? Quais são as tendências em relação às avaliações externas e em larga escala aplicadas nos diferentes estados e o que podemos considerar como ação singular?

Para responder essas questões, temos por objetivo geral: analisar as propostas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros e no Distrito Federal, mapeando suas principais características, elementos estruturantes e propostas de usos/consequências de seus resultados para definição de políticas públicas, traçando as principais tendências e as singularidades.

Para atingir esse objetivo mais amplo, elaboramos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os reflexos das Reformas do Estado nas políticas públicas estaduais e, consequentemente, nas propostas de avaliação da educação básica.
- Identificar as concepções que fundamentam a ampliação das políticas de avaliação externa e em larga escala.
- Analisar as relações estabelecidas entre as propostas educacionais dos partidos políticos que tem representantes nos cargos dos executivos estaduais e a implementação dos sistemas de avaliação externa e em larga escala nos estados brasileiros e Distrito Federal.
- Analisar as principais tendências em relação às avaliações externas e em larga escala implementadas nos estados e no Distrito Federal.
- Analisar as experiências diferenciadas de avaliação externa e em larga escala implementadas nos estados e no Distrito Federal.

Para alcançarmos os objetivos propostos, recorremos a um referencial teórico metodológico que parte do pressuposto que a educação possui especificidades que "lhe outorga o caráter de atividade complexa, caráter esse que precisa ser contemplado nas investigações científicas sobre o objeto em questão" (GHEDIN, 2008, p. 40-41). Para compreender a complexidade do processo educativo e abordar os múltiplos fatores que o determinam se intensificou, nas últimas décadas, o uso da pesquisa qualitativa. Em que pese à desconfiança que alguns depositaram nesta metodologia, ela vem se consolidando como válida ao longo dos anos. Ghedin (2008) destaca que as

metodologias qualitativas permitem vislumbrar novas perspectivas, com grande impacto sobre a compreensão do fenômeno educacional.

Nas últimas décadas a preocupação com o uso desta metodologia esteve presente nas obras de diferentes autores (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; FAZENDA, 1989 e 1991; RICHARDSON, WAINWRIGHT, 2006), que ressaltaram o processo paulatino em que se compreendeu a educação como fenômeno integral e complexo, o que demandou a formulação ou busca de novas abordagens, com a capacidade de contextualizar o conhecimento produzido, abandonando a rigidez da pretensa neutralidade positivista.

Sintetizando esta visão, Ghedin (2008) destaca a mudança:

> […] os novos entendimentos sobre a realidade social, que deixa de ser vista como mecânica, linear, previsível para ser considerada dinâmica, histórica e complexa, fazem que se supere a concepção de causalidade, de previsibilidade, em direção a uma atitude que percebe a realidade como um todo dinâmico, com múltiplas e variadas configurações (GHEDIN, 2008, p. 58).

Se a pesquisa qualitativa surge fortemente influenciada pelos estudos etnográficos e sob uma forte visão dicotômica entre qualidade e quantidade, podemos dizer que na atualidade já se reconhece que quantidade e qualidade são propriedades interdependentes de um fenômeno.

Apesar das peculiaridades das abordagens qualitativa e quantitativa, não cremos numa "falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, que deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade" (ALVES, 1991, p. 54). Deste modo, reconhecendo que métodos quantitativos e qualitativos são complementares e não excludentes, em favor do estudo proposto, não descartamos a utilização de dados numéricos, destinados à construção de gráficos, quadros e tabelas, ainda que nossa ênfase se dê numa perspectiva qualitativa dos dados coletados.

Elegemos a pesquisa documental como procedimento técnico, entendendo que essa orientação permitirá trabalhar num contexto de descoberta e validação de conhecimentos sobre o tema, conduzido por procedimentos intuitivos, maleáveis e adaptáveis ao próprio levantamento de informações sobre o objeto de pesquisa. Para a análise dos dados utilizaremos autores de referência, escolhidos, sobretudo, por terem reflexões capazes de subsidiar a elaboração das categorias de análise.

Em relação à opção pelo uso da pesquisa documental, ressaltamos que esta possibilita apreender as avaliações próprias dos estados brasileiros, pois para se consolidarem ou serem implementados dependem de uma série de mecanismos de

publicização, tais como manuais, orientações e divulgação; também necessitam de uma regulamentação por meio de normatizações legais que envolvem leis, decretos e resoluções e, ainda, uma constante divulgação de seus mecanismos de funcionamento e dos resultados das avaliações para o próprio sistema de ensino, mas também para a sociedade. Todo esse volume de informações constituem fontes que necessitam ser selecionadas, sistematizadas, organizadas e analisadas de forma a compor um quadro coerente das avaliações externas e em larga escala nos estados do Brasil, de forma que possam ser identificados padrões e tendências passíveis de serem comparados.

Ludke e André (1986, p. 38) conceituam documentos como "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano". Estes incluem desde "leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares". Para Ludke e André (1986, p. 40), os documentos podem ser caracterizados por tipos: tipo oficial que inclui decretos e pareceres; do tipo técnico que engloba os relatórios, os planejamentos; do tipo pessoal que abrange cartas, diários pessoais.

Ao recorrermos à pesquisa documental não podemos deixar de considerar o contexto de produção dos mesmos, ou seja, "Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p.39). Também é preciso romper com a ideia de que os documentos contêm a 'verdade'.

O documento não é inoculo, ao contrário, resulta de "uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido" (LE GOFF, 2003, p. 537-538).

Na perspectiva adotada nessa investigação, consideramos que os documentos representam uma visão sobre os fatos/acontecimentos e que não podem prescindir da análise de outras visões, de serem problematizados a partir de uma "leitura" se seu contexto de produção, dos elementos que explicita ou implicitamente os embasam, sendo assim a expressão ou o resultado de um conjunto de fatores que precisam ser desvelados e não vistos como um "dado da realidade".

Pretendemos identificar as principais características dos sistemas estaduais de avaliação, cotejando-as com as orientações dos organismos supranacionais para a política educacional, bem como orientações formuladas pelo MEC para fundamentar o

sistema nacional de avaliação educacional e a criação do IDEB. Também cruzaremos estas informações com as formulações dos programas partidários, investigando em que medida estas diferentes formulações se articulam para se constituírem em "fontes" *para* e *dos* sistemas estaduais de avaliação educacional. Analisaremos, ainda, as avaliações estaduais a partir da categorização de suas características principais.

Para elaboração das categorias, partiremos do referencial teórico que subsidia a pesquisa. Os critérios serão aqueles relacionados às propostas de avaliação educacional, procurando identificar seus fundamentos, modelos de execução, atores envolvidos e resultados esperados por seus formuladores.

Para analisar os dados transformando-os em conhecimentos relevantes para a área, a análise documental subsidiará a descrição das características do contexto e do fenômeno na sua relação com suas distintas variáveis. Tal procedimento contribuirá para a reflexão sobre o problema da pesquisa e, ao mesmo tempo, possibilitará análises, a partir do suporte teórico, que aprofundará a compreensão e interpretação acerca da implantação dos sistemas de avaliação da educação básica.

Para a coleta de dados, realizamos inicialmente a pesquisa bibliográfica que envolveu o levantamento e análise de diversas publicações (artigos científicos, livros, dissertações e teses) relacionadas à temática em questão a partir dos descritores: avaliação educacional, reforma do estado e organizações partidárias. Para tanto, recorremos ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; ao Repositório Scielo e bibliotecas institucionais. A partir desse levantamento, aprofundamos a compreensão e o conhecimento sobre a temática construindo o referencial teórico que embasa a pesquisa.

Num segundo momento, centramos nossos esforços na pesquisa documental em páginas eletrônicas da Justiça Eleitoral, Tribunal Superior Eleitoral e de partidos políticos, visando levantar a filiação partidária dos governadores eleitos em todos os estados brasileiros nas três últimas eleições (2002, 2006 e 2010). Objetivando analisar as características e os fundamentos dos sistemas de avaliação externa presente em cada estado brasileiro, realizaremos o mapeamento dos mesmos por meio dos endereços eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação, do *site* do INEP e, eventualmente, com outras fontes de informação complementares como a imprensa e os informativos sindicais. Com base nas análises preliminares sobre as avaliações, organizamos uma tipologia flexível das mesmas, com base em elementos significativos que as diferenciam e com os quais trabalhamos para outras análises.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No primeiro, denominado "Políticas Educacionais no Contexto de Reformas do Estado", contextualizamos as Reformas do Estado ocorridas nas últimas décadas e suas relações com a política educacional.

No segundo capítulo, intitulado "Os Partidos Políticos como Formuladores das Políticas Públicas de Avaliação Educacional", analisamos os fundamentos e debates sobre os partidos políticos e as propostas educacionais contidos em seus programas. Identificamos os partidos no governo em cada estado durante os doze anos avaliados e cruzamos essas informações com as datas de criação das avaliações externas e em larga escala de cada estado.

No terceiro nomeado de "Sentidos das Avaliações Externas e em Larga Escala" discutimos as formulações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus significados para a política pública educacional, destacando alguns elementos do debate em torno do tema e as pesquisas da área.

No quarto capítulo intitulado "Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes Estaduais de Educação Básica" apresentamos as avaliações identificadas nos 26 estados e no Distrito Federal, sintetizando os principais elementos que caracterizam cada avaliação estadual.

Por fim, no quinto capítulo, denominado "Tendências das Avaliações Externas e em Larga Escala**"** identificamos as principais características das políticas de avaliação implementadas pelos estados, apresentando seus aspectos recorrentes e também iniciativas singulares, buscando a compreender como essas políticas se articulam no conjunto amplo das políticas públicas educacionais.

Dessa forma, ao elaborar um panorama abrangente sobre as avaliações externas e em larga escala organizadas pelas redes estatuais de educação básica, pretende-se contribuir para o entendimento das relações entre essas políticas de avaliação, as reformas do Estado Nacional e as transformações das políticas públicas educacionais da atualidade.

CAPÍTULO 1

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DE REFORMAS DO ESTADO

1. Políticas Educacionais no Contexto de Reformas do Estado

Analisar as políticas públicas educacionais, particularmente, àquelas referentes a avaliação dos sistemas de ensino, nos leva à necessidade de contextualizá-las, compreendendo-as como resultado de um processo mais amplo que envolve entre outros fatores, a economia, a sociedade e a política na organização da ação do Estado.

Consideramos que realizar uma análise das políticas públicas educacionais de avaliação externa e em larga escala desvinculada do contexto em que ocorrem se reduz a uma descrição de fenômenos que não propicia a compreensão da totalidade e nem mesmo de seus significados para a sociedade. Neste sentido, torna-se importante tratar das modificações sociais, econômicas e, principalmente, da organização política ocorrida nas últimas décadas, ainda que, considerando os limites desse trabalho não seja possível aprofundar essas questões, entendemos ser relevante abordá-las.

Dessa forma, em nosso trabalho, discorreremos sobre os possíveis rebatimentos dessas transformações nas concepções e práticas de organização do Estado, abordando como suas funções e sua relação com a sociedade se modificaram nas últimas décadas. Deste modo, esse primeiro capítulo apresenta um panorama amplo do contexto geral de transformações das últimas décadas. A avaliação da educação é tratada nesta parte do trabalho como um dos elementos, contudo um componente que desempenha papel central nas reformas dos sistemas educacionais.

O primeiro capítulo está organizado em quatro partes. Na primeira, denominada "Reformas do Estado", discutiremos o conceito de "reformas" amplamente difundido e de uso corrente na literatura educacional e pontuamos no campo da historicidade suas principais características, no sentido de constituir um preâmbulo fundamental para situar o leitor no contexto em que se produziram as reformas educacionais.

Na segunda parte intitulada "Políticas Educacionais no Contexto de Reformas" focamos as especificidades das políticas públicas educacionais e identificamos o engendramento das relações entre reformas do Estado e a implantação de novas propostas para a área da educação. O terceiro item, denominado "Orientações Supranacionais para as Políticas de Avaliação Educacional" aborda as relações existentes entre as novas formulações para as políticas públicas educacionais e a ação dos organismos internacionais como propagadores ativos, embora não exclusivos, da sua implementação em diferentes partes do mundo. Destacamos alguns apontamentos

sobre as concepções do Banco Mundial (BM) e da UNESCO por considerá-los como os principais formuladores das orientações para o campo educacional na contemporaneidade.

Ao final, no item "Reformas no Contexto Brasileiro" apresentamos alguns elementos que fundamentam a ação política das reformas educacionais no Brasil, destacando principalmente os já clássicos documentos formulados pelo governo federal na década de 1990, para justificar e fundamentar a necessidade de reformas do Estado, bem como direcioná-la no âmbito da ação política concreta.

1.1 Reformas do Estado

O denominado Estado Moderno iniciou sua consolidação em partes da Europa em meados do século XVI, no contexto de transição do sistema feudalista para o sistema capitalista, num processo de longa duração que, grosso modo, tornou-se padrão a partir do século XIX, sendo implantado na Europa e em parcela significativa de outros continentes. Durante esses, aproximadamente, cinco séculos, o Estado passou por períodos de relativa estabilidade e por processos de transformações radicais, acompanhado por mudanças sociais e econômicas em cada período histórico específico.

Na atualidade existe certo consenso de que as últimas décadas configuram um desses momentos de redefinição do papel do Estado em nível mundial. Colocam-se, em tela, reflexões sobre sua capacidade de definição das políticas públicas, suas funções diante de novas configurações geopolíticas e da organização de novas instâncias de poder regionais e multilaterais. Dito de outra forma se questiona até que ponto os Estados Nacionais têm autonomia diante da internacionalização das políticas públicas, especialmente, sob o peso da globalização neoliberal.

Essas reformas se configuram a partir da lógica econômica e exerce influência em todos os demais setores da sociedade como, por exemplo, a oferta educacional. A compreensão destas questões torna-se essencial para uma análise das políticas públicas educacionais, em geral e, mais especificamente, das políticas de avaliação da educação básica como aspectos das definições políticas, para além do caráter mais técnico e pedagógico das mesmas.

Vários autores se debruçaram sobre esta temática Peroni (2003), Chesnais (1996), Afonso (1999; 2001; 2009) Krawczyk e Vieira (2003) buscando, dentre outros

aspectos, as origens das políticas públicas como uma das funções do Estado. Denota-se que após o final da 2ª Guerra Mundial, o Estado assumiu novas funções, basicamente passou a ser incumbido de garantir o investimento público para os setores vinculados ao crescimento econômico da produção e do consumo, garantindo o pleno emprego e a ampliação das chamadas políticas sociais. Com efeito, o Estado assume novos papéis, passando a complementar os ganhos dos trabalhadores com garantia de assistência médica, seguridade, educação e habitação, o que se convencionou chamar de Estado de Bem Estar Social (*Welfare State*) ou Estado Providência.

Cabe registrar que esse modelo de Estado não se desenvolveu de forma linear. Considerando os contraditórios interesses de classes, o Estado assume centralidade na organização social, principalmente, após a 2ª Guerra Mundial. Conforme salienta Afonso (2009, p. 100) nesse período "[...] o Estado-providência passou a ser a fórmula encontrada em muitos países para a gestão das contradições que vão tornar-se cada vez mais agudas". Estas contradições decorrem de dois elementos: primeiramente "da necessidade de o Estado ter uma decisiva intervenção econômica" e da necessidade de "criar condições para atender às novas e crescentes expectativas e necessidades sociais", decorrentes do reconhecimento de direitos de cidadania.

Nesse processo, marcado por tensões e dificuldades, as soluções encontradas para o momento configuram-se em:

> [...] atender às exigências da acumulação são também (frequentemente) contraditórias com as necessidades de legitimação, o Estado acaba por se envolver numa crise estrutural que se vai agravando à medida que, perante as crescentes exigências que sobre ele pesam, se verifica uma tendência para as despesas públicas crescerem mais rapidamente do que os meios de financiá-las (AFONSO, 2009, p. 100).

O sucesso das políticas econômicas keynesianas[1], adotadas em diferentes países capitalistas centrais, mostrou vigor nas três décadas seguintes ao período pós-guerra, obtendo elevado crescimento econômico e atingindo praticamente o pleno emprego. Além de garantir o acesso de ampla base social a bens e serviços que passaram a ser considerados como direitos sociais.

[1] As ideias de Keynes, produzidas na primeira metade do século XX ficam conhecidas como keynesianismo ou teoria keynesiana e romperam com os princípios do liberalismo ao propor que caberia ao Estado regular a economia, intervindo para garantir o equilíbrio econômico entre a oferta e a demanda, por meio de investimentos públicos, assegurando assim o pleno emprego e o desenvolvimento econômico das forças produtivas.

As contradições em torno das crescentes necessidades de financiamento e dificuldades políticas em legitimá-las socialmente, foram o ponto de partida para às críticas a esse modelo de Estado, provenientes majoritariamente de setores liberais e conservadores que integravam a chamada nova direita, no caso europeu.

Afonso (2009, p. 101-102) aponta que "essa coligação política, resultante de interesses e valores contraditórios" marcou a agenda ao longo dos anos oitenta em muitos países. Conforme o autor:

> Dessa agenda fazem parte estratégias políticas, econômicas que visam a revalorização do mercado, a reformulação das relações do Estado com o sector privado, a adopção de novos modelos de gestão pública preocupados com a eficácia e a eficiência (*new public management*), e a redefinição dos direitos sociais (AFONSO, 2009, p. 101-102).

Impõe-se, a partir desses fatores, uma nova agenda de debates sobre o papel do Estado e, consequentemente, sua atuação como formulador das políticas públicas para diferentes áreas.

Importante destacar que esse processo não se configurou da mesma forma em todas as partes do mundo, uma vez que a organização econômica e política do próprio Estado não se deu do mesmo modo em todos os países. Na Europa, por exemplo, atingiu seu modelo mais bem acabado, enquanto que nos países fora do eixo central de desenvolvimento capitalista como o Brasil não se consolidou um Estado Providência como realidade. Embora sua influência esteja evidente na definição de um modelo de desenvolvimento calcado na ação do Estado como catalisador dos esforços econômicos, ao mesmo tempo, em que garantia uma fração dos direitos sociais e trabalhistas existentes nos países centrais.

No caso europeu, o Estado de Bem Estar Social passou a sofrer críticas mais intensas a partir da década de 1970, manifestando sinais de esgotamento do modelo provocado, sobretudo, pela crise do petróleo que levou a busca de novo modelo de desenvolvimento econômico nos países centrais (HARVEY, 1989).

Configuram-se duas posições opostas representadas, simbolicamente, pelo expoente do neoliberalismo (HAYEK, 1933) e do modelo vigente, então, representado pelas ideias de Keynes (1936; 2004). Se, no período pós-guerra, triunfaram as ideias de Keynes, os reformadores do Estado recuperaram as ideias de Hayek como suporte teórico, colocando em cheque o modelo do Estado de Bem Estar Social.

Esse contexto marca o debate sobre a função e a organização do Estado pelo menos nas três últimas décadas, momento em que temos esquematicamente duas

posições: de um lado, os liberais apontando para as falhas do Estado como definidor de políticas e garantidor da democracia e, por outro lado, os keynesianos denunciando as falhas do mercado em cumprir esse papel.

Evidentemente, outras explicações com diferentes matrizes teóricas se propõem a explicar essa realidade, muitas tem nuances entre as duas citadas acima, outras se desenvolvem a partir de matrizes teóricas diversas. Como exemplo, destacamos aquelas derivada do marxismo, caracterizada pela crítica ao modelo vigente, propondo a ruptura com o sistema e não sua reforma. Partindo do princípio de que "o Estado não pode ser entendido por si mesmo, mas nas relações materiais de existência. Isso porque o modo de vida material, ainda conforme Marx, determina os processos social, político e espiritual da vida" (PERONI, 2003, p. 22), outras correntes de pensamento podem ser identificadas quando discutimos o papel do Estado, porém podemos dizer que mantém alguma proximidade com as ideias dos liberais, dos keynesianos ou dos marxistas.

Torna-se fundamental pensarmos o papel desse modelo de Estado nas chamadas reformas que caracterizaram a virada do século XX para o século XXI. Estas refletem as transformações objetivas e subjetivas do mundo capitalista e da produção do mundo material nesse momento histórico. O Estado-Nação foi e continua a ser, na atualidade, elemento fundamental na definição das políticas públicas, por outro lado, assume novas configurações.

Em diferentes localidades novos arranjos foram organizados, entretanto, permanecem ações reservadas ao Estado que, paradoxalmente, diminui sua atuação como executor das políticas, mas amplia suas ações de controle. Para Afonso[2] (2001, p. 37):

> [...] em algumas situações se produziu um desequilíbrio (paradoxal) a favor do estado e em prejuízo do livre mercado, por causa das tensões e contradições assentes na fórmula política da "nova direita" que se caracterizou por exigir um estado "limitado", portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, "forte" enquanto mecanismo de coerção e controlo social.

Estudos desenvolvidos no Brasil por Adrião (2006), Peroni (2003; 2005), Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) e Werle (2012) sinalizam para os limites da oposição esquemática entre neoliberais e defensores do *Welfare State*, mas também para os limites das teorias marxistas e neomarxistas para explicar o papel do Estado. A mesma

[2] Para uma análise mais completa sobre os movimentos de Reforma do Estado ver: Afonso (1998a; 1998b).

realidade se observa no contexto internacional no qual existem novas configurações e novos atores políticos nacionais e internacionais, bem como a emergência de novos movimentos sociais que interpenetram as ações e definições antes exclusivas do Estado Nação. Para Afonso (2001, p. 37), "Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase-mercado e as relações com o terceiro sector".

Emergem novos arranjos institucionais que não se prendem em classificações convencionais, se caracterizando pela interpenetração das esferas pública e privada no atendimento de demandas sociais, antes de responsabilidade exclusiva do Estado. Verifica-se, ainda, que:

> [...] sob a mesma designação de Estado está a emergir uma nova organização política mais vasta que o Estado, de que o Estado é o articulador e que integra um conjunto híbrido de fluxos, redes e organizações em que se combinam e interpenetram elementos estatais e não estatais, nacionais e globais (SANTOS, 1998, p. 59).

Identificando características comuns às reformas em diferentes localidades, Boron (2003) expressa que estas giraram sobre três eixos: o desmantelamento do setor público; o crescente grau de "debilidade estatal", definida pela dificuldade cada vez maior das instituições em disciplinar empresas e mercados e; por fim, a fenomenal deterioração da noção de "responsabilidade estatal", em áreas ligadas ao bem estar geral, ao desenvolvimento econômico, a seguridade e a busca por justiça.

Nesse processo, se desenvolve um debate público marcado por forte carga ideológica, em "que coloca en lós mercados toda la pureza, toda la bondad, toda la eficiência, toda la creatividad de la vida econômica, y que coloca en lós Estados todos lós elementos irracionales, ineficentes incompetentes y corruptos" (BORON, 2003, p. 40). Essa perspectiva, maniqueísta, acaba por ocultar as complexas relações que se estabelecem entre as transformações das forças de produção e a organização do Estado.

Os países sob o modo de produção capitalista passaram por períodos de redefinição do papel do Estado que historicamente acompanham os ciclos de transformação das formas de produção e, consequentemente, as relações sociais delas decorrentes. Por essa perspectiva de análise, evidencia-se que diferentes países com inserção heterogênea na divisão internacional do trabalho e com graus de desenvolvimento desiguais têm, consequentemente, peculiaridades. Por esse motivo não temos uma homogeneidade em torno das reformas, mas movimentos díspares em que

cada país adequa suas demandas com as diretrizes gerais emanadas pelos países centrais, de acordo com a configuração do conjunto de forças locais.

Este contexto geral, marcado pelo avanço das ideias neoliberais, se consolida inicialmente em alguns países, notadamente Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980. Em um segundo momento, estas proposições ganham força e se espalham por toda a América Latina, principalmente na década de 1990, constituindo-se no pano de fundo do que se convencionou chamar de período de "Reformas do Estado" em que se inserem também o período de Reformas Educacionais.

É pertinente considerar que essa periodização não é rígida e que o processo não ocorre de forma linear, existem momentos de avanços e de retrocessos marcadas por intensa disputa social, política e econômica, sustentadas por diferentes matizes ideológicas que se compõe de forma diversa de acordo com o contexto local de cada país ou região.

1.2 Políticas Educacionais no Contexto de Reformas

A partir das considerações e análises sobre as reformas do aparelho estatal tratadas na seção anterior, pretendemos neste item abordar os aspectos específicos das políticas públicas educacionais neste cenário de mudanças, na tentativa de responder ou ao menos levantar pontos significativos para o debate.

Considerando que nosso objeto de análise são as avaliações externas e em larga escala das redes estaduais de educação básica, torna-se necessário situá-las no contexto das reformas do Estado articuladas às reformas educacionais, das quais as avaliações são parte importante. Portanto, conferem-se novos sentidos às avaliações em larga escala ao relacioná-las com esses outros elementos rompendo, assim, com análises que sob o argumento da tecnicidade e objetividade se prendem aos aspectos puramente operacionais das avaliações, sem compreender seus sentidos mais amplos.

Dessa maneira, faz-se necessário problematizar o conceito de reformas amparado na perspectiva apontada por Afonso (2009) ao refletir que embora o mesmo seja largamente utilizado é, porém, pouco discutido, uma vez que se considera seu sentido subentendido. Indaga-se, portanto, qual o significado do conceito de reformas aplicado ao contexto das políticas públicas educacionais?

Para Canário (1992, p. 198), reforma define “uma mudança em larga escala, com caráter imperativo para o conjunto do território nacional, implicando opções políticas, a redefinição de finalidades e objetivos educativos, alterações estruturais no sistema”. Partindo desse referencial, o “conceito de reforma deveria se aplicar apenas para processos de mudança planificada centralmente, exógenos às escolas, em que predomina uma lógica de mudança instituída”. Pequenas alterações nos sistemas, com modificações superficiais não se enquadrariam nessa definição.

Outros sentidos podem ser atribuídos ao conceito de reforma. Afonso (2009, p. 56) identifica a recorrência do uso do “termo reforma para referir mudanças em aspectos gerais da estrutura e organização escolar”. No entanto, o autor supramencionado prefere o uso do termo inovação para se referir a “mudanças relativas aos conteúdos da aprendizagem e aos métodos de ensino”. Para o autor, a “reforma engloba mudanças ao nível macro e a inovação mudanças ao nível micro, podendo verificar-se reformas sem inovação e, sobretudo, inovações sem reforma” (AFONSO, 2009, p. 56).

As reformas quando implementadas, são impulsionadas por diferentes fatores causados pelas transformações que se desenvolvem em interrelações entre fatores econômicos, culturais e políticos decorrentes de tensões e transformações internas e externas ao próprio país.

As reformas podem ser, portanto, entendidas como respostas à crise da educação pública diante de um mundo em transformação, que coloca em xeque seus princípios de organização e funcionamento e sua legitimidade social. Contudo, ao não adentrar:

> [...] às causas mais profundas da crise educacional, as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso; podendo ter alguns efeitos positivos, acabam, no entanto, por gerar contradições e dilemas que afectam a sua própria eficácia, motivando uma procura sistemática de novas soluções (AFONSO, 2009, p. 57).

As aparentes contradições apontam para a dificuldade de articulação entre o que é proposto e o que é executado no campo das políticas públicas educacionais. Conforme apontam Gatti, Barreto e André (2011, p. 41), no campo da avaliação, percebe-se a ampliação das contradições entre o discurso pedagógico no sentido das orientações para a prática dos docentes e a prática das políticas. Se, no campo do discurso pedagógico “focalizava a avaliação do ponto de vista dos processos de ensino-aprendizagem; por

outro lado, o modelo de gestão das políticas de currículo centrado nos resultados não se mostra particularmente preocupado com os processos".

Essa contradição é igualmente válida para a autonomia docente, ainda que de forma mais sutil, porém não menos significativa nas transformações recentes. Assim, em princípio:

> [...] as redes e as escolas podem escolher o caminho que quiserem, mas têm de chegar aos resultados esperados. A tradicional autonomia do(a) professor(a) para manejar o currículo estaria garantida dessa forma, não fosse a enorme pressão do sistema educacional para o cumprimento das metas e o alcance dos resultados de rendimento do(a) aluno(a) dentro dos quesitos definidos pela matriz do SAEB. Com metas pré-determinadas a atingir, a postura mais flexível e aberta em relação aos currículos começa a fechar-se e chega, em alguns casos, a fechar-se seriamente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.41).

Embora possamos constatar uma crescente ênfase na centralização de decisões estruturantes da prática educacional do governo federal, verifica-se também a descentralização da execução das políticas. Dessa forma, uma análise das reformas educativas pela perspectiva do professor aponta para uma realidade em constante modificação. Entretanto, a percepção desse caminhar é carregada de pessimismo porque aponta para o que podemos chamar de um currículo mais diretivo, que é percebido pelos professores como possível perda de sua autonomia e interferência em seu trabalho. As transformações, na prática, se manifestam por meio de pressões diretas ou indiretas, sempre no sentido de tolher a autonomia docente, relegando ao professor o papel de mero executor de determinações que lhe são externas e sob as quais se ampliam mecanismos de controle sobre a execução, mas, particularmente, sobre os resultados. Aspecto que reflete intensamente nas práticas dos professores bem como no cotidiano das escolas.

Para Tedesco (2007, p. 121), essas mudanças "afetam diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Na maior parte dos casos estas mudanças são percebidas mais como ameaça do que como nova oportunidade", aspecto que dificulta ainda mais o diálogo e amplia o distanciamento entre o que se propõe e o que efetivamente se realiza.

A compreensão dos processos de avaliação externa e em larga escala implantados, sobremaneira, na última década ganham relevância não só pela sua envergadura e abrangência, mas também por sua inserção em um sistema mais amplo de reformas que atuam no sentido de transformar as práticas escolares vigentes até então.

Considerando que as reformas educacionais se inserem num contexto de inter-relações complexas entre fatores econômicos, culturais e políticos, Afonso (2009) defende que estas podem ser interpretadas de duas formas: de um lado, a ênfase em aspectos simbólicos e de legitimação política; de outro, as reformas podem ser interpretadas como respostas pragmáticas às tendências de crise da educação pública. Conforme o autor supramencionado:

> Questões simbólicas, de controlo social e de legitimação política apesar de menos referidas, são funções que têm um maior interesse analítico quando se problematiza a avaliação para além dos limites mais restritos do espaço pedagógico (...). Verificar a que interesses serve e como é que esses interesses são representados ou respeitados implica aceitar que a avaliação é uma actividade que é afectada por forças políticas e que tem efeitos políticos (AFONSO, 2009, p. 19).

Reconhecemos que as transformações dos modos de produção, bem como os avanços tecnológicos e científicos são elementos fundamentais para as transformações sociais e que, em certa medida, pressionam por mudanças na área educacional. Concordamos com Afonso (2009), ao destacar a simplificação de processos complexos, apontando que devem:

> […] ser criticamente analisados as afirmações que sugerem uma correspondência linear e funcional entre as formas de avaliação escolar, enquanto mecanismo de socialização e as necessidades dos contextos de trabalho – sobretudo porque, em decorrência da sua relativa autonomia a educação escolar não é sempre funcional para o sistema econômico e político (AFONSO, 2009, p. 25).

Ao considerarmos que existem relações reais entre a economia e a organização dos sistemas educacionais, temos que evitar os reducionismos analíticos que tendem a estabelecer relações simplistas e lineares entre esses elementos.

A percepção das transformações educacionais como elementos de uma conjuntura mais ampla demonstra que, esse processo ocorreu de forma diferente, de acordo com o contexto em que as ideias reformadoras foram implementadas acrescidas do período em que isso ocorreu. Deve-se registrar que as mudanças das décadas de 1970 para a década de 1980, no caso dos EUA e Inglaterra, e o caso do Brasil nos anos 1980 para 1990 guardam semelhanças, mas também diferenças significativas.

Entre os elementos comuns, podemos destacar o eixo das reformas de cunho neoliberal em todos os países em que foram aplicadas que partem:

> [...] da regulação para a desregulamentação; da escola pública para as escolhas educacionais e para a competição entre escolas; das preocupações sociais para as preocupações com a economia e com a produtividade; da igualdade de oportunidades para a excelência; das

> necessidades educativas para as capacidades individuais e para a seletividade (AFONSO, 2009, p. 67).

As diferenças entre localidades podem ser identificadas pela velocidade de penetração dessas novas concepções no conjunto da sociedade e na capacidade das diferentes forças sociais e políticas em convertê-las em reformas das políticas públicas educacionais ou, no sentido inverso, na capacidade dos contrários a essas reformas em resistir a esse processo ou em construir propostas alternativas.

Uma segunda onda reformadora reconhece que "as escolas só podem melhorar se beneficiarem de processos de descentralização e da transferência de importantes poderes de decisão para o nível local" (AFONSO, 2009, p. 67), acompanhados de ênfase nos testes estandardizados de rendimento que se configuram como mecanismos sofisticados de controle do processo educacional. Acrescenta-se, ainda, que os resultados dessas avaliações têm servido mais para responsabilizar os profissionais e os alunos pelos resultados insatisfatórios do que para diagnosticar as possíveis dificuldades e orientar alternativas para superá-las. Aspecto que reforça uma visão elitista da educação, uma vez que promove uma uniformidade cultural e a reorganização dos currículos em função dos interesses do mercado.

As justificativas para legitimar as políticas públicas educacionais podem ser enquadradas a partir de três problemas centrais que, tem caracterizado a educação nas sociedades capitalistas democráticas, aparecendo, em primeiro lugar o apoio ao processo de acumulação; em segundo lugar, a garantia da ordem e controle social; em terceiro lugar, a legitimação do sistema (AFONSO, 2001, p. 42). Na perspectiva do autor supracitado:

> O modelo de controlo é um modelo de regulação burocrático e centralizado em que o estado mantém sob sua alçada todos os aspectos do ensino superior (acesso, currículos, nomeação de pessoal, normas para concessão de graus, etc.). Entre este modelo e o seu oposto, isto é, um modelo de controlo totalmente baseado no mercado, a tendência nos últimos anos em termos de ensino superior na Europa ocidental e também em Portugal tem sido a adopção de um modelo híbrido que conjuga o controlo pelo estado com estratégias de autonomia ou de auto-regulação institucional (AFONSO, 2001, p. 44).

No que tange os objetivos da presente pesquisa, podemos considerar que a avaliação transformou-se num dos eixos estruturantes das políticas educativas, adquirindo visibilidade social e importância política a partir das décadas de 1980 e mais fortemente na década de 1990 e 2000.

Para Peroni (2003), o processo de Reformas do Estado iniciadas nesse período, com ênfase na contextualização dessas no cenário mais amplo das mudanças econômicas em nível mundial está relacionado a três elementos fundamentais: o financiamento, a avaliação e os parâmetros curriculares.

Rastreando esse posicionamento em outros países, Afonso (2009, p. 72) evidencia que:

> [...] se repetem os ataques contra a educação progressista e a autonomia profissional, acusando-se os professores de ignorarem as necessidades da economia, e o currículo de não responder às necessidades de um controlo mais rigorosos sobre os métodos e conteúdos, uma maior estandartização e desenvolvimento da avaliação.

Situando, portanto, o processo de avaliações externas e em larga escala nesse cenário, cabe considerar que esse processo se dá num contexto de disputas entre concepções distintas e, por vezes, opostas sobre os caminhos para uma educação de qualidade. Com origem na década de 1980 nos países centrais, especialmente, nos EUA[3] e Inglaterra a nova prática:

> [...] se distingue de práticas anteriores de direita uma combinação de defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Na base desta bipolaridade, decisões não intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, revelando a ambiguidade inerente a esta articulação política (AFONSO, 2009, p. 113).

Essas práticas se espalharam por diferentes partes do mundo, mas mantendo elementos comuns em muitos desses países. Afonso (1999, p.141), salienta que durante as décadas de 1980 e 1990 a característica geral que marcou esse processo foi a:

> [...] combinação da defesa da livre economia, de tradição liberal, com a defesa da autoridade do Estado, de tradição conservadora. Na base dessa bipolaridade, decisões não intervencionistas e descentralizadoras passaram a coexistir com outras altamente centralizadoras e intervencionistas, revelando a ambiguidade inerente a essa articulação política.

Nesse cenário, criaram-se mecanismos de controle visando influenciar e determinar questões gerais e estruturantes, delegando à escola a autonomia para executá-las. O debate sobre a avaliação da educação básica apresenta sem dúvida uma

[3] Um dos marcos iniciais das reformas educacionais nos EUA se deu após 1983, com a divulgação dos baixos níveis dos estudantes norte-americanos em testes internacionais como, por exemplo, o relatório *A Nation at Risk* (Uma Nação em Risco), simbolizando uma vulnerabilidade inaceitável para os EUA, motivando ou ao menos legitimando o ciclo de reformas iniciadas na década de 1980.

questão fundamental porque esta temática perpassa a definição das políticas públicas educacionais.

Outro aspecto a ser observado ao abordarmos as reformas é que a ênfase nas avaliações se explica em parte pela "divulgação dos respectivos resultados [que são] altamente congruentes com a existência de uma tendência [...] para alargar o *ethos* da empresa privada ao sistema educativo" (AFONSO, 2009, p. 71).

Consideramos, portanto, essencial aprofundar a compreensão de tal processo que se configura como um dos eixos que catalisa diversos elementos de transformação dos sistemas e espaços escolares articulado com o controle sobre o currículo, sobre o trabalho docente e sobre a gestão escolar.

1.3 Orientações Supranacionais para as Políticas de Avaliação Educacional

Na atualidade as definições das políticas públicas educacionais têm sido marcadas por reflexões que procuram identificar a capacidade dos Estados Nacionais em determinar seus próprios caminhos em uma sociedade cada vez mais interligada em escala internacional.

Diferentes autores (Tommasi, Warde e Haddad, 2009; Pereira, 2010; Sverdlick, 2012) sinalizam que não existem movimentos de determinação, sendo melhor adotarmos termos como influências ou diretrizes. Nesta perspectiva, as políticas nacionais são resultado de múltiplas influências, estão sujeitas a diretrizes gerais, tanto de origem interna como também de origem externa.

Não cabe aqui estabelecer, portanto, uma escala de influência dos organismos internacionais sobre a política educacional brasileira, uma vez que influências externas são adotadas por representarem interesses que encontram respaldo na sociedade nacional.

Afonso (2001) observa que em relação à definição das políticas educacionais, se configuram duas correntes teóricas em âmbito internacional. Uma primeira que aponta para uma maior influência de agentes internacionais na definição das políticas educacionais em diferentes países, principalmente por meio das ações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e do Banco Mundial. Por outro lado, temos o que autores portugueses como Teodoro (2001) denominam de "globalização de baixa intensidade" para designar a influência da globalização sobre a

política nacional numa relação mais matizada com ações e determinações locais, sem desconsiderar as condicionantes de uma economia globalizada sobre a realidade nacional econômica, política, e culturalmente.

No que concerne às reformas na América Latina e no Caribe, verifica-se que estas ganham força no contexto de compromissos firmados por governos e organismos internacionais, incluindo o Brasil, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos[4]. Segundo Krawczyk e Vieira (2003):

> A divulgação desse encontro e de suas recomendações acabou por legitimar entre os educadores e gestores da política educacional a ideia de que a educação voltava a fazer parte das agendas nacionais e internacionais, como tema central das reformas políticas e econômicas, em virtude da compreensão de que uma educação de qualidade daria aos diferentes países condições para enfrentar com equidade os desafios de uma nova ordem econômica mundial (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 114-115):

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) buscou não apenas afirmar como meta a universalização da educação e da alfabetização, mas foi além "comprometendo os governos na revisão do alcance do conceito de educação básica numa perspectiva política, social e econômica". Essa construção se dá nos marcos de uma nova realidade, especialmente pela ampliação da mundialização da economia em que o conhecimento instrumental é apontado como necessidade para a inserção dos indivíduos na economia produtiva e, consequentemente, a inserção do país no mercado mundial. Deste modo, "a reforma do Estado – vetor das reformas educativas – é apresenta à sociedade como uma estratégia necessária, e não como a finalidade última do projeto de desenvolvimento neoliberal" (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p.115).

Da mesma forma, a crescente centralidade de outras organizações como a OCDE impulsionam iniciativas na área educacional. Afonso (2012, p.475) destaca esse período como de emergência e consolidação do Estado-Avaliador e localiza neste novo contexto dezenas de Estados "independentemente das suas orientações político-ideológicas e, em grande medida, acima delas, participam ou interferem ativamente, de formas diversas, na construção de um sistema de avaliação comparada internacional", que hoje se encontra consolidado no Programa Internacional de Avaliação de Estudante (*Programme for International Student Assessment* - PISA), aspecto que, no entanto, não

[4] Realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, essa conferencia acordou entre mais de 100 países compromissos para uma educação para todos, estabelecendo metas para os períodos subsequentes, estes foram reiterados em 2000 na conferencia de Dakar e mais recentemente no ano de 2015 em Incheon, na Coreia do Sul, onde foi estabelecida a nova agenda da educação, que irá vigorar entre 2015 e 2030, com os novos objetivos que compõem o compromisso Educação para Todos, com 130 países signatários.

retira a "visibilidade e importância aos exames nacionais, os quais existem em diversos países da Europa com objetivos não coincidentes".

Como justificativa do processo de reformas educacionais em diferentes países da América Latina, pesquisas evidenciaram novas necessidades não atendidas diante das reformulações dos sistemas produtivos "e das mudanças institucionais que alteram o arcabouço do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial" (KRAWCZYK; VIEIRA, 2003, p. 115).

Ao nos determos ao campo educacional, verificamos que a temática da avaliação tem provocado interesse maior por parte de diferentes organismos internacionais, desde meados dos anos 1980. A OCDE, em relatório divulgado em 1991, afirma que três razões explicam o renovado interesse pela avaliação: o primeiro refere-se a "necessidade que os países têm de dispor de uma mão de obra qualificada"; o segundo configura-se na "necessidade de, num clima de austeridade orçamental, melhorar a qualidade da educação e da formação para uma melhor utilização dos recursos" e, por fim, a nova "partilha de responsabilidade entre as autoridades centrais e locais na gestão das escolas" (*Nouvelles de L'OCDE*, 1991, nº 59 apud AFONSO, 2009, p. 64-65). Por outro lado, autores como Torres (1999), Haddad e Di Pierro (2000) apresentam a situação atual da educação em diferentes países e analisam a saturação e fracasso das promessas que os ideólogos da reforma fizeram à sociedade, demonstrando os tensionamentos que acompanham as reformas.

Em que pese à orientação geral que preconiza uma uniformidade da política educativa em escala global, viabilizada, sobretudo, pelas agências internacionais sob a liderança do Banco Mundial, observa-se certa heterogeneidade no processo de implantação dessas políticas em função do confronto dessas diretrizes com as particularidades e a concretude social de cada país. Esse debate é, muitas vezes, marcado pela forte carga ideológica que atribui ao mercado vários aspectos positivos e aos Estados Nacionais todos os elementos da ineficiência, justificando a política de reformas. Para Boron (2003) ao menos três aspectos importantes sobre as reformas podem ser observados e correspondem a diretrizes gerais que são adaptadas às peculiaridades de cada localidade: o desmantelamento do setor público; um crescente grau de debilidade estatal e a deterioração da noção de responsabilidade estatal.

Se há concordância em torno da ideia de que as reformas ocorreram sob inspiração neoliberal, não há consenso sobre em que medida um poder monolítico tem a responsabilidade exclusiva pelas políticas nacionais de educação. Nesse sentido, torna-

se necessário compreender melhor como se dão as relações entre os organismos internacionais e os poderes das diferentes localidades que concretizam as políticas educacionais.

Discutir a atuação dos organismos internacionais na área educacional implica considerar que essas instituições passaram por mudanças de concepção e de ação. No caso do Banco Mundial (BM) é importante destacar que essa instituição é eivada por disputas internas com múltiplas influências sobre suas ações, o que leva a processos de transformações de sua própria atuação. Em relação ao BM, Pereira (2010) identificou ao menos cinco fases[5] dessa instituição. A primeira compreende os anos de 1944 a 1962, marcada pela criação e consolidação da instituição. O período seguinte abrange os anos de 1962 a 1968, caracterizando-se pela ampliação do raio de influência e diversificação das ações; uma terceira etapa entre 1968 e 1981 enfatizou o combate à pobreza e, na sequência, o período de 1981 a 1995 caracteriza a ação desse organismo que passou a ser marcada pela atuação na difusão e aplicação do ajuste neoliberal. O período mais recente compreende os anos de 1995 a 2008 e é marcado pela reformulação, ampliação e refinamento do programa político neoliberal, organizado por setores de atuação e por regiões do globo.

O Banco Mundial (2011) propaga uma visão economicista da educação, aspecto explicitado em documento recente:

> Para poder melhorar a eficácia da ajuda, o trabalho do setor [educacional] deve estar regido por uma cultura do acompanhamento e da avaliação dos resultados. Quando existem limitações dos recursos orçamentários e a dotação de pessoal, é crucial saber que medidas produzem os resultados desejados do modo mais eficiente e eficaz. Por outro lado, embora o setor conte com muitas avaliações (...), é necessário aprender mais acerca de como aproveitar melhor estas iniciativas na relação do Banco com os países clientes (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 20).

Ao tratarmos das influências dos organismos internacionais sobre as políticas educacionais é importante considerar que o mesmo não é universal a todas as instituições internacionais. Ao analisar os posicionamentos da UNESCO, por exemplo, Sverdlick (2012) aponta que existe na América Latina um discurso que se contrapõe à

[5] Para informações mais detalhadas sobre a história do Banco Mundial, consultar Pereira (2010) livro derivado de tese de doutorado sobre o tema que abrange o período de 1944 a 2008.

perspectiva do Banco Mundial, que acentua um enfoque nos direitos da educação como um valor em si mesmo e não somente em sua relação com o crescimento econômico[6].

Tal assertiva confere a educação como "un medio para que el ser humano se desarrolle plenamente como tal, ya que gracias a Ella crece y se fortalece como persona y como especie que contribuye al desarrollo de la sociedad, transmitiendo y compartiendo sus valores y su cultura" (UNESCO, 2008, p.06).

Essa perspectiva, ao menos no campo discursivo, se afasta daquela apresentada pelo Banco Mundial, pois concebe a educação a partir de outros objetivos, ao compreendê-la como "un proceso permanente que facilita el aprendizaje, el desarrollo de competências, la experiência y la incorporación plana de lós valores, afectos y de suas potencialidades, tanto individuales como sociales". Portanto, a educação tem um valor em si mesma:

> [...] como herramienta para el crescimiento econômico o el desarrollo social. La misión de la educación es el desarrollo intergral de ciudadanos que también sean capaces de transformar la sociedad actual, haciéndola más justa, inclusiva y democrática, más que la formación de sujetos capaces de integrarse y 'funcionar 'adecuadamente' (UNESCO, 2008, p.06).

Dessa maneira, verifica-se que não existe mesmo no plano internacional um discurso único sobre a concepção de educação, embora seja pertinente considerar as dissociações entre os discursos e as práticas, que podem ser observadas em relação, por exemplo, às práticas de avaliação. Conforme nos alerta Sverdlick (2012, p. 38):

> Ahora bien, aun cuando resulta ampliamente aceptado que la evaluación es una actividad político-técnica y que la calidad refiere a una construcción social y política, sigue presente el riesgo de una fuerte disociación entre lós aspectos técnicos y lãs discusiones políticas de fondo, con la contnuidad de lógicas tecnocráticas y economicistas en las práticas de evaluación.

As contradições e os tensionamentos em torno dos processos decisórios podem ser encontrados também no contexto interno de cada país. Ao retratar a situação brasileira, Dalila Oliveira, (2015, p. 628) destaca duas ordens de contradição: uma "própria de um país federativo em que seus entes detêm relativa autonomia, podendo inclusive orientar suas políticas em direção distinta e até mesmo oposta ao governo federal" e, uma segunda, referente às disputas internas dentro do Estado, estabelecidas

[6] Al menos así se expressa en el documento publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREAL/UNESCO, Santiago) y el Laboratórico Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) em 2008 (SVERDLICK, 2012, p. 36).

"entre o poder executivo, o poder legislativo e o poder judiciário (que muitas vezes se coloca como um quarto poder), e as contradições que se dão no interior do próprio governo (poder executivo) entre grupos que disputam sua hegemonia".

Ao analisar a atuação do Banco Mundial, Coraggio (2007, p.77) afirma que "é urgente saber quais os limites e as possibilidades ainda inexploradas dessa relação, entre o Banco Mundial, os governos e as sociedades da America Latina". Concordando com esse posicionamento diversos autores (AFONSO, 2009; PERONI e ADRIÃO, 2005; SOUZA e OLIVEIRA, 2003) indicam limites em torno da oposição esquemática entre neoliberais e defensores do *Welfare State* em uma sociedade cada vez mais complexa e diante de novos arranjos institucionais para garantir a oferta educacional.

Além disso, Afonso (2001) ressalta que existem novas configurações e novos atores políticos nacionais e internacionais, bem como novos movimentos sociais que interpenetram as ações e definições, antes exclusivas do Estado Nação. Assim, "Dois exemplos paradigmáticos podem ser referenciados a este propósito: a promoção de quase-mercado e as relações com o terceiro sector" (AFONSO, 2001, p. 37). No campo da avaliação externa da educação, por exemplo, apontada como uma das expressões do neoliberalismo no campo educacional.

Os elementos explicitados permite-nos afirmar que as orientações que emanam dos organismos internacionais se consolidam na realidade de cada país de acordo com o contexto próprio em que se articulam as políticas educacionais, não por imposição direta, mas por mecanismos de persuasão e, principalmente, por encontrarem em cada região, defensores e interlocutores internos para suas propostas.

Essa afirmativa é valida para a análise das políticas públicas de avaliação da educação básica que prosperam e se disseminam por encontrar guarida nos governos nacionais e locais a partir de diferentes justificativas. De um lado, os discursos inspirados na lógica economicista da competitividade e da responsabilização dos sujeitos pelos resultados alcançados em um ambiente de competição e, de outro, a avaliação como instrumento de garantia dos direitos dos estudantes por uma educação de qualidade. Deste modo, em diferentes localidades se incorporam discursos que, a princípio, contestam a lógica neoliberal que embasa as avaliações externas e em larga escala sem, no entanto, modificar a prática das avaliações implementadas.

Dalila Oliveira (2015), em importante análise sobre a realidade brasileira confirma em parte essa constatação mais geral, demonstrando como determinados modelos introduzidos na gestão pública a partir dos anos 1990, num contexto de

reformas neoliberais, persistem mesmo com a chegada ao poder de um governo progressista, historicamente ligado à movimentos de oposição. A autora ressalta que apesar dos significativos e inegáveis avanços ocorridos na última década, especialmente com a inserção de setores historicamente excluídos ao sistema escolar as:

> [...] mudanças não foram capazes de romper a racionalidade que informa as políticas educacionais que seguem promovendo uma ideia de progresso dependente de uma gestão escolar eficaz, que prevê práticas de avaliação e de regulação mais eficientes no acompanhamento da aprendizagem e dos recursos escolares como garantia de resultados mais justos (OLIVEIRA, D. A., 2015, p. 627).

Debate particularmente pertinente para o estudo das avaliações externas e em larga escala, uma vez que as mesmas são justificadas sob dois fundamentos gerais, o da garantia da gestão eficaz e o da garantia do direito à aprendizagem. Ficando ausente, entretanto, a discussão sobre a definição de justiça social, central em matéria de política e gestão da educação ou ainda a explicitação de que as avaliações trazem implicitamente um determinado conceito de qualidade que não é universalmente aceito como o mais apropriado.

1.4 Reformas no Contexto Brasileiro

Partindo da premissa de que o keynesianismo e o denominado "período de ouro do capitalismo" (1945-1973) constituiu o auge do capitalismo no sentido de garantia de direitos sociais e econômicos, a perspectiva democrática para a América Latina é, segundo Boron (1982), pensada pelo projeto conservador hoje hegemônico como:

> [...] una democracia limitada, que sigue exactamente la misma política económica y social que las dictaduras repressivas (...) Pretende que haya democracia sin justicia social, sin liberación nacional. Pero no es esa, por grave que paresca, su única limitación. El nuevo proyecto conservador llega a plantear un sistema democrático en que no haya derecho a escoger una política económica distinta de la neoliberal ni un gobierno democrático con fuerte apoyo popular (BORON, 1982, p. 56).

Considerando os diferentes percursos históricos e os variados processos de organização do Estado que configuram os países da América Latina, Peroni (2003) ressalta as peculiaridades da realidade brasileira que se apresenta, ao mesmo tempo, diversa e em contato com a configuração do campo político e econômico mundial. Um primeiro aspecto a destacar é que nos países periféricos da economia mundial como o

Brasil, em que o desenvolvimento industrial se deu de forma tardia e internacionalizada, uma das principais características que o distingue dos países centrais reside justamente no papel do Estado.

Importante ressaltar a presença do referencial neoliberal dentro da especificidade brasileira, pois entre nós não se configurou um Estado de Bem Estar Social aos moldes do contexto europeu. Dessa forma, a proposta apresentada defende não apenas a redução do Estado, mas sua reforma. Essa diferença pode ser exemplificada ao comparamos a realidade europeia onde a redução do papel do Estado significa, em alguma medida, a redução dos serviços e direitos dos cidadãos, enquanto que no Brasil a plena cidadania configura apenas um direito proclamado na legislação, não existindo espaço para redução dos serviços básicos.

As mudanças estruturais em torno da oferta educacional pelos Estados Nacionais refletiram em maior ou menor medida, nas demandas internas e externas por mudanças. De maneira geral, essas transformações tiveram uma orientação conservadora, de inspiração neoliberal, classificada de diferentes formas a depender da orientação teórica dos autores que as analisaram.

No caso do Brasil, temos um Estado com sua gênese marcada por um passado escravista e latifundiário, com uma elite agrária mercantil conectada com a realidade colonial, fator fundamental para compreendermos os processos como a independência política, motivada mais pela crise colonial do que pelo rompimento com as estruturas existentes[7].

Fernandes (1976, p. 33) considera que o fato de a independência do país ter sido marcada por elementos revolucionários e conservadores que: "o principal elemento revolucionário estava no propósito de despojar a nação da ordem societária herdada da sociedade colonial, para constituí-la com a autonomia requerida por uma sociedade nacional". Por outro lado, "o elemento conservador, ao contrário, estava presente nos propósitos de preservar e fortalecer a ordem social do mundo colonial: escravidão, concentração de renda, monopólio do poder por reduzidas elites, marginalização de uma grande parcela da população".

Dessa forma, se configura uma tensão entre princípios assumidos pelas bases formais e as práticas cotidianas do poder. Se o Estado é formalmente liberal e

[7] Para uma análise pormenorizada sobre a formação social, econômica e política do Brasil consultar: Figueiredo (2004).

democrático, as estruturas permanecem em grande medida autoritárias e patrimonialistas.

Peroni (2003, p. 38), adverte que as marcas históricas desse passado ainda estão presentes nas relações políticas da atualidade. Por isso, "essa questão é fundamental ao analisarmos o processo de descentralização ... [da] política educacional e os perigos da ideologia do favor arraigados na nossa cultura política".

Para se consolidar o Estado se organizou, inicialmente, sob os princípios da organização burocrática, que por meio de uma estrutura administrativa impessoal, pressupunha uma organização e funcionamento racionalizado dos processos administrativos estatais. Esse modelo passa a ser tratado, a partir do final do século XX, como um empecilho a ser superado para alcançarmos a modernização. Situando a realidade brasileira no cenário de reformas, temos vários elementos comuns, porém com marcantes especificidades que diferenciam as políticas públicas educacionais daquelas implementadas ou formuladas em outros contextos, tais como EUA e Inglaterra, países considerados como berço das reformas neoliberais. Cabe ressaltar que, conquanto os países centrais tenham servido de inspiração para as ações aqui desenvolvidas temos particularidades.

No Brasil não houve crise do Estado Providência, uma vez que esse modelo de Estado sequer chegou a se consolidar como realidade presente em nossa história. Entre nós, as grandes questões que marcam o debate nos anos 1980 e 1990 foram a oposição entre a conquista de direitos, até então inexistentes, e a crise da administração estatal com necessidade de adaptação do aparato estatal ao processo de mudanças globais por meio da estabilização econômica e do controle fiscal.

Historicamente, esse processo ocorreu em meio ao processo de redemocratização ocorrido ao final do período da ditadura civil militar (1964-1985). Cada período foi marcado pela hegemonia de um dos polos em disputa, assim identificamos a década de 1980, permeada pelo processo de redemocratização como lançamento das bases jurídico-legais das políticas públicas que ampliaram direitos, incluindo as políticas públicas educacionais definidas na Constituição Federal de 1988 (CF/88), seguida de um período posterior, na década de 1990, marcado por um processo de reformas neoliberais em que se colocou em xeque a capacidade do Estado em ampliar sua atuação na sociedade. A política de educação se inseriu no processo mais amplo de redefinição do papel do Estado, porém de forma diferenciada, uma vez que o

Estado não se desobrigou pela oferta educacional, embora tenha destaque às necessidades de reformas nas políticas públicas educacionais.

É preciso considerar que a oferta educacional nos países centrais já era compatível com a sua demanda, décadas antes do final do século XX. Enquanto em uma perspectiva histórica, Beisiegel (2005) destaca que as transformações da educação básica no país foram marcadas nas últimas décadas por uma contínua democratização do acesso, acompanhada por uma crescente crise educacional, causada pela insuficiência de investimentos financeiros, ocasionando, dentre outros problemas, a improvisação de prédios e estruturas, a contratação precarizada de professores e outros profissionais.

Enquanto diversos países discutiam processos de mudanças numa clara contestação ao Estado Providência e em busca de maior eficiência, esse debate no Brasil era pautado pela necessidade de ampliar o acesso de diferentes segmentos aos bancos escolares de forma a atender toda a demanda educacional ainda excluída da escola, no final do século XX. Temos, portanto, um percurso próprio e diferenciado, enquanto os países centrais debatiam as bases da reforma do Estado e das políticas educacionais na década de 1980, nos debates internos, especialmente, da Constituinte "as políticas tinham como eixo principal a democratização da escola mediante a universalização do acesso e a gestão democrática, centrada na formação do cidadão" (PERONI, 2003, p. 73).

No Brasil, a proposta de Reforma do Estado da década de 1990 foi apontada como solução para a crise. Essa proposta reunia os argumentos apresentados pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) e estão contidas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Esse documento salienta a existência de três modelos de administração pública: a patrimonialista, a burocrática e a gerencial. É importante observar que embora esses três modelos sejam apresentados em ordem cronológica, a prevalência de um deles não supera de todo o modelo anterior. Assim, é importante registrar que na atualidade identificamos elementos importantes desses três modelos na realidade brasileira.

A proposta era reforçar a governabilidade do Estado por meio da:

> [...] transição programada de um tipo de administração pública, burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento da cidadania (BRASIL, 1995, p.12).

A principal diferença entre o modelo burocrático de administração do Estado para o modelo gerencial reside no abandono do controle dos processos para priorizar o controle dos resultados. Nesse processo, o Documento recomenda a competição administrativa no interior do próprio Estado quando for possível "estabelecer a concorrência entre as unidades internas" (BRASIL, 1995, p.15).

A necessidade de reforma do Estado foi definida, sob a orientação de executar uma reforma político-gerencial do Estado brasileiro. O Ministério (BRASIL, 1995. p. 8) sob o comando de Bresser Pereira, defendia como Estado forte aquele que realiza apenas as funções que lhe são próprias (sobre as quais o Estado pode legislar e tributar), descentralizando ou terceirizando as demais e, ainda, segundo o ex-ministro, dentre as que lhe são exclusivas:

> [...] deve-se distinguir as tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, a serem executadas por secretarias ou departamentos de Estado, das tarefas de execução, que devem ser descentralizadas para agências executivas e agências reguladoras autônomas (BRASIL, 1995, p. 8).

Importante observar que algumas considerações presentes no documento não foram implementadas em sua plenitude como, por exemplo, a recomendação de ampliar mecanismos de demissão de servidores por insuficiência de desempenho. Contudo, em linhas gerais, percebe-se que muito do proposto, aos poucos foi implementado, em diferentes níveis de ensino na década seguinte e que existe grande semelhança entre elementos estruturantes da política educacional e as propostas descritas no documento, elaborado pelo governo como proposta de reforma administrativa em 1995. Ainda segundo o documento a educação não está incluída como ação exclusiva do Estado e, portanto, deve ser regulada pelo mercado.

Segundo Bresser Pereira (1997, p.12), "essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas através da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social e da constituição de quase mercados". Se decorridas duas décadas, essa transição não se completou, em aspectos gerais, podemos considerar que o princípio de maior controle do resultado na área educacional foi amplamente implementado, uma vez que as avaliações em larga escala, antes inexistentes, atualmente se configuram como elemento central e definidor das políticas públicas educacionais.

Observa-se, na segunda década do século XXI, a necessidade de ampliação de vagas para a educação infantil, para o ensino superior e também para a educação

integral, ainda longe dos padrões internacionais, portanto, não se justificava a redução da ação do Estado nesta área.

As reformas em torno das políticas públicas educacionais apontaram a mudança de padrões de atuação, marcadamente por parcerias entre o poder público e a iniciativa privada ou organizações sociais, vistas como possíveis soluções para a crise da educação. Embora os contornos da percepção de crise no sistema educacional estejam inseridos na própria dinâmica de transformação social, política e econômica da sociedade e ao modelo educacional que acompanhou este processo.

Dessa forma, os anos 1990 mesmo sem consolidar as orientações contidas na CF/88, foram marcados pelo início de um processo de redefinição das políticas educacionais, provocando uma mudança de eixo em busca de maior qualidade e produtividade.

A forma como se configuram essas novas políticas podem ser percebidas, por exemplo, por imposição de um novo padrão de qualidade educacional, associado aos resultados em testes padronizados. Após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) de Jomtien a qualidade educacional foi, aos poucos, se convertendo em um desafio sobre o qual outros temas se subordinariam. Entretanto, essa associação não se dá sem polêmicas e críticas, uma vez que:

> Actualmente, la avaluación y su habitual asociación com la calidad educativa siguen generando polémica, además de cierto temor, en particular em el colectivo docente. Los resquemores son fruto de un discurso y unas práticas sobre la evaluación que vienen, sostenidamente y desde hace más de 10 años, construyendo su mala prensa y ganándose un lugar de resistência por parte de lós educadores (SVERDLICK, 2012, p. 22).

Para a autora supramencionada o significado atribuído às avaliações foi construído na década de 1990 no contexto das reformas educativas promovidas para adequar o Estado e as políticas educativas ao modelo neoliberal na América Latina como um todo. Considera, dessa maneira, que a associação das avaliações com as reformas em geral trouxeram perdas aos docentes, mas isso não é motivo para negar as avaliações *a priori*. Entende que "es imperioso que podamos reconstruir y recuperar, desde una perspectiva crítica, otro sentido y otras prácticas, porque se trata de um asunto educativo que es necessário, e inevitablemente parte de la práctica pedagógica" (SVERDLICK, 2012, p. 23).

Em concordância com esse posicionamento, Peroni (2003, p. 73) ressalta que "o eixo deslocou-se para a busca de maior eficiência e eficácia via autonomia da escola,

controle da qualidade, descentralização de responsabilidades e terceirização de serviços". Corroborando com essa perspectiva. Dalila Oliveira (2015) destaca a permanência destas orientações como polo hegemônico das políticas educacionais, ainda que na última década tenhamos assistido a ampliação de projetos e programas formulados no sentido de garantir acesso à educação à setores historicamente excluídos do sistema formal de educação.

Nesse contexto, podemos identificar dois elementos marcantes que passam a caracterizar as políticas públicas educacionais nas duas últimas décadas. Uma das primeiras características situa-se na fragmentação das políticas educacionais que se apresentam com dezenas ou mesmo centenas de projetos, de forma nem sempre orgânica e/ou integrada e, por vezes, até mesmo contraditória.

Uma segunda característica que, à primeira vista, pode parecer paradoxal é que embora exista uma fragmentação de projetos e maior autonomia das escolas existe uma paradoxal centralização das decisões por meio de medidas que criam eixos estruturantes. Nessa ótica, destacamos alguns exemplos como os Parâmetros Curriculares Nacionais, TV Escola, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e, seu sucessor o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), as políticas de avaliação dos diferentes níveis de ensino e os instrumentos de gestão compartilhados como o Plano de Ações Articuladas (PAR), dentre outros.

Esse processo se configura, ao mesmo tempo, como ampliação da autonomia/descentralização em favor das escolas dos sistemas municipais e estaduais, ampliando o controle do poder central sobre a política educacional. Assim, "as mudanças ocorridas na política educacional dos anos 1990 deveriam ser entendidas como parte da materialidade da redefinição do papel do Estado. Essa redefinição esta inserida nesse movimento maior de mudanças" (PERONI, 2003, p. 22).

Esses elementos, estruturantes do sistema, assim como aqueles que atingem de forma mais ampla e de modo mais incisivo o funcionamento dos sistemas de ensino se destacam no contexto de reformas educacionais. Nesse cenário a avaliação externa e em larga escala desponta como uma das características mais marcantes desse momento, pois se inserem em uma lógica mais ampla de transformação do papel do Estado, em que a educação ocupa funções importantes. Portanto, se configurou o que ficou conhecido como o Estado Avaliador (NEAVE, 1988). Definição para a transformação do papel do Estado que aos poucos deixa de ser o provedor de serviços para se tornar

avaliador da qualidade dos serviços públicos prestados, redistribuindo as funções e poderes entre as esferas governamentais, mantendo o controle estratégico com o governo central e descentralizando a realização das atividades, para as instancias locais ou para instituições privadas ou organizações sociais, que passam a ser avaliadas pelos seus resultados mensuráveis e não pelos seus processos desenvolvidos.

Essa definição de coaduna com a perspectiva de uma administração pública gerencialista, no sentido de redefinição do papel e das funções do Estado na sociedade, que passa de provedor, a avaliador de serviços, a partir da concepção de que cabe ao Estado controlar resultados dos processos. O Estado, portanto, vive um tensionamento por um processo de abandono de sua atuação direta em favor da iniciativa privada, ou diferentes arranjos com o que se convencionou denominar de terceiro setor, nos novos cenários que se delineiam o poder estatal assume o papel de fiscalizar a eficiência das políticas públicas sociais, entre elas a educação. Embora seja necessário considerar variados processos de resistência contra esse movimento, que retardam ou paralisam esse avanço da lógica gerencialista, em uma analise das últimas duas ou três décadas constata-se uma tendência de implementação de normativos legais e implementação de políticas públicas que apontam nesta direção.

CAPÍTULO 2

OS PARTIDOS POLÍTICOS COMO FORMULADORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

2. Os Partidos Políticos como Formuladores das Políticas Públicas de Avaliação Educacional

Assumindo como premissa que os partidos políticos se apresentam de forma distinta na sociedade, entendemos que estes deveriam, em princípio, ter formulações para as políticas educacionais também diferenciadas de acordo com os posicionamentos gerais de cada agrupamento.

Interessa-nos, neste capítulo, compreender em que medida os partidos políticos, ao ocuparem o executivo estadual, desenvolveram diferentes práticas no que tange as políticas públicas educacionais, com ênfase na implementação de diferentes formatos de avaliação externa e em larga escala. Embora esse aspecto não se constitua no objetivo central da nossa tese, consideramos relevante avaliar os dados levantados sobre a participação dos partidos políticos como formuladores das políticas públicas educacionais.

Visando identificar as práticas e tendências de avaliações externas e em larga escala nos estados brasileiros, apresentamos nesse capítulo algumas considerações acerca da relevância dos partidos políticos ocupantes dos cargos majoritários sobre as políticas de avaliação externa e em larga escala nas redes de ensino dos estados brasileiros e do Distrito Federal.

Para cumprir esse intento, organizamos esse capítulo em quatro partes. Na primeira, denominada "Partidos Políticos: origens e concepções", problematizamos as origens históricas do próprio conceito de partido político. Na sequência, no item intitulado "Partidos Políticos: critérios de distinção" problematizaremos alguns elementos de reflexão sobre a validade da distinção entre partidos políticos, especialmente, a referente a partidos de direita e de esquerda, considerando que no contexto do final do século XX, portanto no período pós-guerra fria, esta distinção passou a sofrer contestações. Na terceira parte deste capítulo, recuperamos, a partir de pesquisa documental e bibliográfica, o que nomeia o título da seção "Propostas dos Partidos Políticos para a Área Educacional", recuperando as discussões efetuadas por Gracindo (1994), Neves (2005) e Vieira (2013), elaboradas com base nos posicionamentos públicos e em votações no Congresso Nacional de cada partido ali representado, complementadas por pesquisa documental. Ao final desse capítulo, em "Relação entre Partidos Políticos e as Avaliações Externas e em Larga Escala", apresentamos os resultados do cruzamento de informações entre a existência de

avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica dos 27 entes federados (26 estados e o Distrito Federal) e os partidos políticos no poder, em cada um deles, divididos por período de governo nos três últimos mandatos (2003 a 2006; 2007 a 2010; 2011 a 2014).

2.1 Partidos Políticos: origens e concepções

Persiste no campo da Ciência Política o debate sobre a validade ou não dos partidos políticos como elemento de análise. Notadamente a partir das transformações da sociedade atual e com o fim do socialismo real, alguns teóricos passaram a apontar para a superação de antigas classificações e oposições, tais como esquerda e direita e, até mesmo, dos próprios partidos políticos que estariam, sob esta ótica, superados como organização definidora das estruturas estatais de organização política da sociedade. A crítica se funda na percepção da inexistência de propostas transformadoras, sobretudo, na falta de representatividade. Esse debate, de caráter universal, se amplifica no contexto político brasileiro diante da pouca organicidade da maioria dos partidos existentes.

A origem do termo ‘partido’ é resultado de um longo processo histórico, que passa pelo uso do termo advindo do latim, em que *partire* significava dividir. No contexto político foi apropriado como termo de uso corrente por volta do século XVII. Sartori (1982, p. 24) explica:

> Sua predecessora mais antiga, com uma conotação etimológica muito parecida, é ‘seita’, palavra vinda do latim *secare*, que significa separar, cortar e, com isso, dividir. Como ‘seita’ já existia e estava consolidada como transmissora do significado preciso de *partire*, ‘partido’ prestou-se a um uso mais impreciso e obscuro. ‘Partido’ transmitia, então, basicamente a ideia de *parte*.

Para o autor supracitado, o termo ‘partido’ se consolidou aos poucos ao longo dos séculos XVII, XVIII e XIX, em oposição ao termo ‘facção’. O primeiro com significado de algo necessário e legítimo à união de homens para promoção do interesse nacional com base em princípios que todos concordam. Enquanto que o segundo termo, ‘facção’, expressaria a luta mesquinha e interessada por cargos e vantagens individuais para seus membros (SARTORI, 1982).

Embora os termos, partido e facção fossem indistintos, aos poucos, coube à facção um sentido pejorativo e ao partido uma representação de uso mais positivo, mesmo considerando que um partido possa se comportar como facção e viceversa, os sentidos dos termos foram consolidados no uso corrente no século XIX.

Cabe explicitar que essa classificação servia para o contexto da realidade europeia e norteamericana e não para as colônias e ex-colônias na Ásia, África e América do Sul. A diversidade de modelos de organização política prova a existência de um descompasso entre a prática dos partidos e a teorização sobre os mesmos, no sentido de que "há cerca de 150 anos, os partidos se comportaram e se desenvolveram muito mais como uma prática do que como uma teoria" (SARTORI, 1982, p. 46).

Ao relacionarmos as facções com a ideia de busca de objetivos pessoais é certo que os partidos não as eliminam, mas criam limitações para motivações egoístas e inescrupulosas, ao menos no caso das restrições do sistema forem operativas. Dessa forma, "A diferença está então, em que os partidos são instrumentos das vantagens coletivas, de um fim que não é apenas a vantagem privada dos competidores" (SARTORI, 1982, p. 46).

Com relação à função que justificaria a existência dos partidos como aquela alojada na capacidade de dar voz a uma parte que representa, leva-nos a supormos que essa função também possa ser conseguida por meio de manifestações, motins e outras maneiras de se fazer ouvir. Portanto, para transmitir opiniões o partido poderia ser substituído por pesquisas e levantamentos de opinião. Porém, alerta Sartori (1982, p. 49), que "os partidos oferecem algo que nenhuma máquina ou pesquisa de opinião pode oferecer, transmitem reivindicações apoiadas por pressões".

Embora esteja evidente que os partidos representam parte da sociedade, as contestações à esta formulação não são válidas, pois não existe um partido sem alguma capacidade de representação. Portanto, as críticas de que os mesmos não representam seus eleitores é uma simplificação de seu funcionamento, uma vez que "mesmo imprecisamente concebida, é bastante controversa a possibilidade de que os partidos representem os seus eleitores (e não os seus membros)" (SARTORI, 1982, p. 49).

Na definição de Sartori (1982, p. 93), um partido político pode ser compreendido como uma miniatura do sistema político, pois são múltiplos e não têm por princípio opinião e posicionamento monolíticos e imutáveis. Assim, "tem um sistema eleitoral, e subprocessos para recrutamento de líderes, definição de metas e solução de conflitos do sistema interno. Acima de tudo o partido é um sistema de tomar decisões".

Numa acepção moderna, os partidos políticos originam-se a partir de "proto partidos" denominados como "ligas", "facções", "clubes" que se constituem na tradição parlamentar para renová-la ou combatê-la. Nessa perspectiva, Charlot ressalta:

> Quanto mais as assembléias políticas veem desenvolver-se suas funções e sua independência, tanto mais os seus membros se ressentem da necessidade de se agruparem por afinidades a fim de agirem de comum acordo; quanto mais o direito de voto se estende e se multiplica, tanto mais se faz necessário enquadrar os leitores por comitês capazes de tornar conhecidos os candidatos e de canalizar os sufrágios em sua direção (CHARLOT, 1982, p.22).

Deve-se considerar que esse processo se aplica, particularmente, à realidade europeia e norteamericana, uma vez que "o mesmo não ocorre na maior parte dos novos Estados do Terceiro Mundo, onde os partidos aparecem ao mesmo tempo que o Estado, numa espécie de vazio institucional" (CHARLOT, 1982, p.09).

Na tentativa de definir a validade dos partidos políticos na contemporaneidade, Charlot (1982, p. 06-07) destaca quatro elementos que os caracterizam, destacando que esses critérios diferenciam o partido de outros grupos como os grupos de pressão, os clubes, os grupos parlamentares e as ligas. Um primeiro ponto de distinção reside no fato do partido ser uma organização durável, pressupondo que seu tempo de vida seja superior a de seus dirigentes. O entendimento do partido como uma organização completa, incluída em escala local, diferente de um mero grupo parlamentar, constitui o segundo elemento de diferenciação. O terceiro situa-se na vontade deliberada de exercer o poder e, por último, a vontade de procurar apoio popular no nível dos militantes e/ou dos eleitores.

Tomando esses critérios como válidos podemos situar o surgimento dos partidos políticos há pouco mais de um século. A partir de duas atividades distintas, a primeira, de criação eleitoral e parlamentar, pela ligação de parlamentares, de um lado, e comitês eleitorais, de outro, e, a segunda com os partidos advindos de grupos e organizações sociais situadas fora do sistema político propriamente dito como, por exemplo, "[...] grupos de pressão (associações camponesas, sindicais, cooperativa) [...] sociedades de pensamento (seitas religiosas, maçonaria) associações de antigos combatentes" (CHARLOT, 1982, p.08). Decorrente de sua origem, esse segundo grupo tem como característica nutrir certo desinteresse pelas lutas eleitorais, bem como possuir estruturas mais rígidas e severas, quando comparadas ao primeiro grupo.

Importante demarcar que existem partidos de origem exterior ao parlamento, no entanto, "a distinção entre os partidos de criação externa e os de criação eleitoral e

parlamentar, não é rigorosa, ela caracteriza antes tendências gerais do que tipos definidos" (CHARLOT, 1982, p.26) uma vez que todos partidos se relacionam de alguma forma com diferentes instituições da sociedade.

Os partidos estabelecidos por uma instituição pré-existente, cuja atividade se situa fora das eleições e do parlamento são classificados como de criação exterior. O exemplo mais comum desse modelo são os sindicatos, uma vez que "inúmeros partidos socialistas foram diretamente criados por eles, conservando, aliás, durante mais ou menos longo tempo o caráter de 'braço secular' dos sindicatos em matéria eleitoral e parlamentar" (CHARLOT, 1982, p.26). Outros agrupamentos também originaram partidos, em menor medida como, por exemplo, os agrupamentos de intelectuais, as igrejas ou seitas religiosas.

Considerando esses dois modelos, as diferenças que opõe uns aos outros de forma mais ou menos nítida é que os partidos de criação parlamentar tem nos deputados um papel essencial. Para Charlot (1982, p.29), "essa preponderância dos eleitos é explicada facilmente pelos mecanismos de nascimento do partido, onde os deputados têm tido lugar preponderante". Já os partidos de criação externa são "constituídos fora de sua intervenção [dos parlamentares], compreende-se, portanto, que sua influência permaneça ali sempre menor." Além de não conferir centralidade ao parlamento, esses partidos tendem a manifestar "uma desconfiança mais ou menos declarada no tocante ao grupo parlamentar, e uma vontade mais ou menos clara de submetê-los à autoridade de um comitê diretor independente dele" (CHARLOT, 1982, p.29).

Dada a complexidade das organizações partidárias, outros elementos podem ser acrescentados como critério de classificação a depender do referencial utilizado. Quanto à sua organização, o enfoque estrutural; quanto aos objetivos, um enfoque das ideologias; quanto às atividades do partido, o enfoque funcional; quanto ao ambiente dos partidos (cultura políticas instituições), um enfoque sistêmico ou enfoque marxista; quanto aos sistemas partidários, um enfoque sistêmico.

Essas classificações não serão aqui aprofundadas porque fogem aos objetivos deste trabalho, mas interessa-nos determinar os limites e possibilidades da atuação partidária para influenciar a realidade objetiva. Nesse sentido, foram os teóricos marxistas que de forma mais precisa "deduziram os limites da explicação pelos partidos políticos (...) o importante para os marxistas, é a infraestrutura social determinada pelas relações de produção e as situações que daí decorrem". Nessa perspectiva de análise, "o poder político é apenas o poder organizado de uma classe social para a opressão de

outra e a variedade dos partidos políticos não esconderia o antagonismo fundamental entre a classe operária (...) e a capitalista" (CHARLOT, 1982, p.97).

Além dessa oposição, outras questões podem influenciar os partidos políticos na definição das políticas públicas. Uma mensuração dessa influência se torna pouco precisa, pois não é possível distinguir em que medida as alterações advém de organismos internacionais, agentes privados, dos partidos no poder ou de outros agentes.

Sem a pretensão de estabelecer uma relação mecânica de causa e efeito entre a ação e orientação partidária e as políticas educacionais implementadas, consideramos válido o conceito de "arenas de disputa", por expressar as políticas públicas como sujeitas a múltiplas influências em diferentes esferas de decisão.

Os partidos políticos passaram por um processo de contestação, impuseram-se na prática, mas ainda hoje o "tema da substituição dos partidos pelas 'forças vivas', os 'clubes', a 'democracia direta'" (CHARLOT, 1982, p.123), entre outras possibilidades, é constantemente apontada e alcançam certa popularidade. Essa contestação tem, ao menos, duas origens que podem ser localizadas em grandes correntes ideológicas:

> Primeiro ponto de vista: o do cidadão individual que os partidos [...] privariam de seus direitos e deveres de cidadão. É a crítica liberal dos partidos na linha reta da doutrina de Jean-Jacques Rousseau sobre a democracia e o bem comum, ou ainda a crítica socialista de partidos burocráticos que esqueceriam seus militantes e seu ideal para salvar sua organização. Segundo ponto de vista: o do conjunto nacional, de do *todo político* que os partidos – divisores por natureza, agressivos por vocação – comprometeriam. É a crítica nacionalista dos partidos, aliada muitas vezes a uma das formas do que Marcel Merle denominou ideologia do apolitismo (CHARLOT, 1982, p.123).

Portanto, as ideias que transitam entre o polo que expressa que os partidos seriam um mal necessário ou poderiam ser dispensáveis do sistema político não são novas, ao contrário, estão presentes muito antes da formação dos partidos políticos modernos. Se considerarmos essa origem como sua consolidação no século XIX, temos que levar em conta que foi necessário aos partidos vencerem essas resistências para se imporem na prática como instituições importantes dos sistemas políticos. Conforme já discutido, isso foi possível na medida em que os parlamentos e os processos eleitorais também se consolidavam no contexto europeu e norteamericano.

Não intencionamos, aqui, aprofundar o debate sobre as críticas aos partidos políticos, que perpassam polos opostos radicais dos liberais aos anarquistas, com críticas fundamentadas em princípios também díspares. Pretendemos apenas destacar

que apesar dessas críticas teóricas e práticas que remontam a própria origem dos partidos, eles continuam existindo com configurações diferentes na maioria dos países. Parece óbvio que mesmo na análise do mais raso senso comum isso não pode ser desconsiderado como evidência que de alguma forma os partidos são instituições que fazem parte dos sistemas políticos e, em alguma medida, influenciam as decisões governamentais.

Na próxima seção, discutiremos os critérios de distinção entre os partidos políticos, objetivando aprofundar a compreensão sobre as transformações que ocorreram no final do século XX e início do século XXI. Esse período recente da história é, particularmente, marcante para o debate das organizações políticas devido ao fim do bloco formado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o Leste Europeu. No caso específico de abordagem das reformas educacionais, esse debate ganha relevância ao assumirmos que as reformas propostas inicialmente em países centrais em meados dos anos 1980 e no Brasil na década de 1990 têm forte inspiração em uma ideologia neoliberal.

2.2 Partidos Políticos: critérios de distinção

Invariavelmente, as políticas de avaliação da educação básica, instituídas por meio das avaliações externas e embasadas em provas aplicadas aos alunos, são apresentadas como um dos elementos centrais das políticas de viés neoliberal. Comumente, estas propostas advêm da ação de partidos de orientação mais conservadora, também denominados “de direita”. Essas políticas são tratadas como opostas às propostas progressistas, defendidas por partidos de esquerda.

Embora essa construção se apresente como corriqueira, existe intenso debate na atualidade não somente sobre a validade da organização política por meio dos partidos, mas também dos termos esquerda e direita como critério de distinção dos partidos políticos, uma vez que, na prática, não se observa estas diferenças de forma acentuada.

A oposição entre partidos de direita e partidos de esquerda, propostas da direita e propostas da esquerda passou a ser alvo de intensos debates, principalmente após a queda da URSS e do Muro de Berlim, em 1989. Neste item, pretendemos discutir alguns elementos que fundamentam essa distinção entre os partidos políticos como conceito de análise da realidade política. Assumimos aqui a proposição de Bobbio

(2011, p. 15) sobre essa questão: "[...] a condição preliminar para que se faça uma análise conceitual dos dois termos é a de que se prescinda do seu significado emotivo, com base no qual a esquerda é boa e a direita é má, ou vice-versa".

O fim da URSS provocou contestações da oposição em diferentes níveis. Um primeiro aponta que a guerra fria acabou e que a vitória do capitalismo expressaria o único modelo possível cabendo, portanto, se adaptar, não existindo possibilidade de ruptura. Nessa perspectiva, a capacidade explicativa dos termos estaria esgotada na realidade da prática política. Outra posição destaca que apesar da persistência no mundo político da sua capacidade como categoria explicativa, estaria esgotada devido aos novos arranjos na organização do Estado e das políticas públicas.

Outras explicações se apresentam. A perspectiva de Guiddens (1996) explicita que após a década de 1990, com o fim da URSS, as antigas formas de luta política estariam em vias de ser superadas e com elas também a distinção entre políticas de esquerda e políticas de direita, pois teriam se tornado anacrônico no contexto do século XXI. Porém, destaca o autor, o resultado da luta política não seria uma vitória da direita sobre a esquerda, como se poderia supor pelo contexto da guerra fria e a desintegração de um dos polos da disputa. Estaríamos vivenciando novas formas de organização social e política com grupos emergentes ocupando os espaços do cenário político. Dessa forma, o autor procura romper com as simplificações esquemáticas e com visões simplistas, diferenciando termos que, usualmente, são utilizados como sinônimos.

Portanto, para Guiddens (1996), estamos num momento em que o movimento neoliberal é revolucionário e transformador da realidade, enquanto antigos grupos de esquerda defendem a manutenção de benefícios sociais tributários do *Welfare State*. Na perspectiva de Guiddens (1996, p.17):

> [...] o neoliberalismo torna-se internamente contraditório, e essa contradição é cada vez mais evidente. Por um lado, o neoliberalismo é hostil à tradição – e, de fato, é uma das principais formas que estão eliminando a tradição em toda parte, como resultado da promoção das forças de mercado e de um individualismo agressivo. Por outro, ele depende da persistência da tradição para sua legitimidade e sua ligação como o conservadorismo – nas áreas da nação, da religião, do gênero e da família. Sem possuir um fundamento lógico teórico que seja adequado, sua defesa da tradição nessas áreas geralmente assume a forma de fundamentalismo.

Em oposição à estas formulações, Bobbio (2011) demonstra que esta díade direita/esquerda continua válida, especialmente, porque a distinção entre os termos continua a ser utilizada na prática cotidiana da política e também serve ao estudo da

Ciência Política, contestando assim as posições de autores como Fukoyama (1992) que defendeu o fim da história e de Giddens (1996) que propôs a superação dessa dicotomia.

Bobbio (2011) ressalta que uma vez considerada a distinção válida, é importante definir o que diferencia a esquerda da direita, pois dependendo da referência utilizada a mesma perde o sentido. Argumenta o autor que, se para Giddens, a direita defendia a tradição e a esquerda a mudança, no final do século XX e início do século XXI esses papéis se inverteram com a esquerda defendendo a manutenção, do *Welfare State*, por exemplo, e a direita clamando por mudança com as reformas neoliberais.

Entretanto, para Bobbio (2011) não são essas as características que marcam a atuação desses grupos políticos, portanto, um dos argumentos centrais da superação dessa distinção não é válido. Está claro, para o autor, que as pessoas que participam da política não têm dificuldades em utilizar esses termos, mesmo quando dizemos que um partido compreendido como de esquerda está fazendo uma política de direita ou vice-versa, estamos validando esses conceitos. Há ainda outro aspecto importante a ser considerado sobre os conceitos de direita e de esquerda, estes por vezes estão imbuídos de certo significado emotivo onde "a esquerda é boa e a direita é má, ou vice-versa" (BOBBIO, 2011, p. 15). Este sentido emotivo pode estar referenciado em experiências concretas vivenciadas pelos sujeitos no contexto de governos de matizes de direita e/ou de esquerda.

Além das objeções sobre a essência da distinção, existem outras que a consideram válida, porém não mais aplicável à realidade. Conforme Bobbio (2011, p.19):

> [...] ainda que a distinção seja sempre análise em abstrato, constata-se que a ação política daquela que há um tempo era a esquerda já não é mais muito diferente daquela que costumava ser atribuída à direita. Do mesmo modo que, no passado recente, a esquerda invadira pouco a pouco o espaço da direita, a ponto de torná-la politicamente irrelevante, agora é a derrota da hegemonia da esquerda que teria deixado espaço somente para a direita. Não seria verdade, portanto, que a esquerda como tal perdeu sua razão de ser. O que está acontecendo é que a esquerda não consegue mais fazer valer suas próprias razões numa situação em que a tradicional política de esquerda está destinada a perder consensos e apoios.

Considerando a validade desse debate para a realidade brasileira, Gracindo (1994) sinaliza para a dificuldade ainda maior em classificar os partidos políticos de acordo com os diferentes critérios comumente utilizados, uma vez que, aqui, são marcados mais pela descontinuidade histórica do que pela permanência. Mesmo

considerando esse aspecto, a autora destaca que "são os partidos políticos, em última instância, que traçam a política educacional brasileira, ao elaborarem as leis de ensino nos diversos níveis do poder legislativo" (GRACINDO, 1994, p. 20). Assim, aceita a premissa de que os partidos políticos são significativos, a ponto de se tornarem objeto de análise e subsidiar o entendimento da realidade.

Acrescentamos algumas formulações à esse debate, por meio as obras de Guiddens (1996) e de Bobbio (2011), visando problematizar essa discussão e levantar alguns elementos de distinção entre os partidos políticos no contexto do final do século XX e início do século XXI.

Na perspectiva de Guiddens (1996), o contexto da década de 1990 e o fim da URSS reflete que as antigas formas de luta política estariam em vias de serem superadas e com elas a distinção entre políticas de esquerda e políticas de direita. Dessa maneira, o resultado da luta política não seria uma vitória da direita sobre a esquerda, como se poderia supor pelo contexto da guerra fria e pela desintegração de um dos polos da disputa. A característica principal desse momento residiria no surgimento de novas formas de organização social e política que ocupariam os espaços do cenário político.

Nesse cenário, assume crescente importância os novos movimentos sociais como aqueles que se "interessam por feminismo, ecologia, paz, ou direitos humanos", que ocupam a forma de organização das esquerdas, por meio do movimento social, embora não tenham pretensões totalizadoras como os socialistas que prometem uma nova etapa de desenvolvimento que transcende a ordem existente (com possível exceção de alguns setores do movimento verde) (GUIDDENS, 1996, p.10-11).

Para Guiddens (1996), o termo conservador foi, historicamente, associado às políticas de direita que procuravam preservar algo ou preservar o *status quo* em oposição aos socialistas (esquerdas) que desejavam mudanças[1].

No contexto de uma sociedade em transformação, na virada do século XX para o século XXI, o termo direita passou a ser associado, principalmente, ao neoliberalismo. Entretanto, diferentemente do passado, o neoliberalismo não é conservador, mas ao contrário "dá início a processos radicais de mudança, estimulado pela incessante

[1] O termo conservador é polissêmico e tem significados muito diferentes, considerando o local em que é usado. Na Europa, por exemplo, o seu uso pode estar associado a influência política da Igreja Católica, enquanto nos EUA e na América Latina tem sentidos diversos. Isso se dá por questões históricas uma vez que na Europa o conservadorismo é originário da defesa do *Ancien Régime*, o qual não foi objeto de defesa nas colônias e ex-colônias europeias pelo mundo.

expansão de mercados [...], a direita tornou-se radical, enquanto a esquerda busca principalmente preservar [...] o que sobrou do *welfare state*" (GUIDDENS, 1996, p.17).

O autor aponta, ainda, para as contradições da atualidade uma vez que o neoliberalismo é hostil às tradições e, por outro lado,

> [...] depende da persistência da tradição para sua legitimidade e sua ligação com o conservadorismo – nas áreas da nação, da religião, do gênero e da família. Sem possuir um fundamento lógico teórico que seja adequado, sua defesa da tradição nessas áreas geralmente assume a forma de fundamentalismo (GUIDDENS, 1996, p.17).

Portanto, esses elementos revelam a exaustão das ideologias do passado para a compreensão das questões do presente, sendo necessário uma "política radical reconstruída, que recorra ao conservadorismo filosófico, mas que preserve alguns dos valores centrais que até agora estiveram associados ao pensamento socialista" (GUIDDENS, 1996, p.21).

O que, em geral, se convencionou chamar de "Terceira Via", marca a proposição de superar a oposição entre direita e esquerda numa síntese de novas formas de pensar a política, garantindo a proteção da sociedade contra os excessos do neoliberalismo, mas preservando seus pontos positivos em simbiose com as propostas socialistas expressas, sobretudo, numa forma renovada de *Welfare State*.

Em sentido diverso ao que caracteriza a Terceira Via, nos amparamos em Bobbio (2011) para discorrer acerca da corrente de pensamento defensora da validade dos conceitos de esquerda e de direita, comuns no vocabulário político, apesar de serem contestados na atualidade.

A contestação se dá, sobretudo, porque historicamente se atribuiu à esquerda a luta pelo socialismo e após 1989, com a queda da URSS teria ocorrido uma "vitória da direita" levando muitos partidos que, antes desejavam o fim do capitalismo, a conviver com sua existência e abandonarem a defesa da revolução socialista. Assim, o que leva às conclusões equivocadas de Guiddens (1996) é o referencial de distinção entre a direita como defensora da tradição e a esquerda da mudança, uma vez invertidos esses papéis, essa distinção perderia seu valor.

Para Bobbio (2011), ao contrário, não são esses elementos que caracterizam uma política de direita ou de esquerda. Para ele, são características de direita a consideração do indivíduo como átomo isolado, o primado da economia de mercado sobre a sociedade e a personalização da autoridade. Por outro lado,

> [...] o ponto de partida da esquerda é a instituição de uma igual liberdade, mas acredita que seja necessário um igual valor para que se reduzam os efeitos das circunstâncias econômica, sociais e culturais que minam a dignidade da pessoa [...] a distinção entre direita e esquerda no fundo significa pobres contra ricos e, nesse sentido, continuará seguramente a existir uma luta entre direita e esquerda (BOBBIO, 2011, p. 09).

Para aqueles que acusam esta distinção de simplista, Bobbio (2011, p. 12) responde que:

> [...] simplista, na verdade, é a objeção de que a distinção entre direita e esquerda não é a única possível no universo político. Em meu próprio livro, a distinção entre direita igualitária e esquerda inigualitária combina-se com a distinção entre extremismo e moderantismo, que se baseia não na diferença entre os fins, mas na diferença entre os meios utilizados para alcançar o fim prefixado.

Importante considerar que outras classificações são possíveis, mas que elas não se anulam, uma vez que "é bastante oportuna uma nova contraposição, por exemplo, entre liberalistas e estadistas. Trata-se apenas de saber se essa distinção contrapõe-se de modo tão radical à distinção tradicional que acabaria por torná-la inútil ou 'inservível'" (BOBBIO, 2011, p. 13).

Procurando, então, o que distingue/caracteriza esses polos temos, por exemplo, o critério de igualdade, um conceito aparentemente simples, mas que carrega certa complexidade. Assim, torna-se necessário considerar que a ideia de igualdade é defendida quase que universalmente, entretanto, a distinção reside na resposta as perguntas sobre a igualdade "entre quem, em relação a que e com base em quais critérios" (BOBBIO, 2011, p. 22). Apenas para deixar mais nítida a relevância dessas questões, basta notarmos que desde a antiguidade grega, passando pelos movimentos comunistas e nazistas e chegando até ao Estado de Bem Estar Social nos países de capitalismo desenvolvido, todos defendiam a igualdade como um de seus princípios.

Desta maneira, esquerda e direita ultrapassam o plano do pensamento político e ideológico, representam interesses e valores "a respeito da direção a ser seguida pela sociedade, contrastes que existem em toda sociedade e que não vejo como possam simplesmente desaparecer" (BOBBIO, 2011, p. 51).

O principal ponto levantado é que não pode existir direita se não existir esquerda, pois não são termos absolutos e sim polos opostos. Portanto, o argumento central que coloca em dúvida sua validade é o de que as esquerdas deixaram de existir ou de ter suas propostas após a final da década de 1980. Contudo, mesmo que o

socialismo real tenha chegado ao fim, as propostas que os levaram à existir continuam a ter representação social e o argumento principal de redução das desigualdades produzidas no capitalismo continuam a mover diferentes grupos de esquerda pelo mundo.

Por fim, considera-se que essa distinção é uma metáfora espacial, a partir da qual se compreende que uma posição de centro esquerda está mais próxima da esquerda que da direita, assim como uma posição de centro direita se afasta da esquerda e se aproxima da direita. Neste sentido, Bobbio (2011, p. 84-85) ressalta que:

> [...] além da metáfora espacial, outra metáfora ocupa um posto relevante na linguagem política: a metáfora temporal, que permite distinguir os inovadores dos conservadores, os progressistas dos tradicionalistas, os que se deixam guiar pelo sol do futuro dos que procedem guiados pela inexequível luz que vem do passado. Não está dito que a metáfora espacial, que deu origem à dupla direita - esquerda, não possa coincidir, em um de seus significados mais frequentes, com a metáfora temporal.

Numa perspectiva histórica não se pode pressupor que o significado da oposição direita e esquerda seja unívoco e, sobretudo, que tenham permanecido imutável no tempo. Para Bobbio,

> Atenuam-se ou mesmo extinguem-se certos conflitos, mas surgem outros em seu lugar. Enquanto existirem conflitos, a visão dicotômica não poderá desaparecer, mesmo se, com o passar do tempo e a modificação das circunstâncias, a antítese até então principal vier a se tornar secundária e vice versa (BOBBIO, 2011, p. 85).

Dessa maneira, direita e esquerda não representam uma posição absoluta, mas sim uma oposição, especialmente, por que a oposição permanece, mesmo que os conteúdos dos dois opostos possam mudar.

Retomando a distinção entre esses dois opostos do campo político destacamos, aqui, os conceitos de igualdade e de liberdade, apontados por Bobbio (2011) como fundamentais para essa compreensão. Elegemos esses, entre outros, por considerarmos que ambos estão mais presentes nas formulações sobre o campo educacional. As formulações de Bobbio (2011) contribuem para a compreensão dos conceitos de igualdade e liberdade, bem como para superação da forma, às vezes equivocada, na qual os mesmos são evocados para explicar às diferenças entre propostas dos campos políticos de esquerda e de direita.

Tendo por pressuposto que o conceito de igualdade não é absoluto e tem que ser pensado levando-se em consideração ao menos três variáveis: “a) os sujeitos entre os

quais se trata de repartir os bens e os ônus; b) os bens e os ônus a serem repartidos; c) o critério com base no qual fazer a repartição" (BOBBIO, 2011, p. 112). Seguindo esse raciocínio, "Doutrinas mais ou menos igualitárias podem ser distinguidas segundo a maior ou menor extensão dos sujeitos interessados, a maior ou menor quantidade e valor dos bens a distribuir e o critério adotado para distribuir tais bens a um certo grupo de pessoas" (BOBBIO, 2011, p. 115).

Partindo dessa perspectiva, se distingue claramente os apontamentos de uma esquerda mais igualitária e uma direita mais inigualitária no sentido de que:

> O igualitário parte da convicção de que a maior parte das desigualdades que o indignam, e que gostaria de fazer desaparecer, são sociais e, enquanto tal, elimináveis, o inigualitário, ao contrário, parte da convicção oposta, de que as desigualdades são naturais, e enquanto tal, ineliminávei (BOBBIO, 2011, p. 121).

O autor adverte que essa distinção é por demais abstrata e situa-se no nível de um tipo ideal. Assim, a materialidade da análise pode ser mais útil se pensada em conjunto com o binômio liberdade e autoridade.

O autor destaca que não existe liberdade abstrata, absoluta, "mas apenas liberdades singulares, de opinião, de imprensa, de iniciativa econômica, de reunião, de associação e é sempre necessário, conforme as situações, especificar a qual delas se deseja referir" (BOBBIO, 2011, p. 130).

Da mesma forma, o conceito de liberdade também é historicamente constituído e de acordo com Apple (2003, p. 15-16), se constitui como elemento central para o atual debate educacional. O autor atribuiu ao menos três sentidos historicamente para o uso do termo liberdade. O primeiro, advindo do cristianismo, associa liberdade está ao abandono ou libertação do mundo terreno de pecados para adotar os ensinamentos cristãos. De forma contraditória, a liberdade "estava associada a submissão à autoridade religiosa e seculares", ainda que de forma voluntária.

Um segundo sentido, se refere à visões republicanas, na qual o cidadão atinge sua realização de liberdade na luta pelo bem comum, com forte recorte de classe a virtude está associada a posse de bens e propriedades. Por fim, um terceiro sentido reside na concepção liberal de liberdade, essencialmente privada e individual. Por esse prisma, o bem público é resultado da ação livre dos indivíduos. Dessa forma, temos um primeiro uso que expressa a liberdade de viver com Deus, um segundo que expressa a liberdade de viver em um Estado e, por fim, a visão liberal que valoriza a liberdade individual, inicialmente contra as hierarquias aristocráticas e religiosas.

Explorando o binômio, liberdade/igualdade Bobbio (2011, p. 129-130) enfatiza que:

> Em geral, qualquer extensão da esfera pública por razões igualitárias, na medida em que precisa ser imposta, restringe a liberdade de escolha na esfera privada, que é intrinsecamente inigualitária, pois a liberdade privada dos ricos é muito mais ampla do que a liberdade privada dos pobres. A perda de liberdade golpeia naturalmente mais o rico do que o pobre, para quem a liberdade de escolher o meio de transporte, o tipo de escola, o modo de se vestir, está habitualmente impedida, não por uma imposição pública, mas pela situação econômica interna à esfera privada.

Dessa forma, não se pode esquecer que os conceitos de liberdade e igualdade não são simétricos, pois enquanto "a liberdade é um *status* da pessoa, a igualdade indica uma relação entre dois ou mais entes" (BOBBIO, 2011, p. 131). Portanto, não se pode restringir a diferença entre esquerda e direita a uma ideia simplista que contrapõe direita libertária à esquerda igualitária. Para o autor supracitado, não existe dificuldade em admitir-se "a existência de doutrinas e movimentos mais igualitários e de doutrinas e movimentos mais libertários, mas teria alguma dificuldade em admitir que esta distinção serve para distinguir a direita da esquerda" (BOBBIO, 2011, p. 133).

Em síntese, Bobbio (2011) conclui como critério de distinção a "diferente apreciação da ideia da igualdade" que marca os posicionamentos da direita e da esquerda "e que o critério para distinguir a ala moderada da ala extremista, tanto na direita, quanto na esquerda, é a diferente postura diante da liberdade" (BOBBIO, 2011, p. 134). Dessa maneira,

> [...] pode-se então repartir esquematicamente o espectro em que se colocam doutrinas e movimentos políticos nas quatro seguintes partes: a) na extrema esquerda estão os movimentos simultaneamente igualitários autoritários (...) b) no centro esquerda, doutrinas e movimentos simultaneamente igualitários e libertários (...) c) no centro direita, doutrinas e movimentos simultaneamente libertários e inigualitários, [conservadores democráticos] (...) d) na extrema direita, doutrinas e movimentos antiliberais e anti-igualitários (BOBBIO, 2011, p.134-135).

O debate sobre os conceitos de políticas de direita e políticas de esquerda, tratado neste item, permeia as definições da própria ação estatal e das políticas públicas, em geral, em um contexto de reformas.

Em relação às proposições de políticas públicas educacionais, em particular, as avaliações externas e em larga escala não podem ser automaticamente classificadas, fazendo-se necessário antes aprofundar a análise sobre os mecanismos que acompanham

essas avaliações, desde seus elementos constitutivos internos da formulação à aplicação da avaliação, passando pela forma de divulgação e apropriação dos resultados pelos diferentes segmentos dos profissionais da educação e da sociedade chegando, por fim, aos usos de seus resultados em termos práticos, como mecanismo de influência sobre a escola e a sala de aula.

Diferentes combinações entre esses elementos podem resultar em inúmeros modelos de avaliação bem diversos que, podem se constituir como práticas de incentivo à reflexão por meio de movimentos de autoavaliação ou em um polo oposto práticas de incentivo à competição, com premiação e punição de profissionais ou escolas pelos resultados. Poderíamos dentro do espectro político, classificar essas experiências dentro de uma escala de políticas mais à esquerda ou mais à direita respectivamente.

Embora pela análise dos dados empíricos disponíveis possa-se inferir a existência de uma tendência em se ampliar experiências com mecanismos de premiação e punição de vários tipos em detrimento daquelas que envolvam algum grau de autoavaliação, mesmo que envolvendo a apropriação dos resultados das avaliações externas e em larga escala por parte das equipes escolares.

2.3 Propostas dos Partidos Políticos para a Área Educacional

Apresentamos, neste item, as propostas dos partidos políticos para a área educacional. Os dados desta seção tem por base a pesquisa documental e bibliográfica realizada. Debruçando-se, particularmente, sobre dois trabalhos que analisaram a relação partido político e propostas para a área educacional enfocando as políticas públicas educacionais brasileiras. O trabalho clássico de Gracindo (1994) aborda o contexto das discussões do final da década de 1980, investigando os posicionamentos partidários em relação às pautas educacionais da Constituinte. Outro trabalho que parte dos mesmos pressupostos foi elaborado por Vieira (2013). Este observou os posicionamentos partidários mais recentes, investigando a atuação dos mesmos na tramitação da lei do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da Educação (PSPN)[2]. Autores que tratam das questões referentes às políticas públicas educacionais brasileiras

[2] Lei aprovada em 2008, instituindo o Piso Salarial dos Profissionais da Educação (BRASIL, 2008).

também compuseram o *corpus* desse capítulo tal como a obra de Neves (2005) que trata da realidade brasileira a partir de um referencial gramsciano.

A discussão teórica sobre os partidos políticos se amplia, especialmente, porque "diversas análises sobre o sistema partidário brasileiro, em confronto com conceitos básicos universais sobre o tema, não há um consenso sobre sua legitimidade, importância e veracidade" (GRACINDO, 1994, p. 31). Esses posicionamentos, oriundos do campo da Ciência Política, mostram duas tendências opostas sobre o tema: uma destacando que a cada ciclo histórico os partidos perdem potência a ponto de quase sucumbirem, outra mostrando "a vitalidade dos partidos políticos no Brasil, analisando-os dentro de uma realidade própria que lhes dá uma identidade particular" (GRACINDO, 1994, p. 32)[3].

Para Charlot (1982), é possível identificar ao menos três grupos distintos nos conceitos que definem os partidos políticos. O primeiro situa o partido como organização, um segundo define partido como *lócus* ideológico e, por último, aquele que compreende o partido por suas funções.

De modo geral, as definições sobre partidos políticos costumam privilegiar apenas uma dessas facetas, apresentadas, assim,

> [...] parece congruente aos adeptos do Partido-Organização considerar a estrutura organizacional do partido [...]. Para os que focalizam a ideologia como a faceta principal de um partido, a existência dos mesmos fica condicionada à sua explicitação através de sua doutrina e seu programa, além da formação de quadros. Quando se privilegia a função do partido político, dá-se também ao seu estatuto uma posição destacada, além de ressaltar-se que sua atuação deve estar prioritariamente voltada para o alcance do poder (GRACINDO, 1994, p. 36).

Na perspectiva de Gracindo (1994, p.36), definir um partido implica necessariamente delimitar uma doutrina, um programa, uma ideologia, uma organização com duração maior que a vida de seus membros e uma atuação voltada diretamente para o exercício do poder. Outro elemento apontado como significativo para a análise da história de um partido é a relação partido-povo e partido-Estado. A questão central da relação entre os partidos e as políticas educacionais reside em "[...] compreender que diferentes posturas perante o econômico, o político e o cultural da sociedade

[3] Para ver mais sobre o tema consultar: Gracindo (1994). Nesta obra a autora apresenta uma síntese sobre a história dos partidos políticos brasileiros, dividida em cinco momentos históricos, a começar pelo império, passando pelo período da República Velha, República Nova, Regime Militar de Exceção e Nova República.

aparentemente convergem para pontos comuns na área educacional (o público, o democrático e a qualidade)" (GRACINDO, 1994, p. 86).

A autora supracitada categorizou em três grupos os 18 partidos políticos identificados em sua pesquisa:

> a) **na primeira categoria**, situam-se os partidos políticos que parecem estar vinculados à manutenção do capitalismo e da democracia vigentes, no sentido de um capitalismo mais expropriador, como tem sido pós 1964: um capitalismo baseado na transferência de tecnologia; cuja ideologia acena para os direitos sociais (não atendidos); na não-distribuição justa dos bens; são **os invariantes.**
> b) **na segunda categoria**, estariam os partidos políticos que parece desejar mudanças no capitalismo vigente: defendem um capitalismo mais 'civilizado', acenando para um modelo de Estado e de sociedade que se aproxima do 'Estado de Bem-Estar Social' ou *Welfare State*. Para tendo, propõem revisões de estratégias, mas não de estruturas: **são os mudancistas**.
> c) na terceira categoria encontram-se aqueles que parecem pretender transformações mais radicais, acenando para um capitalismo mais avançado e, tendo, no seu interior, partidos que apontam para um futuro socialista. Um Socialismo que para alguns também se aproxima da noção do 'Estado do Bem-estar social' [...] **são os transformadores** (GRACINDO, 1994, p. 86-87, grifos nossos).

No grupo denominado 'invariantes' incluem-se o Partido Democrata Cristão (PDC), o Partido Democrático Social (PDS), o Partido da Frente Liberal (PFL), o Partido da Renovação Nacional (PRN), o Partido Social Cristão (PSC), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), o Partido Trabalhista Reformador (PTR). No segundo grupo, alcunhado de 'mudancistas', situam-se o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido Liberal (PL), o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), o Partido da Renovação Social (PRS), o Partido Social Democrata Brasileiro (PSDB), o Partido Social Trabalhista (PST) e, por fim, designado por 'transformador', forma o terceiro grupo composto pelos Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido dos trabalhadores (PT) e Partido Verde (PV).

Considerando, portanto, essa tipologia, baseada na concepção dos partidos sobre a sociedade, a economia, o Estado e outros elementos, a autora analisa como esses grupos se posicionaram em relação à educação ou mais especificamente sobre o ensino fundamental, apontando para as diferentes explicações de cada grupo para as 'causas' da 'não educação' ou das defasagens educacionais que o país apresenta.

A predominância de um discurso que vincula o desenvolvimento do país ao desenvolvimento educacional é o cerne dos partidos integrantes do grupo 'invariantes'.

De modo geral, a crítica dos partidos que o compõe centra-se na falta de recursos investidos e também na falta de eficiência do processo administrativo educacional.

Também repercute em meio aos partidos caracterizados como mudancistas um discurso em torno da falta de recursos e dos baixos investimentos. No entanto, aprofundando a análise acrescenta a falta de conteúdo nos currículos, a desqualificação dos professores e a importação de modelos pedagógicos. Destacam, ainda, a dificuldade da escola se adaptar às necessidades da sociedade e de seus alunos.

Para os partidos integrantes do grupo 'transformador', a causa é a não ação do governo, identificado no descompromisso do Estado com a nação. Da mesma forma, buscam compreender como cada grupo analisa essa diferença entre o discurso e a prática em relação aos direitos educacionais, bem como a importância que atribuem à educação e o papel dos agentes públicos e privados na oferta do ensino fundamental e, por fim, a democratização do ensino, procurando sempre cotejar as informações dos documentos e depoimentos com as ações práticas dos partidos em suas ações e votações no Congresso Nacional.

A pesquisa de Gracindo (1994) demonstra a importância da análise das ações partidárias para compreensão de diferentes aspectos das políticas públicas educacionais, embora existam outras perspectivas de análise que consideram os partidos de acordo com outros critérios, permanece a lógica de que os mesmos são relevantes para a compreensão da realidade.

Numa abordagem gramsciana, Neves (2005) classifica os grupos de interesse que defendem propostas para as políticas educacionais em três segmentos: os especialistas em educação, os representantes do capital e os trabalhadores em geral. Com esses elementos, a autora analisa o período do final da década de 1980 e a década de 1990, destacando três grupos que abrangem todos os partidos com participação significativa no processo: "um bloco conservador de direita e centro-direita, identificado com o neoliberalismo; um bloco de centro e centro esquerda, que encampava propostas do tipo social-democratas; e um bloco de esquerda, identificado com um projeto socialista de organização social" (NEVES, 2005, p. 103-104). De acordo com a classificação, no primeiro bloco alojam-se os partidos PRN, PL, PDS, PFL e PTB; no segundo, localizam-se PMDB, PSDB e PDT; integram o terceiro grupo o PT, PSB, PCdoB e Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Cabe ressaltar, que o sistema partidário brasileiro apresenta forte mobilidade, aspecto que favorece a migração de ocupantes ou não de cargos políticos, bem como a

mudança em torno das nomenclaturas dos mesmos. Embora sejam comuns as mudanças de partidos, prevalecem aquelas dentro de um mesmo grupo ou bloco do espectro político.

Em relação às propostas educacionais, provenientes desses grupos, destacam-se as de caráter neoliberal defendidas pelo primeiro bloco, conservador de direita e centrodireita que, dentre outros aspectos, "defendeu a presença da iniciativa privada na execução da política educacional em todos os níveis de ensino" (NEVES, 2005, p. 105). Nesta ótica restrita, o aumento do número de creches, o acesso universalizado ao Ensino Fundamental, a erradicação do analfabetismo eram propostas que serviam de "mediação política entre governo e massas." Conforme Neves (2005, p. 107):

> Diferentemente do bloco conservador, o bloco de centro e centro-esquerda, em seu conjunto, propôs-se a reverter o padrão de acumulação vigente, assegurando a reprodução ampliada do capital pelo aumento da produtividade social do trabalho, traduzido por um projeto de sociedade fundada no crescimento econômico, como instrumento de distribuição de renda, e na democracia representativa e participativa, como forma de expressão popular. Nesse sentido, comprometeu-se a desprivatizar o Estado.

Por fim, o bloco de esquerda se posicionou, no contexto das eleições presidenciais de 1989, a favor da "integração soberana e competitiva do Brasil à economia internacional sob a direção política do trabalho", processo que se consolidaria "por meio do fortalecimento da sociedade civil e do controle social das ações estatais" (NEVES, 2005, p. 107). Defendeu, ainda, a "implantação de um sistema nacional de educação que garantisse ao conjunto da população acesso e permanência, em igualdade de condições" (NEVES, 2005, p. 108).

Cabe observar que, as categorizações apresentadas se concentram no processo partidário que se desenvolveu a partir da Anistia (1979), momento que os partidos políticos puderam retomar a legalidade e se configurou o germe do atual quadro político institucional com os quais convivemos na atualidade.

A título de comparação, elaboramos o Quadro 01 sintetizando as tipologias partidárias elaboradas por Gracindo (1994) e Neves (2005).

Quadro 01 - Categorização dos Partidos Políticos Brasileiros

GRACINDO (1994)		NEVES (2005)	
Categoria	**Partidos**	**Categoria**	**Partidos**
Invariantes: vinculados à manutenção do capitalismo e da democracia vigentes.	**PRN**, **PDS**, **PFL**, **PTB**, PDC, PSC, PTR	**Bloco conservador** de direita e centro-direita, (neoliberais). Defendem a manutenção do *status quo*.	**PRN**, PL, **PDS, PFL** e **PTB**.
Mudancistas: defendem um capitalismo mais 'civilizado' *Welfare State*.	**PMDB, PDT**, PL, PRS, **PSDB**, PST	**Bloco de centro** e centro esquerda (social-democratas). Defende propostas reformas no sistema.	**PMDB, PSDB** e **PDT.**
Transformadores: defendem transformações mais radicais, tendo, no seu interior, partidos que apontam para um futuro socialista.	**PCdoB, PT, PSB**, PPS e PV.	**Bloco de esquerda,** defende a superação do capitalismo ou sua reforma.	**PCdoB, PT, PSB,** e **PCB**.

Fonte: elaborado pelo autor com base nas obras de Gracindo (1994) e Neves (2005).

O Quadro 01 sintetiza as classificações elaboradas a partir de diferentes abordagens, sobre um mesmo momento histórico. A obra de Gracindo (1994) realiza uma análise do processo de tramitação e votação da Constituição Federal de 1988 e a de Neves (2005) faz uma análise da eleição presidencial de 1989. Observa-se que, as categorias refletem as diferenças nas abordagens, apesar de adotarem referenciais teóricos díspares, os resultados de ambas pesquisas possuem similaridades, especialmente, porque os mesmos partidos se encontram agrupados no primeiro, segundo e terceiros grupos, com exceção apenas do PL.

Esses elementos se constituem num importante referencial para abordar os partidos políticos como elemento de análise de como os mesmos formulam suas propostas para intervir nas políticas públicas educacionais na atualidade, em especial, em relação aos sistemas de avaliação externa e em larga escala da educação básica.

Sobre essa questão Vieira (2013) explicita:

> No cenário político brasileiro coexistem, portanto, partidos que representam segmentos da sociedade e que disputam, em algum grau, o poder, assim como outros que, praticamente, se esgotam nas suas siglas. Algumas agremiações são a expressão partidária de grupos religiosos. Existem, também, os chamados "partidos de aluguel", cujo poder deriva da condição de negociar espaços de propaganda eleitoral

> nos meios de comunicação ou de garantir maiorias em votação parlamentares. Os partidos que, de fato, interferem na dinâmica política não são muitos. Menor ainda é o número daqueles que têm nitidez ideológica. Contudo, sua participação na vida do país tem se mostrado fundamental para a consolidação da democracia (VIEIRA, 2013, p.69).

A diversidade de posicionamentos dos partidos políticos brasileiros impõe a necessidade de estabelecer critérios para sua análise. Neste sentido, selecionamos aqueles que possuem, ao longo do período abordado, presença significativa no comando dos governos estaduais.

Após levantamento inicial, abrangendo o período de 2003 a 2014, identificamos a presença de nove partidos que tiveram representantes ocupando o cargo de governador sendo que, destes, selecionamos os sete com maior número de governos para análise, constituídos por PSDB (20 governos), PMDB (17 governos), PT (14 governos), PSB (13 governos), PFL/DEM (07 governos), PPS (04 governos) e PDT (03 governos)[4].

Num primeiro momento, identificamos os posicionamentos dos partidos políticos em relação à avaliação educacional e questões correlatas, tais como a concepção de qualidade de educação e posicionamentos sobre a política de remuneração docente. Entretanto, poucos dados foram encontrados sobre esses temas, denotando que os partidos em questão não têm uma elaboração consolidada sobre os temas.

A partir dessa constatação, recorremos à pesquisa bibliográfica e documental para identificar outros elementos que pudessem explicitar os posicionamentos dos partidos selecionados. Exploramos como os sete partidos identificados se posicionam em relação a alguns temas educacionais que, embora não diretamente relacionados com as políticas de avaliação, permitem uma análise de como cada um deles se posiciona em relação a temas como o direito à educação, a relação entre o público e o privado na educação, a gestão democrática e, por fim, o salário e a política de premiação dos docentes atrelada aos resultados alcançados. Na sequência, trataremos separadamente de cada partido político.

O PSDB fundado em 1988 por dissidentes do PMDB defende em seu programa partidário a democracia, a descentralização administrativa, o crescimento econômico sustentável e a realização de ampla reforma política com vistas a reforçar os partidos políticos. Apesar de constar "social" em sua nomenclatura, ideologicamente defende o

[4] Nesta análise, excluímos partidos que apesar de terem governadores eleitos apresentam pequena expressão no cenário nacional, como o PSL e PMN que tiveram um governador eleito cada um, no período de 12 anos (2003-2014).

neoliberalismo, aspecto que foi amplamente difundindo quando ocupou a presidência da república por dois mandatos consecutivos (1995-1998 e 1999-2002), tendo por principal expoente de suas concepções o sociólogo Fernando Henrique Cardoso.

Em relação ao direito à educação, o PSDB consigna em suas diretrizes básicas que "lutará pela expansão do ensino público e pelo cumprimento do princípio segundo o qual a educação é direito de todos e dever do Estado" (PSDB, 1988, p.5). Em relação ao ensino superior divulga que a "autonomia da universidade será defendida tendo em vista sua contribuição para o desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural do país" (PSDB, 1988, p.5).

Por ser um partido que ocupou a presidência da república por dois mandatos, constam em seus documentos a exaltação das realizações do período e críticas aos governos que os sucederam como demonstra o trecho a seguir:

> Foi o PSDB no governo que colocou todas as crianças do Brasil na escola. Falta estender esse direito aos jovens de 15 a 17 anos. A matrícula no ensino médio, que havia mais do que triplicado entre 1995 e 2002, estagnou desde 2003 e aumentou a proporção de jovens fora da escola (PSDB, 2007).

Em relação às outras temáticas, os documentos do PSDB reafirmam princípios contidos na legislação vigente como a "gratuidade do ensino público em todos os níveis" e a "gestão democrática do ensino", embora afirme a necessidade de "revisão das formas de gestão escolar" e vincule a valorização dos "professores e demais profissionais da educação estimulando o bom desempenho e o atingimento de metas de qualidade" (PSDB, 2007), numa clara referência aos programas de bonificação dos profissionais da educação, baseados nos resultados dos alunos em provas aplicadas em larga escala. Os documentos partidários indicam um atrelamento a lógica neoliberal, imbrica conceitos opostos e tende a confundir suas reais bandeiras.

O segundo partido com maior número de governadores eleitos para as três últimas legislaturas foi o PMDB, totalizando 17 governadores eleitos. Esse partido foi fundado em 1980 por integrantes do antigo MDB e comanda, desde o fim da ditadura, pelo menos uma das casas do Congresso Nacional. Ideologicamente, pode ser definido como um partido liberal, uma vez que defende a democracia e a livre iniciativa, portanto, trata-se de um partido essencialmente burguês. Dois presidentes acederam ao cargo sob esta sigla, sendo o primeiro no período democrático (José Sarney, 1985-1989) e o segundo (Itamar Franco, 1992-1994) que assumiu após a destituição do mandato do presidente Fernando Collor de Melo. As informações sobre as propostas do PMDB aqui

apresentadas se referenciam, principalmente, na obra de Vieira (2013) e no programa partidário reformulado pelo partido em 2012 (PMDB, 2012).

Sobre o direito à educação o PMDB destaca, em suas diretrizes partidárias, a universalização e os programas sociais existentes, afirmando a necessidade de melhoria da qualidade. Sobre essa questão, Vieira (2013, p.86) observa que:

> O acesso ao nível fundamental do sistema educacional já foi universalizado e as crianças que recebem o Bolsa Família têm um probabilidade 18% maior de estarem matriculadas. O principal problema, agora, é conseguir que crianças de famílias pobres que permaneçam na escola melhorem seu desempenho escolar e diminuam a taxa de repetência e evasão escolar. Mudanças na maneira de aprender e de ensinar no Brasil. O enciclopedismo informativo superficial deve ser substituído por ensino analítico, qualificado e que dê ao cidadão a capacidade de enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

O PMDB defende, ainda, a qualidade a partir da instituição do turno de seis (06) horas a "Extensão do PROUNI aos níveis fundamental e médio de ensino [como] uma forma de reduzir a desigualdade na qualidade do sistema educacional", portanto, defende a ampliação da destinação dos fundos públicos para a educação privada (VIEIRA, 2013, p.87).

Com a recente reformulação de seu programa partidário, a defesa explícita de programas governamentais deu lugar a proposições mais genéricas de defesa do direito à educação. Neste sentido, passou a defender que a "inserção do Brasil no mundo moderno pressupõe o avanço científico e tecnológico que se obtém com oferta de educação pública e gratuita de qualidade conquistada e efetivada em todos os níveis" (PMDB, 2012).

O PMDB apresenta como pressuposto para a qualidade e equidade "a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo, para que todos tenham satisfeitas suas necessidades de aprendizagem com vistas ao exercício pleno da cidadania, com garantia de atenção integral às crianças e aos jovens" (PMDB, 2012). Dessa forma, apresenta uma defesa genérica, relacionando mudanças e avaliação, sem propriamente construir uma proposta:

> As mudanças que se devem processar na educação exigem processo sistemático de avaliação do ensino em todos os níveis e uma solução estrutural para a questão universitária, visando à recuperação da qualidade do ensino, redirecionamento das áreas de formação e pesquisa e, sobretudo, à viabilidade institucional e à eficiência administrativa, onde se fazem necessárias (PMDB, 2012).

No programa partidário o PMDB reafirma, ainda, a centralidade do Estado em financiar a educação, destacando que os investimentos "em educação são a grande responsabilidade do Estado para a obtenção de qualidade do ensino, financiamento à pesquisa, treinamento e elevação do nível de qualificação da força de trabalho" (PMDB, 2012).

Essas propostas, de teor genérico, contrastam com propostas mais específicas constantes no programa anterior como, por exemplo, a proposta de abrir uma poupança para cada criança beneficiária do Programa Bolsa Família em que os "recursos seriam depositados todos os anos que o aluno obtiver aprovação e somente poderão ser resgatados pela mãe do próprio aluno quando este completar o ensino fundamental" (VIEIRA, 2013, p.89).

Em relação à avaliação da educação básica e a premiação dos profissionais da educação de acordo com os resultados alcançados, os documentos do PMDB apresentavam uma proposta a favor da meritocracia, elemento que desapareceu de seu novo programa.

No programa partidário anterior afirmava que a única solução para a "elevação da qualidade do professor" seria "implantar sistemas baseados na meritocracia, a exemplo de vários países do mundo que conseguiram com sucesso melhorar expressivamente a qualidade da sua educação", sinalizando que esses resultados seriam obtidos, conforme localizado por Vieira (2013, p. 105):

> [...] mecanismos simples para premiar monetariamente, além de sua valorização perante a sociedade, os mais eficientes profissionais, distinguindo, com base em avaliações técnicas, (...) as boas das más escolas e provendo incentivos financeiros e perspectivas melhores de carreira para professores e diretores que conseguirem os melhores resultados.

No mesmo documento afirma que "a melhor forma de criar incentivos adequados para que as pessoas se dediquem ao trabalho e busquem melhorar seu rendimento profissional é **premiar aqueles que têm bom desempenho**". Finaliza, afirmando que "**aumentar o salário de todos os profissionais, generalizadamente, é contraproducente**" (VIEIRA, 2013, p.106, grifos nossos).

Os textos partidários indicam que o PMDB assumia em seus documentos um discurso neoliberal, baseado em uma lógica de ampliação da competitividade por meio da premiação de profissionais da educação que tivessem bons resultados em testes de proficiência dos alunos.

No programa partidário reformulado (PMDB, 2012), ainda em vigor, esses elementos foram retirados, não havendo menção à esta temática além daquela subscrita que, por ser demasiadamente genérica, não permite apreender uma proposta específica para o tema.

O terceiro partido com maior número de governadores eleitos no período analisado é o PT. Fundado em 1980, é um dos partidos de maior expressão na América Latina. O PT surgiu a partir da luta sindical e operária, ideologicamente é identificado com partidos socialistas e social-democratas, porém critica a ambos por não apresentarem alternativas para a superação do neoliberalismo. Elegeu dois presidentes da República: Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) reeleita para o período de (2015-2018).

Da mesma forma que o PSDB, o PT por ocupar a Presidência da República tem em grande parte de seu programa partidário a defesa das realizações do governo na área educacional, tais como os programas de acesso ao ensino superior, a ampliação do número de universidades públicas e os investimentos em pesquisa, reafirmando a necessidade de combater algumas questões ainda persistentes como o analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação básica, a inclusão digital e a formação de professores, além da continuidade de programas já iniciados como "aprofundar o processo de expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado", a ampliação dos "programas de bolsas de estudos que garantam a formação de quadros em centros de excelência no exterior, capazes de atrair estudantes, professores e pesquisadores estrangeiros para o Brasil", além do "fortalecimento da política de educação do campo, e ampliação das unidades escolares assegurando a educação integral e a profissionalização" (PT, 2010).

Em relação ao financiamento, destaca a criação do Fundo de Desenvolvimento para a Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), o fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU), que restabeleceu o percentual mínimo de 18% de investimento da União para a Educação e o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), conhecido como Lei do Piso. Em relação à avaliação dos sistemas de ensino e a premiação dos profissionais da educação, o documento não apresenta propostas.

O mesmo se coloca em outros documentos que atualizam o debate, incluindo políticas mais recentes como o Projeto Nacional de Apoio ao Ensino Técnico e ao

Emprego (PRONATEC) que segundo resoluções do 4º Congresso do PT "vai expandir e democratizar o acesso à educação profissional no nosso país" (PT, 2011).

> O PT deve se empenhar para aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE) que responda aos anseios, esperanças e necessidades da sociedade brasileira com universalização e ampliação do atendimento escolar da creche à pós graduação; valorização social dos profissionais da educação com piso salarial, carreira e formação; gestão democrática com controle social; financiamento que chegue aos 10% do PIB para educação até o final de seu período de vigência. Parte integrante desse processo é a consolidação, ao nível dos estados e municípios do pagamento integral do Piso Salarial Nacional aos trabalhadores e trabalhadoras da educação. Para tanto, o PT deve envidar todos os esforços na implementação da lei específica, considerada constitucional pelo STF (PT, 2011).

O quarto partido em número de governadores eleitos nas últimas três legislaturas foi o PSB. Fundado em 1947 e refundado em 1985, após um período de proibição de funcionamento durante a ditadura militar, reafirma o programa partidário original.

Com relação ao direito à educação, o PSB afirma que este deverá ser "preferentemente pública e atuará como instrumento de democratização da informação, da cultura e do conhecimento, de promoção social e realização plena da cidadania" (VIEIRA, 2013, p.97). Sobre o financiamento da educação defende elevar "para 7,5% do PIB os recursos destinados à educação pelo setor público, prevendo-se um aumento de 1% ao ano durante os primeiros quatro anos" e em relação ao setor privado "Também pretende elevar, de 0,5% para 2% do PIB [...] garantido por meio de mecanismos de incentivo fiscal a instituições privadas e empresas de diversos setores da economia" (VIEIRA, 2013, p.98).

Em relação à avaliação, a premiação e a remuneração dos docentes afirma apenas que instituirá "políticas específicas de remuneração dos professores", sem mencionar e/ou detalhar as questões específicas dessa política.

O quinto partido com mais governadores eleitos no período analisado foi o DEM[5], fundado em 1985, como resultado de ruptura que ocorreu na ARENA, quando as alas mais liberais optaram por não integrar o PDS. Podemos afirmar que as posições mais gerais desse partido se aproximam de uma ideologia conservadora, acompanhada de práticas econômicas neoliberais.

[5] O DEM recebeu essa denominação em 2007 porém considera-se aqui como fundação do partido o originário PFL em 1985, a partir de uma dissidência da ARENA, partido de sustentação da Ditadura Civil Militar de 1964 a 1985.

Em relação à educação o Partido Democratas explicita em suas diretrizes propostas genéricas sobre o direito à educação como a "prioridade ao ensino básico, visando à erradicação do analfabetismo e à garantia de ensino fundamental, obrigatório e gratuito para todos" (DEM, 2011). Também apresenta em suas diretrizes (DEM, 2011) propostas específicas de ampliação do direito à educação como o mínimo de "seis horas para o tempo diário de permanência do aluno na escola", a criação de cursos alternativos como "programas de repescagem, visando atender jovens e adultos" e a "Extensão do ensino pré-vestibular a toda população, na correspondente faixa etária" e também a ampliação do número de Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Sobre o salário, premiação e avaliação dos professores o DEM estabelece como "prioridade nº 1 a remuneração condigna de professores municipais, estaduais e federais" (DEM, 2014). Essa prioridade, entretanto, estaria atrelada a mecanismos de avaliação e premiação por desempenho, defendida como eficiente no setor privado e necessária para o setor público. Na perspectiva desse partido, entre seus princípios esta a:

> [...] premiação de professores, individualmente, e das equipes de unidades do ensino público que atingirem e superarem metas de manutenção de matrículas e aproveitamento dos alunos. (Tal como na empresa privada, em que os bons resultados são recompensados, os servidores públicos da educação devem ser promovidos e estimulados financeiramente) (DEM, 2014).

O DEM apresenta, portanto, um posicionamento claro no sentido de implementar mecanismos de vinculação entre os salários docentes e os resultados dos alunos em avaliações o que, no entanto, não se observa nos estados em que administram os executivos estaduais.

O sexto partido com maior número de governadores eleitos no período foi o PPS, fundado em 1992 por dissidentes do PCB que, após o fim da guerra fria, buscavam criar uma "Terceira Via" política. Ideologicamente, o partido aproxima-se de ideais da socialdemocracia.

Em relação ao número de governadores eleitos, o PPS teve quatro governadores no período. Observamos que existe uma defesa do direito à educação em articulação com as teorias do "capital humano". No texto partidário defende-se "Ensinar a saber pensar, ter a coletividade como centro, com todas as suas heterogeneidades, colocando o desenvolvimento da C&T a serviço deste rumo, tais os novos desafios" (PPS, 2014).

Em relação às outras temáticas abordadas sobre a educação, o programa partidário do PPS não apresenta posicionamento explícito.

Por fim, o PDT, fundado por Leonel Brizola em 1980, congregando a grande maioria dos políticos do antigo PTB que retornavam do exílio. O PDT adotou a mesma base ideológica da antiga sigla, sendo um defensor do trabalhismo. Aproxima-se do pensamento socialdemocrata e é contrário ao neoliberalismo. Em relação ao direito à educação, o PDT defende proposições genéricas como "promover a escolarização de todas as crianças em idade escolar. Erradicação do analfabetismo" (VIEIRA, 2013, p.96). Consta em seus documentos a proposta de uma reforma educacional que "assegure o ensino gratuito a todos os níveis e permita reorganizar a rede escolar pública". Essa reorganização se daria de acordo com os seguintes princípios:

> a) criação progressiva e intensiva de uma nova rede de escolas públicas e gratuitas para os filhos dos trabalhadores;
> b) reorganização da rede pública de ensino médio para que ele se capacite para matricular todas as crianças que concluam o ensino primário; e
> c) ampliação das instituições de ensino superior, a fim de acabar com a privatização e garantir matrícula a todos os jovens que completem o curso médio.
> d) Completar o ensino gratuito com a concessão de bolsas que garantam a sobrevivência do estudante pobre durante sua formação escolar (PDT, 2015).

Em relação às temáticas da gestão democrática, da remuneração, avaliação e premiação dos profissionais do ensino, o programa partidário não apresenta nenhuma formulação específica.

Ao cotejarmos os princípios contidos nos programas partidários com as ações desses mesmos partidos quando à frente dos governos estaduais, verificamos que esses dois elementos, dos princípios e das ações, guardam frágil relação entre si. No próximo item exploraremos essas relações, debruçando-nos particularmente sobre as avaliações externas e em larga escala.

2.4 Relação entre Partidos Políticos e Avaliações Externas e em Larga Escala

A avaliação externa em larga escala vem sendo assumida no discurso político partidário como uma das estratégias para a melhoria da educação brasileira. Sob esse prisma, argumenta-se que estas indicariam que as políticas educacionais da atualidade

estão claramente inspiradas por ideias neoliberais com fundamentos das políticas apoiadas por partidos de direita.

Circula, em meio à sociedade, a premissa que vincula todas políticas de avaliação externa às políticas de direita, partindo da afirmativa de que as reformas da educação, iniciadas no final do século XX, tiveram inspiração nas ideias neoliberais identificadas com políticas de direita.

Intencionamos responder, nesta seção se a existência de um sistema próprio de avaliação pode estar associada a ação de determinado partido político ideologicamente afinado com esses princípios. Para isso mapeamos nos 26 estados e no Distrito Federal nos últimos 12 anos a presença de avaliações externas e em larga escala, cruzando esses dados com aqueles provenientes da vinculação partidária dos governadores eleitos.

Importante considerar que a presença ou não da avaliação não dá conta de compreender seus significados para os sistemas de ensino. Para isso, é necessário aprofundar o entendimento sobre os mecanismos internos de sua formulação, os conteúdos avaliados, os alunos envolvidos e também os usos dos resultados.

Sobre esses processos, Maroy e Voisin (2013) ao analisarem as políticas de regulação da educação por resultados em diferentes países, identificaram elementos comuns em diferentes experiências. Um primeiro aspecto refere-se a perspectiva de mudança da forma como se encara a escola que passa a ser vista como "um 'sistema de produção' em termos de economia e da teoria das organizações", abandonando-se questões como "a função de integração social, a função de 'reprodução' da divisão social do trabalho, até a função de perpetuação de um patrimônio de conhecimentos, de valores e de referências cognitivas e culturais" (MAROY; VOISIN, 2013, p.884). Uma segunda característica se refere aos "objetivos operacionais [que] são expressos num formato de conhecimento especial: dados quantitativos, data, indicadores que se tornam 'padrões' ou referências aos quais se confrontam os resultados efetivos".

Constituindo a terceira característica comum a várias localidades temos a "centralidade dos diversos instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos alunos (*testing*) que são postos em prática" e, por fim, as diferentes "ferramentas de ação pública (contratos, financeiras, regulamentares) que organizam as 'consequências' das avaliações dos desempenhos e da prestação de contas" (MAROY; VOISIN, 2013, p.885).

Em relação ao Brasil, a expansão das avaliações externas e em larga escala se dá, sobretudo, a partir da década de 1990, sob a inspiração de outros países que

iniciaram a implantação desse modelo de gestão da educação ainda na década de 1980. No país sua implantação acentua-se, especialmente, na última década, conforme evidenciando os quadros apresentados neste trabalho.

A diversidade identificada por Maroy e Voisin (2013, p.886) nos modelos de regulação e avaliações nos diferentes Estados Nacionais, o mesmo pôde ser observada quando comparamos os entes federados no Brasil.

> [...] alguns estados norte americanos e a Inglaterra implantaram sistemas de *accountability duro* com punições para aqueles locais mal avaliados de acordo com os padrões estabelecidos na Europa continental foi mais comum o *accountability suave*, ou 'reflexiva' baseiam-se na suposição de engajamento e de reflexividade dos atores e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação e não à sanção externa.

Sob essa perspectiva de análise, rompem-se concepções maniqueístas que opõem a existência ou não de sistemas de avaliação externa como elemento definidor da política educacional. Quando tratamos do *accountability* e da política de regulação da educação "as ferramentas utilizadas e os mecanismos que unem umas às outras constituem elementos de análise chave para compreender os significados e as orientações sociopolíticas diversas dos sistemas de *accountability* que eles operacionalizam" (MAROY; VOISIN, 2013, p.886). Os diferentes tipos de avaliação (de alunos, de professores), os mecanismos de prestação de contas e as consequências para os atores são fatores que não podem ser desprezados numa apreciação crítica.

Como exemplo, citamos o caso do Rio Grande do Sul que teve o sistema de avaliação implantado no período de 2007-2010 pelo governo do PSDB e, no período de 2011-2014, já no governo do PT manteve seu sistema de avaliação da educação básica, porém com profundas transformações, que não permitem classificá-lo como sendo uma continuidade do modelo anterior. Ao divulgar a proposta, a Secretaria Estadual de Educação destaca que: "Na prática, a proposta extingue o Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS) e institui o SEAP[6] [Sistema Estadual de Avaliação Participativa] que se caracteriza pela avaliação de todo o sistema de educação". A ênfase do novo sistema situa-se na perspectiva de não se constituir apenas de uma prova para medir o desempenho dos alunos, mas segundo o próprio governo, configura um mecanismo para avaliar todo o sistema de ensino. Dessa forma,

[6] Para obter mais informações sobre o Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP), ver a tese de Barazzutti (2012).

> Para avaliar escolas e Seduc (Coordenadorias e órgão central), o Sistema prevê oito dimensões (Gestão Institucional; ambiente físico; ambiente educativo de trabalho; organização e condições de trabalho; condições de acesso, permanência e sucesso da escola; formação inicial e continuada; prática pedagógica; e práticas de avaliação). As dimensões geram 80 indicadores e estes têm cinco descritores cada, num total de 400 descritores (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Esse processo permeado por mudanças e descontinuidades entre os modelos e usos das avaliações externas, pode também ser observado em outros estados como, no Distrito Federal, Paraná, ou Sergipe onde propostas de avaliação já em curso foram alteradas, descontinuadas ou mesmo o caso de São Paulo onde a avaliação já é aplicada há mais de uma década, porém com modificações ao longo do tempo que transformam seu sentido e seus usos.

A análise das características principais de cada modelo de avaliação externa e em larga escala e da identificação de padrões, similaridades e excepcionalidades será apresentada no último capítulo dessa tese.

Apresentamos, a seguir, alguns quadros que cruzam as informações sobre a presença ou não de avaliação externa e em larga escala e os respectivos partidos políticos dos ocupantes de cargos de governador. Cabe destacar que dividimos os estados de acordo com as regiões administrativas a que pertencem.

Quadro 02 - Partidos e Avaliações – Região Norte

Estado	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
AC							SEAPE					
	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT
AM						SADEAM						
	PPS	PPS	PPS	PPS	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMN	PMN	PMN	PMN
PA											SISPAE	SISPAE
	PT	PT	PT	PT	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PT	PT	PT	PT
RR												
	PSL	PSL	PSL	PSL	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB
RO										SAERO		
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PPS	PPS	PPS	PPS	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB
AP												

	PDT	PDT	PDT	PDT	PDT	PDT	PDT	PDT	PSB	PSB	PSB	PSB
TO									SALTO			
	PFL	PFL	PFL	PFL	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB

Fonte: Pesquisa realizada, 2014.

Observa-se que dos sete estados da Região Norte, cinco possuem avaliações externas e em larga escala em suas redes de educação básica. Destes, dois foram instituídos por governadores vinculados ao PMDB, um por governador oriundo do PT e um pertencente aos quadros do PSDB. Destaca-se que todas essas iniciativas são recentes, tendo início após 2008, portanto, depois da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), modelo criado pelo governo federal.

Pode-se inferir que a criação e consolidação de um modelo de avaliação externa e em larga escala em nível nacional não desestimulou os estados de criarem suas próprias avaliações servindo, ao contrário, como mecanismo legitimador dessas iniciativas.

Observamos também que os dois estados que não instituíram avaliações, Roraima e Amapá, são governados, respectivamente, por PSDB e PSB, tendo sido governados anteriormente por governadores vinculados ao PSL e PDT.

No Quadro 03 apresentamos as informações relativas aos estados da região nordeste.

Quadro 03 - Partidos e Avaliações – Região Nordeste

Estado	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
AL			SAVEAL						SAVEAL			
	PSB	PSB	PSB	PSB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB
BA	PAE				SABE				AVALIE	AVALIE	AVALIE	AVALIE
	PFL	PFL	PFL	PFL	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT
CE	SPAECE				ALFA							
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB
MA								PAM				
	PFL	PFL	PFL	PFL	PDT	PDT	PDT	PDT	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB
PE			SAEPE			SAEPE						

	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB
PB											IDEPB	IDEPB
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSB	PSB	PSB	PSB
PI						PROVA PIAUI			SAEPI	PROVA ABC	SAEPI	SAEPI
	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PSB	PSB	PSB	PSB
SE		EXAEB	EXAEB	EXAEB								
	PFL	PFL	PFL	PFL	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT	PT
RN												
	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	PSB	DEM	DEM	DEM	DEM

Fonte: Pesquisa realizada, 2014.

Uma das principais características que marcam as avaliações externas e em larga escala dos estados da Região Nordeste são as descontinuidades. Dos nove estados, verificamos que três não possuem avaliações, sendo que apenas no Rio Grande do Norte não identificamos aplicação em período anterior. Sergipe teve o processo iniciado em 2004 durante o governo do PFL e descontinuado no mandato seguinte, com governo do PT. No Maranhão, governos do PFL, PDT e PMDB não instituíram avaliações, a não ser por uma prova aplicada em 2010, já no final do mandato do governo do PDT.

Denota-se que, dos seis estados com aplicação de avaliação externa e em larga escala, apresentam experiências de maior duração temporal o Ceará e Pernambuco, enquanto avaliações mais recentes foram instituídas em outros quatro estados. Em relação aos partidos políticos dos governadores desses estados no período analisado, observamos que entre as experiências mais recentes temos Alagoas, com governo do PSDB, Bahia com governo do PT e Paraíba e Piauí com governadores do PSB. Ceará e Pernambuco que têm os sistemas mais longevos da região foram governados por PSB nos últimos oito anos e respectivamente por PSDB e PMDB no período entre 2003 e 2006.

Na sequência, apresentamos o cruzamento de informações referentes aos estados da Região Centro-Oeste, no Quadro 04.

Quadro 04 - Partidos e Avaliações – Região Centro-Oeste

Estado	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014

DF						SIADE						ADEE
	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PFL	PFL	PFL	PFL	PT	PT	PT	PT
GO		SAEGO							SAEGO	SAEGO	SAEGO	SAEGO
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PP	PP	PP	PP	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB
MS	SAEMS		SAEMS		SAEMS	SAEMS	SAEMS		SAEMS	SAEMS	SAEMS	SAEMS
	PT	PT	PT	PT	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB
MT												
	PPS	PPS	PPS	PPS	PPS	PPS	PPS	PPS	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB

Fonte: Pesquisa realizada, 2014.

Dos entes federados, pertencentes à região Centro-Oeste, incluindo três estados e o Distrito Federal apenas um não apresenta aplicação de avaliação externa e em larga escala, o Mato Grosso, sendo governado por oito anos pelo PPS e quatro anos pelo PMDB. Dos três restantes, Goiás teve uma avaliação isolada em 2004 durante o transcurso do governo do PSDB, não realizando provas nos anos seguintes, período que abarca o governo do PP, retomando as avaliações em 2011, num novo governo do PSDB. O Mato Grosso do Sul teve seu sistema implementado pelo PT com avaliação bianuais, continuado nos dois governos seguintes do PMDB, com avaliações anuais. Por fim, no Distrito Federal o sistema implementado pelo PFL foi descontinuado pelo PT que criou no final de mandato um novo modelo de avaliação das escolas.

No Quadro 05, apresentamos os dados relativos aos estados da Região Sudeste.

Quadro 05 - Partidos e Avaliações – Região Sudeste

Estado	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
ES		PAEBS				PAEBS	PAEBS	PAEBS	PAEBS	PAEBS	PAEBS	PAEBS
	PSB	PSB	PSB	PSB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PSB	PSB	PSB	PSB
MG	SIMAVE	SIMAVE	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA	SIMAVE P. ALFA
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB
RJ	PNE	PNE	PNE			SAERJ	SAERJ	SAERJ	SAERJ	SAERJ	SAERJ	SAERJ
	PSB	PSB	PSB	PSB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB
SP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP	SARESP
	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB

Fonte: Pesquisa realizada, 2014.

Dos quatro estados da Região Sudeste todos têm modelos de avaliações externas e em larga escala, aplicadas há mais tempo, alguns anteriormente a 2003, situando-se como experiências pioneiras no Brasil e também de mais longo prazo, uma vez que ainda se encontram em vigência. Em relação aos partidos políticos, temos Minas Gerais e São Paulo com três governos consecutivos do PSDB, Rio de Janeiro com um governo do PSB e dois do PMDB e, por fim, o Espírito Santo em que a avaliação se apresenta como experiência mais recente, com primeira aplicação em 2004 no governo do PSB, com uma descontinuidade para retomada com continuidade após 2008 no governo do PMDB e PSB. Os dados referentes à Região Sul estão apresentados no Quadro 06.

Quadro 06 - Partidos e Avaliações – Região Sul

Estado	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
PR											SEAP	SEAP
	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB
RS			SAERS		SAERS		SAERS	SAERS	SEAP	SEAP	SEAP	SEAP
	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PSDB	PSDB	PSDB	PSDB	PT	PT	PT	PT
SC												
	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	PMDB	DEM	DEM	DEM	DEM

Fonte: Pesquisa realizada, 2014.

Na Região Sul dois estados tem a aplicação das avaliações e um não possui, porém com processos marcados por descontinuidades. No Paraná o sistema existente até 2002 foi interrompido nos dois governos do PMDB e reativado pelo PSDB em 2013. No Rio Grande do Sul, o modelo iniciado pelo PMDB em 2005 foi consolidado pelo PSDB e depois substituído por um novo modelo no governo do PT. Já em Santa Catarina dois governos do PMDB e um do DEM não instituíram avaliações externas e em larga escala na sua rede de educação básica.

Observando o conjunto dos quadros, captamos um processo generalizado de ampliação das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica.

A seguir, apresentamos cinco quadros que sintetizam a existência ou não de sistemas de avaliação próprio para a educação básica por estado e o correspondente

partido de filiação do governador em cada mandado. Indicamos nessa análise a existência de avaliações externas e em larga escala apenas nos estados que tiveram aplicação de provas pelo período de três anos de um mesmo mandato, desconsiderando experiências isoladas de um ou dois anos. Os quadros sintetizam os resultados respectivamente das regiões Norte, Sul, Centro-Oeste, Sudeste e Nordeste.

QUADRO 07 - Avaliações por período – Região Norte

NORTE	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO
2003-2006	-	AC-AM-RO-PA-RR-AP-TO	-	PT – 2 / PPS / PSL / PSDB / PDT / PFL
2007-2010	AC-AM	RO-PA-RR-AP-TO	PT PMDB	PSDB–2 / PPS / PDT PMDB
2011-2014	AC-AM- PA-RO-TO	RR-AP	PT -2 / PMN PMDB / PSDB	PSDB / PSB

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Com relação à Região Norte, constata-se que existe um crescente movimento de ampliação da avaliação por sistemas próprios dos estados. Denota-se que no período de 2003-2006, não havia experiências consolidadas nesta região, já no período mais recente a maioria dos estados passaram a aplicar provas próprias para avaliar a educação básica. Em relação aos partidos no poder, denota que não existe indicação clara de posicionamento partidário, havendo um estado sem avaliação governado pelo PSB e outro pelo PSDB, ao passo que entre os cinco estados com avaliação, dois são governados pelo PT e os outros três pelo PMN, PMDB e PSDB.

QUADRO 08 - Avaliações por período – Região Sul

SUL	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
2003-2006	-	PR-RS-SC	-	PMDB - 3
2007-2010	RS	PR-SC	PSDB	PMDB - 2
2011- 2014	RS - PR	SC	PSDB / PT	DEM

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

O Quadro 08 revela que a experiência de avaliação própria existe há mais tempo no Rio Grande do Sul, tendo sido implementada pelo PSDB. O mesmo partido que iniciou as avaliações próprias no Paraná, descontinuadas pelo governo do PMDB e retomada pelo DEM. Denota-se um processo de ampliação dos processos de avaliação,

observando-se que apenas o PMDB na região não teve em seus governos o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação, apesar de considerar que o PT, ao assumir o governo do Rio Grande do Sul modificou o projeto implementado pelo governo anterior pertencente ao PSDB.

QUADRO 09 - Avaliações por período – Região Centro-Oeste

Centro-Oeste	Estados com Sistemas de Avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
2003-2006	MS	DF-GO-MT	PT	PMDB/PSDB/ PPS
2007-2010	DF-MS	GO-MT	PFL/PMDB	PP/PPS
2011-2014	MS-GO-DF	MT	PMDB/PSDB /PT	PMDB

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

O Centro-Oeste, da mesma forma que em outras regiões, teve nítida ampliação do número de estados que criaram sistemas de avaliação da educação básica no período analisado. Denota-se que o Distrito Federal criou seu sistema em 2007 e descontinuou a avaliação no período do último governo do PT, que criou uma nova de avaliação em 2014. Dessa forma, constata-se a expansão dos sistemas de avaliação pelos estados e por diferentes partidos, mas são poucos os que encerram os sistemas existentes, mesmo com mudanças de governadores/partidos. O caso do Distrito Federal com o governo do PT é um exemplo, encerrou-se o modelo de avaliação anterior que foi substituído por um novo modelo de avaliação.

Percebe-se que, no último período, o Mato Grosso do Sul aplicou provas com um governo do PMDB ao passo que o Mato Grosso com governo do mesmo partido é o único na região a não ter aplicação de provas. Os outros estados que têm aplicação de avaliações externas e em larga escala, Goiás e Distrito Federal são governados respectivamente, por PSDB e PT.

QUADRO 10 - Avaliações por período – Região Sudeste

Sudeste	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
2003-2006	MG-RJ-SP	ES	PSDB-2 / PSB	PSB
2007-2010	ES-MG-RJ-SP		PMDB-2 / PSDB-2	
2011- 2014	ES-MG-RJ-SP		PSB / PSDB-2 / PMDB	

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Sobre a Região Sudeste, o Quadro 10 mostra que 100% dos estados aplicam provas para avaliar a educação básica sendo que, dois estados são governados pelo PSDB. (São Paulo e Minas Gerais) e outros dois, Espírito Santo e Rio de Janeiro, governados pelo PSB e PMDB, respectivamente. Entre todas as regiões do Brasil é a que tem a maior presença das avaliações externas e em larga escala, tendo suas primeiras experiências anteriores ao período de 2003 e com todos seus estados instituindo avaliações próprias aplicadas desde o período 2007-2010.

QUADRO 11 - Avaliações por período – Região Nordeste

Nordeste	Estados com Sistemas de avaliação		Partidos no Governo	
	SIM	**NÃO**	**SIM**	**NÃO**
2003-2006	AL-CE-SE	BA-MA-PE-PB-PI-RN	PSB / PFL / PSDB	PFL-2 / PMDB/ PSDB/PT/PSB
2007-2010	CE-PE	AL-BA-MA-PB-PI-SE-RN	PSB / PDT	PSDB-2 / PT-3 / PSB-2
2011-2014	AL- BA-CE-PB-PE- PI-	MA-SE-RN	PSDB / PSB-4 / PT	PMDB / PT / DEM

Fonte: pesquisa realizada, 2014.

Por fim, constatamos na Região Nordeste, que a maioria dos estados não possuía avaliações externas e em larga escala nas suas redes de educação básica entre o período de 2003 a 2006. Apesar das descontinuidades observadas na aplicação das provas, podemos considerar expressivo o processo de aumento das avaliações com a inversão dos números passando a seis estados com avaliação dos nove estados da região. Percebe-se também que, nesta região, este fenômeno se caracteriza como recente, com a ampliação das avaliações, sobretudo nos últimos quatro anos, passando de dois estados com avaliações próprias no período de 2007-2010 para seis no período mais recente (2011-2014).

Observamos que apenas CE e PE, ambos governados pelo PSB, mantiveram as avaliações anuais por dois mandatos consecutivos. O Rio Grande do Norte, governado pelo PSB e DEM, foi o único estado sem aplicação de provas nesses doze anos analisados. Merece destaque o caso de Sergipe que teve seu sistema descontinuado, pelo governo do PT.

A partir dos quadros podemos fazer duas constatações iniciais. A consolidação como padrão pelos sistemas estaduais de educação da criação de avaliações próprias que passam a fazer parte das políticas públicas educacionais. A segunda constatação indica que esse fenômeno não é afetado pelos partidos no poder, uma vez que não se

identificou diferenças significativas entre os estados governados por diferentes partidos políticos.

CAPÍTULO 3

SENTIDOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA

3. Sentidos das Avaliações Externas e em Larga Escala

Este capítulo procura responder questão: Quais são os sentidos atribuídos à expansão do modelo de avaliação externa e em larga escala nos diversos estados brasileiros?

O termo "sentidos" remete à ideia de que existem múltiplas interpretações para esse fenômeno no campo das Ciências Sociais em geral e, na pesquisa educacional em particular, bem como por parte da sociedade que incorpora os elementos das avaliações como indicadores de qualidade educacional, sem problematizar sua origem e/ou significado.

Para responder esta questão, organizamos o presente capítulo em três partes. Na primeira seção intitulada "O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica", examinamos o histórico de criação do Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica (SAEB), destacando elementos que estão em suas origens como as primeiras experiências na década de 1980, passando pela sua consolidação na década de 1990 e abordando sua reformulação em 2007, período que consideramos ser responsável por lançar as bases do modelo em vigência, com destaque para a criação do IDEB.

No item "Apontamentos sobre as avaliações externas e em larga escala" desenvolvemos algumas considerações sobre as avaliações externas e em larga escala em nível nacional e no âmbito das redes estaduais de educação a partir de levantamento bibliográfico e da análise de pesquisas que trataram dessa temática. Essa abordagem teve por objetivo identificar elementos capazes de subsidiar nossas reflexões, indicando possíveis tendências e perspectivas das avaliações e também das pesquisas da área.

Na terceira parte desse capítulo, denominada "*Accountability*, regulação e controle", examinamos elementos que acompanham as reflexões sobre as avaliações externas e em larga escala da educação básica, a partir das contribuições teóricas sobre o tema.

3.1 O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

As avaliações externas e em larga escala começaram a ser implementadas de forma sistemática no final do século XX, especialmente nos sistemas de ensino dos estados brasileiros, consolidando-se, principalmente, na primeira década do século XXI.

A perspectiva de avaliação da educação como meio para se ampliar sua qualidade está consolidada em diferentes dispositivos legais como, por exemplo, a Constituição Federal de 1988 que, especificamente, no artigo 206 propugna os princípios da educação nacional. Dentre eles, destacamos o item VII "garantia de padrão de qualidade", seguido do artigo 209 que reserva ao poder público a função de avaliar a qualidade do ensino privado (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96 - LDB) explicita a ideia de que cabe ao Estado um papel de avaliador da educação, estabelecendo como sua incumbência a função de produzir informações, ou seja, "coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação", estruturar um sistema nacional de avaliação do rendimento escolar "no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino" (BRASIL, 1997).

A perspectiva da avaliação do rendimento escolar como uma função do Estado é destacada, ainda, no artigo 87 da lei supracitada, apontando para a criação do sistema nacional de avaliação do rendimento escolar integrado por todos os entes federados e seus respectivos sistemas de ensino fundamental. De acordo com o texto normativo, os municípios, estados, Distrito Federal e União deverão "integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar" (BRASIL, 1997).

O modelo de avaliação centralizado, sob o controle do Ministério da Educação (MEC), atendeu à esses dispositivos legais, consolidando-se na década de 1990, a partir do funcionamento da instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB[1]), ainda que em moldes diferentes do atual. Um dos elementos essenciais para esse processo foi o estabelecimento de uma matriz de referência curricular. A existência de uma referência nacional para o currículo induz a gestação de propostas de avaliação que tem como uma de suas motivações o estabelecimento de maior controle sobre a educação por parte do governo federal. Não se trata de uma medida de menor importância, uma vez que a criação de um sistema nacional de avaliação introduz uma nova lógica no funcionamento do setor público educacional.

Outros sistemas de avaliação também foram desenvolvidos, atingindo além do ensino fundamental e outros níveis de educação como, por exemplo, o Exame Nacional

[1] Criado pela Lei 9131/95 e modificado pela Portaria nº 931, de 2005.

do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENADE), incluído no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). A criação desses mecanismos de avaliação evidenciam elementos da reforma do Estado aplicados às políticas públicas educacionais. Conforme observam Gatti, Barreto e André (2011, p. 39-40):

> [...] no modelo gerencialista que passa a informar as reformas educacionais no mundo globalizado, a atenção também se volta, no Brasil, para os resultados de rendimento dos alunos obtidos pelos estabelecimentos escolares, e acentuam-se as preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas no manejo das políticas de currículo.

Para além das reformas do Estado e seus reflexos sobre as políticas públicas educacionais que marcaram o campo de estudos das políticas públicas, sobretudo na década de 1990, permanece um contínuo processo de implementação ou penetração da lógica gerencialista nas normatizações das políticas públicas educacionais. Consideramos que a implementação das avaliações externas e em larga escala não leva inexoravelmente a uma lógica administrativa gerencialista, podendo ser referenciada em outras perspectivas, embora na forma como se apresentam na realidade objetiva essas outras perspectivas parecem não estar sendo explorados. Apenas para citar um exemplo de práticas contra hegemônicas, no sentido de se contraporem à lógica gerencialista, o incentivo ao envolvimento reflexivo da comunidade escolar no processo avaliativo, incluindo seus objetivos e práticas, podem favorecer o controle social sobre as políticas públicas educacionais e os objetivos da escola, o que não ocorre nos modelos de avaliação externa e em larga escala observados.

Importante registrar que a criação do SAEB foi antecedida por diferentes experiências. Para Freitas (2007, p. 07), o interesse pela avaliação educacional pode ser localizado no Brasil desde os anos 1930, ainda que marcado por perspectivas diferentes da atual.

Diferentes projetos de avaliação podem ser identificados no período de 1960 a 1995 "ressaltando que a prática de avaliação no Brasil tem sido promovida, principalmente, por órgãos estatais", confirmando a existência de antecedentes nacionais do SAEB desde os anos de 1950.

Reconstruindo esse percurso a partir da criação do INEP[2], em 1937, objetiva-se a consolidação de uma "política científica de educação" abordando, entre outros, o tema

[2] O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) foi criado por lei no dia 13 de janeiro de 1937, sendo chamado inicialmente de Instituto Nacional de Pedagogia. No ano

da estatística em educação. Para Lourenço Filho (2005, p. 181), acentua-se a importância da estatística "pois ela propiciava a verificação, a conferência daquilo que havia sido obtido em face do que se pretendia obter". Desde sua criação, como Instituto Nacional de Pedagogia, o atual INEP visava "realizar pesquisas sobre os problemas do ensino nos seus diferentes aspectos".

Nas décadas de 1940 e 1950, a "estatística necessária ao planejamento educacional, afirmou-se também como ferramenta da pesquisa em educação". Para Freitas (2007, p. 09), observa-se que esse processo foi marcado "pelas pesquisas de natureza psicopedagógicas, sendo contemplados temas relativos à avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico".

No final da década de 1950, registrou-se um deslocamento "do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termo de sua 'funcionalidade'" (FREITAS, 2007, p. 10). Desta forma, no período referente a 1956 e 1964 predominou,

> [...] o enfoque sociológico na pesquisa em educação, perseguiu-se a obtenção de informações sobre a relação entre práticas educacionais e as necessidades sociais e econômicas da população nas distintas regiões brasileiras, sendo que o tratamento dado ao tema avaliação refletiu esse quadro (FREITAS, 2007, p. 14).

Dessa maneira, o levantamento de dados do período se preocupava em mapear a administração das redes, coletando informações sobre índices de aprovação, repetência, matrícula e evasão, no sentido de subsidiar os debates no processo de elaboração da primeira LDB, posteriormente aprovada pela Lei nº4024/1961.

Acompanhando o processo de desenvolvimento econômico, os estudos educacionais do período pós-1964 e nos anos 1970 assumiram um viés economicista, conferindo destaque à temáticas como "a educação como investimento, os custos educacionais e a relação entre educação escolar e demanda de profissionais" (FREITAS, 2007, p. 15).

Somente no final da década de 1970, que foram gestadas pesquisas com maior preocupação com a eficiência interna do processo ensino-aprendizagem. Portanto, "é por essa trilha que se chegou, no início dos anos de 1980, a algumas pesquisas que

---

seguinte, o órgão iniciou seus trabalhos de fato, com a publicação do Decreto-Lei nº 580, regulamentando a organização e a estrutura da instituição e modificando sua denominação para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos.

recorreram a procedimentos de avaliação em larga escala, como foi o caso de iniciativas no contexto do EDURURAL[3]" (FREITAS, 2007, p. 15).

Essa breve retrospectiva histórica demonstra a preocupação com o estudo, o conhecimento e a produção de dados sobre a educação brasileira, processo diferenciado em intensidade ao que se inicia após a década de 1990. Os dados produzidos, anteriormente à esta data apresentavam fragilidades e pouca confiabilidade, entretanto, "seu uso na pesquisa, com fins de avaliação, produziu estudos dos mais impactantes em termos de visão do sistema educativo, como os de Sérgio Costa Ribeiro, no final dos anos 1980". Conforme aponta Lopes (2007, p. 316), estes contribuíram para o conhecimento do próprio sistema educacional, provocando rebatimentos no âmbito acadêmico e também nos debates e definições sobre as políticas públicas educacionais.

Ao abordar a questão, Sergio Ribeiro comparou os dados divulgados pelo MEC com outros produzidos a partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). As discrepâncias encontradas por ele mudaram o rumo dos debates:

> [...] até então, se constatava que a evasão era o mais importante entrave do sistema. O autor mostra que, na estatística oficial do MEC, a evasão era mais de 10 vezes maior do que a calculada pelo modelo PROFLUXO (que leva em conta dados da PNAD) e que o número de alunos novos nas primeiras séries estava muito acima das possibilidades demográficas do país. A conclusão dramática foi a de que a "pedagogia da repetência" instalada nas escolas brasileiras, esta sim, chegava a atingir 52,4% dos alunos das primeiras séries em todo o Brasil (LOPES, 2007, p.316).

A identificação de um problema ou uma crise educacional muitas vezes serve a um projeto de mudanças que, simbolicamente, justifica uma série de reformas sem considerar as causas reais das dificuldades enfrentadas. Existe, portanto, uma "[...] utilidade (ideológica) do conceito de crise que favorece e legitima a destruição de consensos anteriores e abre caminho a novos consensos" (AFONSO, 2009, p. 87).

Criam-se correspondência mecânica entre os resultados educacionais e os resultados econômicos para justificar interferências nos processos pedagógicos como uma necessidade, ao passo que os resultados das avaliações não servem ao diagnóstico das fragilidades do processo educacional e a proposição de melhorias. Ao contrário, alimentam a desconfiança sobre a educação pública e ampliam as propostas de intervenção e controle sobre a mesma.

---

[3] Criado pelo Decreto nº 85.287 de 23 de dezembro de 1980 o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL) a partir de acordo MEC/BIRD tinha por objetivo a expansão e melhoria da educação no meio rural do nordeste.

A ampliação do controle é facilitada em grande medida, pela criação de mecanismos de produção de informações e dados estatísticos sobre as redes de ensino e sobre os níveis de aprendizagem dos alunos. Podemos considerar que as estatísticas educacionais no Brasil só recentemente tornaram-se confiáveis, ainda assim a disponibilização dos dados fornecidos pelas escolas e pelo governo federal nem sempre é divulgada de um ano para o outro.

Amplia-se, paulatinamente, a penetração e difusão do discurso que propala a necessidade de se conhecer melhor o que ocorre nas escolas atingindo, inclusive, a necessidade de monitorar a aprendizagem dos alunos. Uma das primeiras experiências nesse sentido, segundo Vianna (1995), foi o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro (EDURURAL) que consistiu na coleta de dados sobre escolas, famílias, perfil dos professores e o rendimento escolar em português e matemática de alunos das 2ª e 4ª séries de escolas rurais, situadas em Pernambuco, Ceará e Piauí.

Estas iniciativas estavam baseadas nas orientações do Banco Mundial e da decisão do MEC em implantar um sistema de avaliação para todo país. Um primeiro exercício de avaliação nacional neste sentido teve início com:

> [...] a realização de um piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Esse era o início do Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1° Grau (SAEP), formulado por Jacobo Waisselfisz (1988). Na proposta, além do rendimento do aluno, previa-se avaliar o professor, os custos do ensino e a gestão das escolas (LOPES, 2007, p.323).

Gatti (1996) destaca que, nesse período, a possibilidade de implantar projetos de pesquisa em avaliação de desempenho escolar, bem como a criação de um sistema nacional de avaliação foram debatidas por pesquisadores em reunião convocada pelo MEC em conjunto com técnicos e secretários estaduais de educação. Na ocasião deste seminário, realizado em Brasília, o MEC conseguiu firmar convênios com todos os estados.

Ao historicizarmos as origens do SAEB, verificamos que a sua formulação nos moldes atuais se deu a partir de experiências que se ampliaram, sobretudo, a partir do final da década de 1980, até sua consolidação como política pública de Estado. Dentre essas primeiras experiências, Freitas (2007, p. 17) situa no ano de 1987:

> [...] o início do projeto de pesquisa sobre avaliação do rendimento de alunos de escolas de primeiro grau da rede pública. ... ele teria surgido do interesse do então ministro da Educação, Hugo Napoleão, em criar, por meio do INEP, um programa externo de avaliação do ensino de primeiro grau [fundamental], com função de subsidiar as secretarias

> de estado de educação com ‘informações’ sobre os problemas de aprendizagem escolar.

Em meados da década de 1990 foram consolidadas experiências de avaliação externa e em larga escala, decorrentes dessas primeiras iniciativas. Podemos afirmar que se trata de um processo de criação de um novo modelo, decorrente de rearranjos legais e institucionais que vieram a criar condições necessárias para a execução de novas políticas de avaliação a partir de uma ação centralizada do Estado.

A terceira edição do SAEB, em 1995, apresentou mudanças marcadas pelas afinidades entre as diretrizes políticas do MEC e as do Banco Mundial. Segundo Lopes (2007, p.325), a partir desse momento, “o MEC fortalece seu papel de formulação e controle. Dentre as principais transformações, destaca-se a criação do Banco Nacional de Itens, a adoção da metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI)[4] e a terceirização dos procedimentos para realização das provas”, elementos que permanecem no limiar do século XXI.

O uso da TRI e de uma matriz de referência[5] permite cobrir um amplo espectro do currículo sem exigir que cada um dos alunos resolva um número exaustivo de questões. Esse padrão expressa mais que uma simples mudança metodológica, além do domínio técnico do processo parte do pressuposto de que os resultados das avaliações devem ser comparáveis ao longo de tempo.

O uso da TRI nas avaliações externas e em larga escala representa um avanço técnico importante. Segundo o INEP (2015, p. 01), a adoção da TRI para elaboração do SAEB e do ENEM teve duas finalidades principais: “permitir a comparabilidade dos resultados entre os anos e permitir a aplicação do Exame várias vezes ao ano”. Cabe aqui uma breve consideração sobre o significado da adoção dessa nova metodologia na elaboração das avaliações nacionais.

Na Teoria Clássica dos Testes (TCT) os resultados dos alunos são baseados no percentual ou número de acertos em uma prova que gera uma nota. Dessa forma, os alunos tendem a obter uma nota maior de acordo com o grau de dificuldade da prova,

[4] Segundo Klein (1995, p.31), a Teoria de Resposta ao Item se constitui de um conjunto de modelos onde a probabilidade de respostas a um item é modelada como função da proficiência do aluno (variável não observável) e de parâmetros (que expressam certas propriedades) do item. Quanto maior a proficiência, maior a probabilidade de o aluno acertar o item.

[5] Segundo Pestanha (1998), a matriz de referência para a avaliação apresenta uma série de descritores do desempenho do aluno. Cada descritor é um cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades). A matriz parece ser uma maneira de superar a divisão, perceptível em quase toda proposta curricular, entre os objetivos curriculares e a lista de conteúdos, pois concretiza, em cada descritor, a articulação entre objetivo curricular (ou objetivo de desenvolvimento) e o conteúdo.

dentro da psicometria são classificadas como “testes dependentes”, ou seja, os resultados dependem da formulação dos testes e, portanto, não podem ser comparados ao longo do tempo, pois os resultados variam de acordo com a dificuldade do teste. A TCT é empregada nas avaliações feitas pelos docentes em sala de aula com seus alunos e também em larga escala, nos vestibulares tradicionais, por exemplo.

De outra forma a TRI está baseada numa sofisticada modelagem estatística computacional que atribuí ao aluno não uma nota, mas um grau de proficiência relacionado às habilidades requeridas em uma matriz de referência que dá origem ao teste. Podemos dizer, de forma simplificada, que nas provas baseadas no TRI, os itens que compõe a prova têm valores diferenciados e variáveis, uma vez que o modelo prevê e estima a possibilidade do respondente acertar uma pergunta ao acaso.

Devido a complexidade dos cálculos estatísticos envolvidos, a difusão da TRI como padrão hegemônico para as avaliações em larga escala ocorreu décadas depois de sua formulação inicial.

A origem da TRI situa-se nos Estados Unidos a partir da psicometria e foi desenvolvida na década de 1950 para sanar algumas dificuldades da Teoria Clássica dos Testes (TCT), em especial, a “teste dependência” que não permite a comparabilidade de resultados de testes diferentes aplicados ao longo do tempo. Seu uso passou a ser difundido mundialmente após a década de 1980, quando o uso de *softwares* mais acessíveis facilitou a aplicação da teoria em larga escala, uma vez que sua aplicação envolve complexos cálculos estatísticos, necessários para aplicação do teste em milhões de respondentes simultaneamente.

Entre nós, a TRI teve início com o SAEB em 1995 sendo, posteriormente, ampliada para outras provas, com destaque para o ENEM a partir de 2009. Esse modelo configurou-se como padrão de avaliações em diferentes países do mundo, tais como Estados Unidos, França, Holanda, Coréia do Sul, China e países integrantes do PISA. Assim “Um dos grandes exemplos de avaliação utilizando a TRI é o exame de proficiência em língua inglesa (TOEFL). Este exame surgiu em 1964 e é amplamente utilizado em todo o mundo” (INEP, 2015, p. 01).

A construção da prova a partir desse modelo logístico, parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente maior a probabilidade de acerto nos testes. Dessa forma, os testes são construídos com base em de parâmetros de dificuldade, medidos em uma escala de proficiência. De forma simplificada, podemos dizer que cada item da prova representa um grau de dificuldade pré-determinado (grau de proficiência)

que permite, portanto, identificar o grau de proficiência do respondente. Esses parâmetros de dificuldade permitem "a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional de proficiência do SAEB construída pelo INEP/MEC para Matemática e Língua Portuguesa" (INEP, 2015, p. 03).

A elaboração das provas exige o estabelecimento dos parâmetros dos itens, aspecto que "é conseguido através de pré-testagens de itens em amostras apropriadas de alunos nas quais estimamos os parâmetros dos itens em uma mesma escala de proficiência" (INEP, 2015, p. 03).

Outro parâmetro importante da TRI, utilizado na construção da prova, se refere ao controle de acertos ao acaso. Dessa forma, diferentemente do TCT em que o resultado do teste se dá pelo número de acertos do respondente, na TRI importa saber quais as questões foram respondidas corretamente, pois cada uma tem um grau de dificuldade (curva característica do item) ou grau de proficiência determinado, o resultado da prova estima a proficiência do respondente a partir de seu padrão de acertos na prova, uma vez que se estima o acerto ao acaso, quando o respondente acerta uma questão de maior complexidade e erra as questões mais fáceis.

Um exemplo prático com cinco questões hipotéticas, sem as alternativas para ilustrar esses princípios:

> - Questão 1 (Proficiência 300): Identifique, entre as figuras, qual é um cilindro.
> - Questão 2 (proficiência 400): Assinale a alternativa que contém a fórmula para o cálculo do volume do cilindro.
> - Questão 3 (proficiência 500): Determine o volume de combustível que o tanque [cilíndrico] ao lado comporta:
> - Questão 4 (proficiência 600): A capacidade de uma lata cilíndrica é 40 cm^3. Se o raio da base mede metade de altura, determine a altura dessa lata.
> - Questão 5 (proficiência 700): Considere um recipiente cilíndrico de raio r e altura h, cuja capacidade é V. Duplicando-se a altura desse recipiente e reduzindo o raio à metade, qual será a nova capacidade da lata? (INEP, 2015).

Observa-se que o grau de dificuldade das questões, pressupõe que o respondente das mesmas tem que dominar o conteúdo das mais simples para ter o conhecimento necessário para acertar as mais complexas. Assim, se um determinado sujeito acerta a primeira, a quarta e a quinta questão admite-se que seu padrão de resposta é ilógico e, portanto, seu grau de proficiência pode ser menor que outro que acertou a primeira,

segunda e terceira questões, pois os conhecimentos das primeiras questões são fundamentais para as respostas seguintes.

A partir da curva característica de cada questão o sistema computacional estima qual proficiência criaria um perfil de acertos teórico mais próximo possível do perfil de acertos real do aluno.

De forma simplificada, podemos dizer que, procura encaixar o grau de proficiência acima do acerto, portanto, acima da proficiência da questão acertada e abaixo da questão errada. No exemplo que ilustramos anteriormente, um aluno que acertou a três primeiras teria um grau de proficiência maior que 500 e menor que 600. No segundo caso, um padrão ilógico em que a nota teria que ser maior que 700 e menor que 200.

Esse exemplo, apenas ilustra o princípio que permite estimar o grau de proficiência a partir da adoção da TRI, mas para maior precisão o número de questões tem que ser bem maior, evitando ou minimizando estatisticamente a possibilidade de que uma desatenção leve um aluno a errar uma questão fácil tenha seu grau de proficiência estimado fora de seu padrão, esse é um dos motivos para que a prova do ENEM tenha passado de 63 para 180 questões após a adoção da TRI, pois quanto maior a quantidade de itens mais preciso é a estimativa da proficiência.

A TRI é importante principalmente por permitir a comparabilidade dos desempenhos ao longo do tempo ou em um universo de aplicação, somente dessa forma as avaliações externas e em larga escala ganham sentido, uma vez que seu principal objetivo é a comparação de resultados, de localidades diferentes em uma mesma prova e de uma mesma localidade ao longo do tempo.

Para que isso seja possível é necessário estabelecer uma matriz de referencia, que em geral levam os estados a organizar um currículo oficial, e direciona os esforços de formação docente e dos gestores para dar conta dessas novas demandas. Essas mudanças expressam um processo de centralização das decisões pelo governo federal, relegando aos municípios e aos estados um papel secundário de executores, com participação apenas na aplicação das provas sem, no entanto, influenciar seu processo de elaboração ou tratamento dos resultados. O mesmo pode-se dizer dos estados que criam suas próprias avaliações, centralizam as decisões na cúpula administrativa das secretarias, ou de assessorias externas, sempre fora das escolas, ou de quem de fato opera o processo de ensino e aprendizagem.

Para Lopes (2007, p. 327) essa nova configuração explicita seu papel como instrumento de gestão. No Relatório de Resultados Estaduais do SAEB/1995, os objetivos foram, assim, definidos:

> [...] acompanhar a evolução do desempenho dos alunos [...] possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e resultados apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro.

Esse processo alinha-se com as orientações de Reforma do Estado que coaduna a instalação de um "Estado Gerencial" em substituição ao "Estado Burocrático", passando do controle dos processos para os controles dos resultados, que tem no SAEB os instrumentos técnicos para serem mensurados.

Outro elemento que marca o processo de consolidação institucional da organização gerencial do MEC para a consolidação de avaliações externas de abrangência nacional se expressa na Lei nº 9448/97 (BRASIL, 1997) que, na prática, retirado MEC o papel de gerir a avaliação da educação que ficou sob responsabilidade do INEP, transformado em autarquia[6].

Segundo LOPES (2007, p.321), antes da própria consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica este foi precedido de trâmites legais que o regulamentaram, entre estas se destacam a:

> Portaria Ministerial n° 1.759, de 27 de dezembro de 1994. Nessa portaria, fica estabelecida a participação das Secretarias de Educação, em colaboração com o MEC. A Lei nº 9.131/95, antecipando a EC 14 e a LDB, retirou do Conselho Nacional de Educação as incumbências relativas à avaliação e as transfere para o MEC.

Também, na década de 1990, o INEP passa a centralizar a organização técnica da política de avaliação da educação básica, se reestruturando para essa nova demanda. Conforme apontado nos informativos da própria instituição, essas mudanças tinham por objetivam que "as informações educacionais pudessem, de fato, orientar a formulação de políticas do Ministério da Educação" (INEP, 2015).

Entre outras medidas, foram absorvidos pelo INEP o Serviço de Estatística da Educação e Cultura (SEEC) e a Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (SEDIAE) do Ministério da Educação. "O SEEC, criado em 1937, era um órgão do

[6] Segundo Meirelles (2002, p. 327), a autarquia não age por delegação; age por direito próprio e com autoridade pública, na medida da parcela de direito que lhe foi outorgado pela lei que a criou. Como pessoa jurídica de Direito Público Interno, a autarquia traz ínsita, para a consecução de seus fins, uma parcela do poder estatal que lhe deu vida. "**Sendo um ente autônomo, não há subordinação hierárquica da autarquia para com a entidade estatal a que pertence, porque, se isto ocorresse, anularia seu caráter autárquico**" (grifos nossos).

Poder Executivo, com longa tradição na realização de levantamentos estatísticos na educação brasileira" e foi incorporado ao INEP em 1996.

Em 1997, a SEDIAE é integrada à estrutura do INEP, passando a existir, a partir desta data, um único órgão encarregado das avaliações, pesquisas e levantamentos estatísticos educacionais no âmbito do governo federal. Nesse mesmo ano, o INEP foi transformado em autarquia federal.

Dessa forma, podemos considerar que na última década "o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais" (INEP, 2015). Segundo a legislação supracitada entre as finalidades do INEP, estão:

> I – organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
> II – planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
> III – apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
> IV – desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
> V – subsidiar a formulação de políticas na área da educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
> VI – coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação, em conformidade com a legislação vigente;
> VII – definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
> VIII – promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
> IX – articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral (BRASIL, 1997).

A mudança de enfoque no processo de avaliação pode ser observada pelas características principais do modelo que originou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), calcada na realização por base amostral, aspecto que, em princípio, não permitia o estabelecimento de relação entre os resultados das provas e uma escola e/ou uma sala de aula específica.

A mudança implementada a partir da adoção da metodologia da TRI e da prova censitária se reflete nos currículos, na formação por meio de incentivos à competição por melhores resultados na avaliação de rendimento.

Concordando com esse entendimento Gatti, Barreto e André (2011, p. 39-40) apontam:

> Além das avaliações do SAEB, realizadas a cada dois anos com amostras bem delineadas e passíveis de generalização das escolas de todas as dependências administrativas de cada estado, é instituída pelo MEC, em 2005, a Prova Brasil, uma avaliação censitária do rendimento dos alunos que passa a ser aplicada simultaneamente, mediante adesão das redes de ensino. Focalizada na escola, a Prova Brasil possibilita situar os resultados dos alunos obtidos em relação à rede estadual ou municipal a que pertencem e à média nacional.

Em 2005, o SAEB[7] foi dividido em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), com foco na gestão das redes de ensino das unidades federadas e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANRESC), popularizada como Prova Brasil, de base censitária e com foco nas unidades escolares urbanas, possibilitando a comparação dos resultados entre as escolas. Os resultados das provas são apresentados em escalas de proficiência divididas pelos níveis de ensino.

A perspectiva de comparação entre escolas e de competitividade pelos melhores resultados se ampliou a partir de 2007 com a criação, pelo governo federal, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), calculado com base nos rendimentos dos alunos em testes de larga escala e em taxas de reprovação e evasão. O novo índice facilita a divulgação dos resultados ao transformá-los uma escala numérica de fácil entendimento. Embora não problematize com a sociedade o significado dessa escala que, em geral, tem seus métodos de cálculo pouco conhecidos, mesmo entre os profissionais da educação.

Outras alterações ocorreram em torno da aplicação e do formato das provas, a mais significativa se deu na edição de 2013[8] a partir da divulgação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que passou a compor o SAEB. Outra inovação desta edição foi a inclusão, em caráter experimental, da avaliação de Ciências, realizada pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Esta disciplina havia composto as provas do SAEB nos anos de 1997 e 1999 que, a partir de então, passaram a abranger apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática (INEP, 2015d).

---

[7] O SAEB foi reestruturado pela Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. A Prova Brasil, de caráter censitário, avalia alunos de 5° e 9° anos do ensino fundamental, da rede pública e urbana de ensino. A ANEB, de caráter amostral, avalia alunos de 5° e 9° anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes estadual, municipal e particular no âmbito do país, das regiões e dos estados (INEP, 2015c).

[8] Instituída por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013.

Observa-se que, estes elementos, componentes da avaliação educacional, são analisados sob diferentes aspectos, não apenas por especialistas do tema, mas por diferentes pesquisadores que identificam as influências desse processo sobre as políticas públicas educacionais. Assim, considera-se que o IDEB, ao combinar elementos do rendimento dos alunos em avaliações externas e em larga escala com outros dados que envolvem o fluxo escolar, colocam às redes de ensino um novo desafio, com diferentes reflexos no cotidiano das escolas e da própria administração/gestão dos sistemas de ensino. Segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 40), fica posto o desafio à redes de ensino:

> [...] se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede. Estabelece também metas de rendimento e estipula prazo, até 2021, para que os estudantes das escolas brasileiras atinjam os padrões de desempenho apresentados pelos sistemas escolares dos países desenvolvidos, referenciando-se nos resultados do Programa Internacional de Avaliação da Aprendizagem (PISA).[9]

Considerando que a educação básica é mantida pelos estados e municípios, responsáveis pela administração de seus respectivos sistemas, a criação desses mecanismos pelo governo federal passou a ser um dos elementos que os submeteu a uma "obrigação de resultados, baseada em indicadores padronizados de rendimento, induzindo a uma progressão orientada por metas quantitativas, com vistas ao alcance de determinado padrão de qualidade" (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 40).

Impõe-se, assim, uma determinada visão sobre a qualidade educacional que se traduz na capacidade dos sistemas de ensino, das escolas, professores, alunos e demais profissionais da educação em atingir determinados resultados na pontuação do IDEB. Portanto, "Mais do que o SAEB, a criação da Prova Brasil, em alguma medida, e, sobretudo, a instituição do IDEB têm dado indícios de alterações bem mais substantivas no manejo do currículo no cômputo nacional e nas políticas e nas práticas docentes" (GATTI, BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 40).

A análise da produção do campo da avaliação nos permite afirmar que o MEC assume a perspectiva gerencialista, calcada nos resultados das avaliações, que serviriam

[9] O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento: Leitura, Matemática e Ciências. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). No Brasil, o Pisa é coordenado pelo INEP. Atualmente, participam do Pisa os 34 países membros da OCDE e vários países convidados, o último resultado do Pisa (2012) incluiu 65 países.

para corrigir as escolhas, os rumos e os programas implementados pelas políticas. Para Lopes (2007, p. 329):

> Embora o MEC divulgue informações sobre as proficiências dos alunos e suas possíveis relações com condicionantes variados, são poucas as ações que têm se mostrado competentes para enfrentar as desigualdades do sistema. Ao contrário, o que se têm verificado é o estabelecimento da competição entre os entes federativos e entre as escolas quando da divulgação dos resultados de avaliações.

Uma rápida comparação do processo de reformas educacionais em diferentes partes do mundo nos permite afirmar que as diferenças entre o discurso que diagnostica problemas, as soluções apontadas e o que ocorre na prática nas escolas não representa um fenômeno exclusivamente brasileiro. As contribuições de Afonso (2009, p. 88) reforçam a percepção de distanciamento entre as soluções apontadas e os problemas pouco definidos ou com suas origens definidas de forma pouco precisas. Essa dinâmica se consolida como pano de fundo para:

> [...] certo efeito de manipulação que contribuiu para a adaptação às ideologias neoconservadoras e neoliberais – ideologias promotoras (...) da adopção da avaliação e do mercado educacional como partes de uma mesma equação (contraditória) que procura resolver a exigência simultânea de mais e menos Estado (AFONSO, 2009, p. 88).

Depreende-se que as avaliações externas e em larga escala cumprem uma dupla função, ao mesmo tempo em que possuem caráter centralizador da gestão educacional, induzem as redes estaduais e municipais a terem mais autonomia, o governo federal centraliza as decisões sobre currículo, programas de formação e processos avaliativos, mas confere aos estados e municípios a autonomia pedagógica para inserir mecanismos de melhoria dos índices educacionais. Essa autonomia está, obviamente, condicionada por uma determinada concepção de qualidade, decidida centralmente a partir das avaliações e os índices delas derivados. Podemos questionar em que medida as avaliações promovidas pelos próprios estados representariam um rompimento com esse poder central, ou, ao contrário, um processo de intensificação de seus pressupostos em nível local, mantendo as escolas e seus profissionais alijados do poder de decidir sobre questões fundamentais sobre seu trabalho.

3.2 Apontamentos sobre as Avaliações Externas e em Larga Escala

A ampliação dos processos de avaliação externa e em larga escala adquiriu centralidade no debate sobre a educação vinculando, automaticamente, a melhoria da qualidade da educação com a elevação dos índices derivados dos resultados dos alunos nestas provas. No entanto, não se problematiza o que representam esses resultados e até que ponto os mesmos podem abarcar a complexidade que envolve o processo de escolarização.

Aponta-se para a emergência de uma naturalização de uma suposta "cultura da avaliação" que incorpora as avaliações externas às práticas cotidianas. Segundo Ristoff (1994, p. 60), a cultura da avaliação pode ser conceituada como "um conjunto de valores acadêmicos, atitudes e formas coletivas de conduta que tornem o ato avaliativo parte integrante do exercício diuturno de nossas funções".

Considerando as avaliações externas e em larga escala como um fenômeno relativamente recente na história da educação brasileira deve-se ressaltar que sua instituição por parte dos governos estaduais é, ainda, recente uma vez que estas experiências decorrem e se consolidam após as avaliações nacionais. Lopes (2007) identificou na década de 1990 apenas seis estados que possuíam avaliações próprias na educação básica. O Quadro 12 apresenta esses dados.

Quadro 12 - Avaliações Estaduais anteriores a 2003

Estado	Ano de criação do Sistema ou Programa de Avaliação	Partido político no poder	Vigência (em 2007)
Ceará	1992	PMDB	Sim
Mato Grosso do Sul	1993	PTB	Não
Paraná	1995	PFL	Sim
Rio Grande do Sul	1996	PMDB	Sim
São Paulo	1996	PSDB	Sim
Bahia	1998	PFL	Não
Espírito Santo	2000	PSDB	Sim
Goiás	2000	PSDB	Sim
Maranhão	2000	PFL	Sim
Minas Gerais	2000	PMDB	Sim
Pernambuco	2000	PMDB	Sim
Rio de Janeiro	2000	PDT	Sim
Alagoas	2001	PSB	Sim
Tocantins	2001	PFL	Sim
Acre	2002	PT	Sim

Fonte: Lopes (2007, p. 359).

Os dados contidos no Quadro nº 12 indica que entre os anos 2000 e 2002 outros nove estados implantaram experiências semelhantes, traduzindo um impressionante movimento de expansão. Embora algumas dessas iniciativas tenham sido marcadas por

descontinuidades, com interrupções e retomadas na aplicação das provas, estas sinalizam para uma forte tendência de crescimento, considerando os seis estados pioneiros na implantação de avaliações externas e em larga escala nas suas redes de ensino do Ceará, Mato Grosso do Sul, Paraná, São Paulo, Rio Grande do Sul e Bahia, apenas São Paulo e Ceará mantiveram suas avaliações de forma mais contínua, embora com alterações.

A simultaneidade da criação das avaliações nos estados pode ser explicada, em parte, pela cooperação estabelecida entre o INEP-MEC para sua implantação ou desenvolvimento, pela simples preexistência do modelo desenvolvido nacionalmente, ou ainda, considerando o contexto mais recente, a partir de consultoria prestada por empresas, fundações ou centros de pesquisa como o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAed), vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em que pese às descontinuidades, Alavarse, Machado e Arcas (2015) apontam para o crescimento do número de estados identificados em pesquisas sobre a temática. A partir de três estudos, identificamos dois elementos cruciais: o crescimento de estados com avaliações e a descontinuidade dos processos.

O estudo de Lopes (2007) identificou a existência de 16 estados que possuíam, até o momento de sua pesquisa, avaliações externas próprias. Quando encerrada a pesquisa, 14, das 16 identificadas, ainda estavam em vigência e duas já haviam sido interrompidas. A investigação feita pelo [Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais] Game (2011) revelou a existência de avaliações externas em 18 estados. Já o mapeamento feito por Oliveira (2012) encontrou 19 estados com avaliações externas".

Sousa e Oliveira (2010) destacam que esse processo não se constituiu como elemento isolado das políticas educacionais, ao contrário, trata-se de uma tendência que se consolida na educação básica e no ensino superior no Brasil e no exterior, por meio de experiências singulares ou em procedimentos que procuram fixar comparações entre países.

Por outro lado, a utilização dos resultados desses processos avaliativos em larga escala depara-se, no país, com uma intensa disputa ideológica. De um lado, "a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência", mas que não se ampara na ideia também difundida da "autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação". Destacam os autores que:

> [...] a questão do uso dos resultados adquire uma nova dimensão. Em que medida a implantação dos sistemas de avaliação tem sido capaz de induzir autorreflexão no âmbito do sistema como um todo e, em particular, na escola? Ou, ainda, em que medida tem sido capaz de provocar alteração na lógica de formulação e implementação de políticas educacionais e nas práticas escolares? (SOUSA, OLIVEIRA, 2010, p. 798).

Esses elementos, de articulação federal, para ampliar os processos de avaliações externas e em larga escala na educação básica em nível estadual, podem ser identificados nas ações desencadeadas pelo próprio governo federal que deram centralidade ao processo avaliativo e incentivaram estados e municípios a implantarem mecanismos que ampliassem a presença desses elementos em seus sistemas.

Devem-se destacar aqueles que acompanharam a implantação do IDEB, tal como o Compromisso Todos pela Educação, desdobramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que "propõe a articulação de esforços para a melhoria da qualidade" medida pelo novo índice, afirmando que "Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes" (BRASIL, 2007).

Lopes (2007) observou que "são estabelecidas 28 diretrizes, sendo que dez delas exigem algum tipo de avaliação para a atuação dos entes federativos na melhoria da Educação". Entre as 28 diretrizes, expressas no artigo 2º do decreto, destacamos as dez que se referem a algum tipo de avaliação:

> II – alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
> III – acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
> XIII – implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
> XIV – valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
> XV – dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
> XVIII – fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
> XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º;
> XX – acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e

> garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;
> XXV – fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;
> XXVIII – organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB (BRASIL, 2007b).

O decreto que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação BRASIL (2007b) vincula a colaboração da União à adesão dos entes federados ao Plano, estabelecendo que:

> [...] As adesões ao Compromisso nortearão o apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados [...] O apoio dar-se-á mediante ações de assistência técnica ou financeira, que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do art. 2º (BRASIL, 2007b).

A indução na implementação das políticas de avaliação da educação se dão, portanto, por meio de dois mecanismos complementares, o apoio técnico na elaboração e execução de planos de gestão das redes de ensino aos quais se vincula apoio financeiro discricionário da União, materializados por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR). Assim,

> O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR [...] conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes (BRASIL, 2007b).

A questão do uso dos resultados das avaliações como mecanismo para melhoria da qualidade da educação precisa ser problematizada a partir do significado dessas avaliações e índices sobre a prática educativa. Oliveira (2007) pondera, afirmando que critérios e padrões "podem, facilmente, simplificar problemas complexos pela utilização de indicadores com potencial de provocar mudanças", porém, estas podem não ser as indicadas nos documentos oficiais, a "observação indica a necessidade de uma reflexão mais cuidadosa sobre os usos (e abusos!) do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB" (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

Cabe ressaltar que, em nossa investigação, problematizamos apenas as formulações sobre as avaliações externas e em larga escala, a partir dos materiais

produzidos pelos próprios sistemas de ensino, não abrangendo a pesquisa empírica sobre seus resultados e influências na prática educativa. Contudo, não podemos desconsiderar que as avaliações trazem implícitas em seu processo, a ideia de "criar um envolvimento tal que impulsione os membros da instituição a se engajarem no processo de transformação" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 801).

Umas das iniciativas capazes de potencializar um maior envolvimento reside nas experiências que agregam às provas respondidas pelos alunos à outros elementos, por exemplo, que implantam a autoavaliação institucional "com base na compreensão de que tal sistemática teria poder, entre outras atribuições, de gerar envolvimento e compromisso de todos com a melhoria da qualidade da educação" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 809). Os autores ressaltam que os estados do Ceará e do Paraná seriam exemplos desse modelo, entretanto nossa pesquisa identifica que a experiência no Paraná foi descontinuada, em nossa pesquisa contatamos que o Rio Grande do Sul implanta modelo nesta direção, fatos que demonstram o caráter marginal dessas práticas e sua descontinuidade como política pública educacional vinculada às avaliações externas e em larga escala.

Ao contrário desse processo mais reflexivo, os modelos das avaliações externas e em larga escala e seus usos continuam fortemente ou, quase que exclusivamente, baseadas nas provas que medem a proficiência dos alunos em conhecimentos de português e matemática. Identificamos a expansão do uso de mecanismos que se colocam exatamente no caminho oposto, ao intensificar a relação entre resultado da avaliação e algum tipo de consequência, ampliando o controle sobre o trabalho docente por meio do estabelecimento de metas de aprendizagem medidas pelas provas a partir de currículos pouco flexíveis, premiações das escolas, de seus servidores ou ainda dos alunos, vinculando de forma direta o trabalho desenvolvido pela escola aos resultados nas avaliações ou índices delas derivados.

Desses elementos, verifica-se também a tendência à descontinuidade que, conforme indicado por Sousa e Oliveira (2010, p. 811), trata-se de uma "consequência de característica geral da administração pública brasileira. Ao mudar o governo e, às vezes, apenas o Secretário de Educação, alteram-se as iniciativas anteriores". Os autores supracitados destacam que o mesmo ocorre em relação às avaliações, no entanto, neste caso essa prática prejudica muito seu uso "corrompendo, assim, sua integridade e inviabilizando o recurso à análise de séries históricas". Podemos, no limite, dizer que a

descontinuidade das avaliações como propostas na atualidade, leva à sua inutilidade enquanto instrumento destinado a produzir dados comparáveis ao longo do tempo.

Decorrente dos questionamentos acerca da validade dessas políticas de avaliação como mecanismos para a melhoria da qualidade da educação, surgiram críticas em dois campos: de um lado, a própria política pública educacional com ênfase nos processos avaliativos como parte das reformas educacionais e, de outro, críticas à produção acadêmica da área, principalmente, em relação à desvinculação entre estas e as políticas públicas educacionais.

No "Dossiê Agenda de Pesquisa em Políticas Públicas", elaborado no âmbito da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) em 2003, essa crítica foi ressaltada, enfatizando que as pesquisas sobre as políticas públicas "pouco têm contribuído para o acúmulo de conhecimentos na área, seja pela abundância de estudos setoriais e de estudos de caso, seja pela ausência de uma agenda de pesquisa" (LOPES, 2007, p.35).

Por outro lado, os processos de avaliação externa e em larga escala avançam rapidamente no Brasil e em outras partes do mundo. Isso pode ser atribuído, ao menos parcialmente, ao avanço das ideias econômicas neoliberais que, em linhas gerais, não encontra contradições com os efeitos das avaliações externas e em larga escala sobre as políticas públicas educacionais, uma vez que conforme bem sintetiza Afonso (2009, p. 73), essas ideias:

> [...] valorizam sobretudo o mercado e a liberdade de escolha dos indivíduos, defendendo a diminuição da interferência do Estado na vida privada; consequentemente, as críticas do neoliberalismo ao Estado-providencia assentam no pressuposto de que os indivíduos conhecem melhor do que o Estado o que é bom para eles, acreditando que o mercado é não só uma instituição mais justa e eficiente para a distribuição dos bens e serviços (...) como também que a desigualdade entre indivíduos e grupos é uma característica natural da sociedade".

Identifica-se a convergência entre as reformas educacionais e as avaliações que são parte integrante de um uma política educacional de "quase mercado", que assim estaria em acordo com os valores fundamentais da política neoliberal (AFONSO, 1998a; SOUSA, OLIVEIRA, 2003; ADRIÃO, 2006).

Entendermos que "A discussão da avaliação de sistemas abrange um amplo leque de questões de natureza técnica e, para além delas, implicações de ordem política, pois que está intimamente vinculada às políticas públicas de educação" (SOUSA;

OLIVEIRA, 2010, p. 796). No campo teórico, os debates situam-se em torno das consequências dessas práticas para o cotidiano das escolas.

A variedade de temáticas e a crescente quantidade de estudos que abrangem as diferentes perspectivas da avaliação da educação básica sinalizam a premência dessa problemática no contexto educacional indicando, ainda, a centralidade que a mesma assumiu na política pública educacional brasileira.

No intuito de compor um panorama sobre as pesquisas que versaram sobre a temática das avaliações educacionais, objeto de análise desta tese, elaboramos um levantamento de trabalhos que trataram da produção da área, bem como levantamento bibliográfico em repositório de teses e dissertações, acrescido de busca no Repositório S*cielo* de artigos científicos. Desses levantamentos, selecionamos obras utilizadas como referência para nosso trabalho e identificamos pesquisas que trataram de dimensionar em diferentes bases amostrais a produção sobre a temática. Dentre essas, destacamos a de I. M. Silva (2013) que investigou as produções no âmbito da ANPEd entre os anos 2000 e 2010, Bauer (2012) que elaborou levantamento de teses e dissertações no banco de teses e dissertações da CAPES e Martins e Sousa (2008) que analisaram a partir de banco de dados de teses e dissertações, dos anais da ANPED e da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (ANPAE) os trabalhos que se debruçaram sobre a temática da avaliação.

Observando a produção acadêmica nesta área constatamos que, em nível local, os trabalhos se concentraram em traduções de obras produzidas, principalmente, nos EUA e depois da Europa para a:

> [...] divulgação de idéias de autores estrangeiros como: Tyler, Stufflebeam, Scrivem, Parlet & Hamilton, Stake, House, MacDonald, Eisner entre outros. Também autores como Bloom, Patton, Worthen, Sanders, Fitzpatrick, entre outros, influenciaram a produção nacional. Mais recentemente autores europeus como Sacristán, Hadji, Perrenoud, Afonso, Fernandes passam a habitar nosso cenário educacional (I. M. SILVA, 2013, p. 341-342).

O autor realiza análise nos Grupos de Trabalho da ANPED, problematizando qual é "o espaço ocupado pela avaliação nas Reuniões Anuais e nos GTs com a indicação das temáticas mais presentes" identificando também "as principais origens institucionais do debate". Reproduzimos abaixo a Tabela 01 com os resultados desse levantamento.

Tabela 01 - Produção ANPED (2000 – 2010)

Reunião	Ano	Trabalhos	Pôster	Total	Selecionados	Referentes
23ª	2000	263	75	338	42	15
24ª	2001	262	85	347	20	12
25ª	2002	195	71	266	12	11
26ª	2003	271	65	336	14	14
27ª	2004	304	69	373	13	11
28ª	2005	446	114	560	07	04
29ª	2006	333	64	397	05	05
30ª	2007	379	79	458	14	11
31ª	2008	347	78	425	11	10
32ª	2009	308	58	366	14	09
33ª	2010	346	50	396	15	11
Total		**3454**	**808**	**4262**	**167**	**113**

Fonte: Reproduzido de I. M. Silva (2013, p. 339).

As produções encontradas sobre a avaliação estão vinculadas aos "GTs 4, 5, 11 e 13 que se dedicam a discutir Didática, Estado e Política Educacional, Política de Educação Superior e Educação Fundamental, respectivamente" (I. M SILVA, 2013, p. 340).

Embora I. M. Silva (2013) tenha identificado uma tendência de crescimento dos trabalhos sobre avaliação da educação, adverte que estes se mantêm dispersos e pouco significativos numericamente. No âmbito da ANPED, depreende-se que dos trabalhos encontrados no período analisado, cerca de 3% do total trata da avaliação existindo, entretanto, grande dispersão em torno da temática, observada pelas palavras-chave, com a avaliação aparecendo em trabalhos não como elemento central, mas ocupando a periferia. Conforme o autor:

> De todas essas expressões duas se destacam: avaliação institucional com 19 referências e avaliação de aprendizagem com 17. Outras palavras também mencionadas são educação superior e PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras – com 14 e 07 referências respectivamente. Assim, pode-se afirmar que as maiores preocupações das pesquisas são sobre a avaliação da aprendizagem e institucional, esta segunda voltada ao Ensino Superior, fato que pode ser justificado pela própria natureza da ANPEd e pelos lugares de origens dos/as pesquisadores/as que habitam seus fóruns (I. M. SILVA, 2013, p. 346).

O trabalho de Martins e Sousa (2008) que partindo de dados oriundos do banco de teses e dissertações, dos Anais da ANPED e da Associação Nacional de Política e Administração Educacional ANPAE, identificaram "12 artigos, duas teses de Doutorado, seis Dissertações de Mestrado e cinco textos publicados em Anais da

ANPED e da ANPAE". As autoras agruparam esses 25 trabalhos em quatro eixos, onde é possível perceber o caráter recente dessas obras publicadas, sobretudo, na primeira década do século XXI. Apesar do pequeno número de trabalhos encontrados, deve-se destacar que essa produção é crescente. Os quatro grupos em que classificam esses trabalhos são primeiramente aqueles que estudam:

> 1) efeito escola e/ou características de escolas eficazes (seis estudos);
> 2) características de resultados de avaliação de desempenho de alunos e perfis de diretores e de modelos de gestão – quatro estudos;
> 3) avaliação institucional – 12 estudos;
> 4) usos dos resultados de avaliação de desempenho para implementação de políticas educacionais e processos de gestão – três estudos (MARTINS; SOUSA, 2008, p.12).

No mesmo sentido, Bauer (2012) realiza um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), abrangendo o período de 1987 a 2007. Segundo a autora, a primeira constatação da fase inicial da pesquisa demonstra que não existe uma padronização na nomenclatura utilizada, as avaliações de sistemas educacionais são chamadas ora "de avaliação de sistemas educacionais, ora avaliação externa, ou avaliação de rendimento de alunos, dentre outros conceitos que aparecem como sinônimos nos resumos (embora não o sendo)" (BAUER, 2012, p. 09).

Essa diversidade gera dificuldades na identificação dos trabalhos sobre o tema. Para contornar essa dificuldade, a autora resalta que utilizou diferentes descritores para a busca, tais como "Sistemas de avaliação da educação, Sistemas de avaliação educacional, Avaliação de sistemas educacionais, Avaliação de/em larga escala, Avaliação educacional/Avaliação da educação, Avaliação de desempenho de alunos, Avaliação Externa, SAEB e Prova Brasil" (BAUER, 2012, p. 09). A partir desse levantamento, identificou a existência dos seguintes sistemas estaduais de avaliação da educação básica apresentados no quadro a seguir:

Quadro 13 - Sistemas Estaduais de Avaliação da Educação Básica (1987-2007)

ESTADO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO
AC	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE) (2009) Avaliação Escolas Públicas do Acre (1999 e 2003)
AL	Sistema de Avaliação de Alagoas (SAVEAL)
AM	Avaliação Escolas Públicas do Amazonas (2003) Sistema de Avaliação de Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)
BA	Projeto de Avaliação Externa da Bahia (PAE)
CE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)
DF	Sistema de Avaliação de Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal (SIADE)

ES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)
GO	Sistema de Avaliação da Educação de Goiás (SAEGO)
MA	Projeto de Avaliação do Maranhão (PAM) (SAD a partir de 2010) Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho (SIMADE)
MG	Sistema Mineiro de Avaliação (SIMAVE – PROEB desde2000)
MS	Núcleo de Avaliação Educacional do Mato Grosso do Sul (NAE) Sistema de Avaliação da Educação Básica do Mato Grosso do Sul (SAEMS) (2003)
PE	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE)
PI	PROVA PIAUÍ (2008)
PR	Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná (AVA)
RJ	Programa Nova Escola (2000) (PNE) Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) (2011)
RS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)
SE	Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (2004-2006) (EXAEB-SE)
SP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)
TO	Avaliação Escolas Públicas do Tocantins (AEP)

Fonte: BAUER (2012)

Bauer (2012, p.12) classificou, a partir do levantamento efetuado, os estudos encontrados em quatro categorias. Um primeiro grupo reúne trabalhos que focalizam a discussão das políticas de avaliação e sua inserção nas reformas educacionais. Para compor esse grupo foram considerados os estudos que têm como objeto a avaliação de sistemas educacionais propriamente ditos, discutindo as políticas de avaliação, seus condicionantes, motivações, pressupostos que as baseiam, planejamento e execução, dentre outros aspectos. Também foram considerados, nesse grupo, os estudos sobre o papel da avaliação de sistemas educacionais na política educacional mais ampla ou na reforma educacional.

Integra um segundo grupo as investigações que versam sobre as implicações dessas avaliações no sistema educacional e na escola. É composto pelos estudos que discutem os usos (e desusos) dos resultados das avaliações na gestão, no planejamento escolar, as implicações das avaliações no currículo, na dinâmica escolar, na formação de professores, no trabalho dos professores, ou ainda, que usam os dados das avaliações para discutir os fatores explicativos dos resultados obtidos pelos alunos. As análises de efeitos e impactos dessas avaliações também fazem parte desse agrupamento.

Um terceiro agrupamento foi composto por estudos que realizam uma discussão centrada na metodologia da avaliação de sistemas educacionais, nos instrumentos de avaliação, no processo de elaboração e análise de conteúdo dos itens, nas matrizes de referência, nas escalas de proficiência. Estudos cujo foco consiste na discussão dos procedimentos estatísticos utilizados para processar os dados e/ou a transformação

desses dados em indicadores para a análise e monitoramento dos resultados educacionais também foram incorporados à esse agrupamento.

Finalmente, um quarto grupo de interesse inclui os estudos que se apropriam das informações geradas pelas avaliações para alimentar análises a partir de outros objetos de estudo, ou seja, o interesse não está na discussão da avaliação de sistemas educacionais em si, mas em objetos de estudo específicos da Matemática (aprendizado de Geometria, por exemplo), Língua Portuguesa (aquisição da linguagem), Economia (uso de determinado modelo econômico para aferir eficiência na educação). Foram, ainda, identificados estudos cuja preocupação central é discutir as diferenças dos resultados em função de diferenças de gênero, raça e etnia, utilizando as bases de dados das avaliações. Também por não focalizarem a discussão das avaliações de sistema propriamente, esses estudos foram categorizados neste grupo. Conforme Bauer (2012, p. 14):

> Em segundo lugar, observa-se que as análises sobre a política de avaliação e sobre o lugar das avaliações de sistema na política educacional mais ampla (Grupo 1) atraíram o interesse dos estudantes de pós-graduação, sendo que os primeiros estudos produzidos no Brasil, nos programas de mestrado e doutorado, pertencem a esse agrupamento. Proporcionalmente, os estudos com esse foco de interesse contemplam 25,8% do total de estudos selecionados da base Capes para compor este trabalho. A apropriação das avaliações de sistema como base de estudo de outras áreas disciplinares (Letras e Linguística, Matemática, Geografia e História) e como objeto de interesse de outras áreas que não a Educação também parece digna de nota, atingindo aproximadamente 24% dos estudos produzidos (Grupo 4).

Tabela 02 – Produções sobre Avaliação Educacional (1987-2010)

Ano	Produções	Ano	Produções
1987	0	1999	5
1988	0	2000	5
1989	0	2001	11
1990	0	2002	14
1991	0	2003	10
1992	0	2004	21
1993	0	2005	14
1994	0	2006	18
1995	0	2007	16
1996	0	2008	18
1997	0	2009	20
1998	3	2010	56
		Total	**221**

Fonte: BAUER (2012, p. 14).

Os dados constantes na Tabela 02 corroboram com o que apontou I. M. Silva (2013) em levantamento restrito a base de dados menor. Apesar de relativamente pequeno, depreende-se que o número de trabalhos que abordam a avaliação externa, são crescentes e se concentram particularmente nos últimos anos.

Para complementar o levantamento realizado por Bauer (2012), elaboramos busca a partir dos mesmos descritores, referente aos anos seguintes disponíveis do repositório de teses e dissertações da CAPES (2011 e 2012).

Tabela 03 - Teses e Dissertações por descritor de busca

	1987-2010	**2011**	**2012**	**2011-2012**
Avaliação de sistemas educacionais	**4**	-	-	**-**
Sistemas de avaliação educacional	**3**	-	-	**-**
Sistemas de avaliação da educação	**17**	1	1	**2**
Avaliação em larga escala / Avaliação de larga escala	**29**	0	3	**3**
Avaliação do rendimento escolar	**35**	-	-	**-**
Avaliação de monitoramento educacional	**3**	-	-	**-**
Avaliação externa	**19**	13	25	**38**
Avaliação de desempenho de alunos	**2**	-	-	**-**
SAEB	**45**	8	12	**20**
Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná	**1**	-	-	**-**
Programa Nova Escola	**5**	-	-	**-**
SAEPE	**5**	3	1	**4**
SAERS	**1**	4	2	**6**
SARESP	**13**	19	21	**40**
SIMAVE	**7**	1	6	**7**
SPAECE	**3**	0	4	**4**
Avaliação educacional	**14**	14	12	**26**
Prova Brasil	**15**	19	26	**45**
SEAP	**-**	0	1	**1**
SAERJ	**-**	0	1	**1**
TOTAL	**221**	82	115	**197**

Fonte: Bauer (2012, p. 11) e Banco de Teses da Capes.

Em relação aos descritores referentes às avaliações específicas de cada estado, quinze não retornaram nenhum trabalho, aparecendo com zero teses e dissertações as pesquisas com os descritores relativos à avaliação do Acre (SEAPE), de Alagoas (SAVEAL), do Amazonas (SADEAM), da Bahia (SABE e Avalie Alfa), do Distrito Federal (ADEE), do Espírito Santo (PAEBES), de Goiás (SAEGO), de Mato Grosso do Sul (SAEMS), do Pará (SisPAE), da Paraíba (SAEPB), do Paraná (SAEP), do Piauí (SAEPI), de Rondônia (SAERO), do Sergipe (SAPED) e do Tocantins (SALTO).

Comparando os dados, verifica-se que há uma crescente produção acadêmica sobre as avaliações externas, porém uma análise mais atenta dos títulos e resumos dos

trabalhos demonstra que esses trabalhos, em geral, não tem nas avaliações seu objeto de estudo. Predominam trabalhos que observam os efeitos e os usos das avaliações, como por exemplo, pesquisas que identificam como os professores utilizam os resultados das provas, como elas influenciam os currículos, como são usadas pelos gestores. Observa-se também a grande concentração de estudos sobre as avaliações nacionais e do SARESP, sendo pequeno o número de trabalhos que se debruçam sobre as avaliações estaduais ou mesmo ausentes trabalhos sobre as avaliações de ao menos 15 estados, revelando, por um lado, a concentração de pesquisas em determinadas regiões e, por outro, a recente emergência dessas práticas nos estados.

Em relação à produção de teses e dissertações sobre o tema por cada ano, temos os dados apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 - Teses e Dissertações produzidas por período

Ano	Produções	Ano	Produções
1987	0	2000	5
1988	0	2001	11
1989	0	2002	14
1990	0	2003	10
1991	0	2004	21
1992	0	2005	14
1993	0	2006	18
1994	0	2007	16
1995	0	2008	18
1996	0	2009	20
1997	0	2010	56
1998	3	2011	82
1999	5	2012	113
Total 1987 - 2010		**211**	
Total 2011 - 2012		**195**	
TOTAL GERAL		**406**	

Fonte: Bauer (2012) e Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Uma das questões colocadas em meados da primeira década do século XXI eram os reflexos das transformações do SAEB nos sistemas estaduais de educação, em especial, com a criação do IDEB. Conforme observado por diferentes autores com a intensificação das avaliações nacionais o processo de implantação nos estados adquiriu maior envergadura. Esse processo, iniciado na década de 1990, vem se intensificando desde então.

Destacam-se iniciativas pioneiras nos estados, ainda na década de 1990, como o caso do “Ceará e Minas Gerais em 1992, Paraná em 1995 e São Paulo em 1996”,

Embora no exemplo de “Minas Gerais e Paraná, a constituição da avaliação com as características atuais se deu somente nos anos 2000” (ALAVARSE, MACHADO, ARCAS, 2012, p.03).

Partindo dessas considerações, discorreremos sobre as avaliações externas e em larga escala dos sistemas de ensino, cientes de que, ao mesmo tempo em que avançam as reformas educacionais baseadas numa agenda de implementação de cunho neoliberal, existe também um crescente discurso de contraposição à esta mesma reforma.

Para Sverdlick (2012), existem muitas críticas ao neoliberalismo e seus rebatimentos sobre as reformas educativas. Nesse cenário, as discussões sobre a avaliação ocupam cada vez mais centralidade nos debates sobre as políticas educativas. Portanto, é necessário ultrapassar uma discussão meramente instrumental sobre o tema e buscar o sentido e as contradições das políticas implementadas na atualidade.

Para a autora, é necessário fazer uma “análisis histórico y crítico de las diferentes caras que toma la evaluación educativa, sus sentidos, coherencias y contradicciones y, también, propuestas para trabajar con la evaluación desde la perspectiva que la compreende como construcción de conocimento” (SVERDLICK, 2012, p. 19).

Denota-se, dessa maneira, que existe uma forte relação discursiva entre a necessidade da qualidade na educação e as avaliações dos sistemas educacionais, que se acentuam na América Latina no bojo do processo de universalização da educação básica, especialmente, após a década de 1980. Nesse contexto de crise econômica e de ampliação do atendimento educacional gerou-se uma retração dos gastos públicos destinados às políticas públicas e “la inversión en educación fue cuestionada por ineficiente, en tanto que improductiva” (SVERDLICK, 2012, p. 22).

Amparadas pelas teorias neoliberais e economicistas como a teoria do capital humano, passou-se a questionar se os investimentos em educação proporcionavam um retorno satisfatório no sentido de comparar o custo da educação e o retorno econômico que a mão de obra qualificada agregava ao desenvolvimento dos países.

Portanto, a qualidade passa a ser um tema presente e acompanha os discursos das políticas educativas e das políticas públicas, em geral, que passam a buscar a eficiência no gasto dos recursos. No caso da educação, passou-se a defender as reformas dos sistemas, uma vez que os mesmos não respondiam mais às necessidades do sistema produtivo.

Com diferenças pontuais e temporais, esse mesmo discurso foi reproduzido em vários países da América Latina, sendo comum nas políticas educacionais brasileiras a partir de meados da década de 1990. Entretanto, no caso brasileiro esse processo é acompanhado por contradições.

Em detrimento do avanço das reformas na América Latina, inicia-se um processo de contestação, mas que "lós significados y prácticas que se afianzaron com lós discursos tecnocráticos de las políticas neoliberales siguen presentes y vigentes" (SVERDLICK, 2012, p. 23). Mesmo em países com alternância de grupos políticos no poder e mudanças no campo discursivo se mantêm práticas contraditórias.

Temáticas próprias das políticas públicas educacionais aparecem ressiginificadas. Nesta perspectiva, Sverdlick (2012) exemplifica as posições privatistas sobre educação, existentes anteriormente à década de 1990. Para a autora, suas raízes históricas remontam ao sentido da interpretação da liberdade de ensino, vista como a liberdade dos particulares em decidir o que ensinar e a escolher a educação que consideram adequadas, atribuindo ao Estado apenas um papel subsidiário. Portanto, "Educación como un derecho individual (en un sentido similar al derecho de propriedad) y la idea de que el Estado debe subsidiar educación privada y/o derivar dinero público para tercerizar la prestación de lós servicios educativos (SVERDLICK, 2012, p. 25).

Ao contrário, aqueles que se opõem à estas ideias defendem a centralidade do Estado no sentido de garantir os interesses gerais dos cidadãos com seus próprios recursos econômicos, técnicos e docentes, garantindo uma educação obrigatória e gratuita de igual qualidade para toda população.

Observa-se como a lógica mercantil avança sustentada pelo pensamento de subsidiariedade do Estado e pela incorporação de seu papel como regulador da oferta e da demanda educativa, pensada como um serviço e não como um direito.

É nesse contexto que, as concepções empresariais para a educação se consolidam no campo educacional, se amalgamam à busca da qualidade e do direito individual à busca pela eficiência das escolas. Nesse bojo, se transformam os significados atribuídos aos termos como democratização da educação e de direto à educação.

Pode-se perceber que, no campo discursivo, existe uma preponderância da eficiência, da eficácia e da produtividade, impostos num sentido meramente

economicista e mercantil, se consolidando como os pilares das reformas educacionais no Brasil e na América Latina como um todo.

Com relação à avaliação dos sistemas educacionais, se sobrepõe à esses termos a busca pela qualidade, que transforma rapidamente os discursos governamentais e de parcela da sociedade sobre o tema. Sverdlick (2012, p. 27) observa que:

> Em forma repentina, lós viejos problemas educativos como la deserción, la repitencia, el analfabetismo em sectores marginales y rurales, el abandono escolar, la educación de lós adultos, el retrocesso salarial, las condiciones materiales para enseñar y aprender y además asuntos vinculados con la justicia social quedaron diluidos em outra definición del contenido de "calidad". La calidad fue rápidamente asociada casi exclusivamente al "rendimiento escolar" (medido a través de pruebas) y a la eficiência de la gestión (entendida como el logro de lós objetivos em el menor tiempo y con ahorro de recursos, es decir, con eficácia y economia).

Com efeito, verifica-se que a rápida expansão da pesquisa educacional com diferentes enfoques sobre as avaliações externas e em larga escala reflete o processo igualmente rápido com que essas se consolidam como integrante das políticas públicas educacionais, formuladas nacionalmente e também pelos sistemas de ensino nos estados. Avanço contínuo que não parece ser afetado por discursos contrários à essas práticas.

3.3 *Accountability,* Regulação e Controle

Elementos centrais das reformas do Estado se intensificaram após a década de 1980, apresentando modificações no funcionamento da administração pública em diferentes países do mundo. No caso da educação, Barroso (2205) elenca como exemplos desse processo, a descentralização, a autonomia das escolas, a livre escolha da escola pelos pais, o reforço de procedimentos de avaliação e prestação de contas, a diversificação da oferta escolar (para cada público uma escola), a contratualização da gestão escolar e a prestação de determinados serviços. Dessa forma, práticas de gestão/administração da educação vêm sendo permeadas pela discussão sobre a forma como se relacionam as diferentes instâncias extra e intraescolares na articulação com o trabalho dos professores. Esse processo pode ser compreendido ao discorrermos sobre os conceitos de *accountability*, regulação, controle e responsabilização.

O termo *accountability* é, constantemente, apresentado como sinônimo de responsabilização, no entanto o mesmo comporta outros significados, tais como a prestação de contas que pode estar contida em mecanismos de regulação e controle. Desta forma, discutiremos, neste item, esses conceitos intencionando apresentar como se configuram e interagem com as políticas de avaliação externa e em larga escala.

Constantemente utiliza-se o termo "reformas" para qualificar o processo de mudanças ocorridas nas últimas décadas, porém esse conceito permanece com seu significado implícito, uma vez que não é discutido e quando é explicitado apresenta uma grande diversidade de sentidos.

Para Afonso (2009), o uso do termo "reformas" aplicado à educação implica "considerar uma variedade de iniciativa que visam alterações no alcance e na natureza da educação pré-escolar e escolar, passando por mudanças nos conteúdos e currículos e nas formas de seleção orientação e creditação". Enquanto que, outra perspectiva, se refere a uma "reforma global, em que objectivos importantes devem ser atingidos simultaneamente e de modo coerente"; um terceiro posicionamento, mais pragmático, considera que "as reformas são apenas projectos mais circunscritos que têm em vista renovar, melhorar ou redirecionar as instituições educativas sem preocupação de promover mudanças radicais" (AFONSO, 2009, p. 55).

Cada uma destas perspectivas parte de diferentes abordagens, com fundamentação teórica diversa, algumas concebem as reformas como algo mais amplo, outras com sentido mais restrito, outras a apresentam, ainda, como um fenômeno externo às escolas e centralmente planificado ou, ao contrário, como um processo interno.

O autor destaca que "não só parece não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa como, frequentemente, este conceito se confunde com outros aparentemente próximos" (AFONSO, 2009, p. 56). Dessa maneira,

> [...] se as reformas contemporâneas são também impulsionadas por transformações e tensões importantes que se desenvolvem nos contextos nacionais e internacionais, revelando a complexidade das inter-relações entre factores econômicos, culturais e políticos, a ênfase nos aspectos simbólicos e de legitimação política das reformas decorre, necessariamente, da compreensão daqueles contextos e do entendimento da especificidade daquelas transformações num determinado momento histórico (AFONSO, 2009, p. 57).

As reformas educativas podem ser entendidas como resposta pragmática à crise da educação pública "não indo, porém, às causas mais profundas da crise educacional,

as reformas transformam-se, com alguma frequência, numa espécie de círculo vicioso" (AFONSO, 2009, p. 57), mesmo com alguns efeitos positivos geram contradições e dilemas que afetam sua eficácia e levam a procura de novas soluções, por meio de um "estado permanente" de reformas.

Sob uma perspectiva mais radical, Boron (2003) afirma ser equivocado o uso do termo, para tanto se fundamenta na ideia de que o neoliberalismo e sua proposta de reforma do Estado na América Latina e no Caribe não se enquadram no conceito de reformas porque se trata da destruição de processos e formas de organização e não de sua modificação. Segundo o autor mencionado, um dos pontos fundamentais do neoliberalismo é exatamente o combate ao conceito de justiça social, elemento central da obra de Friedrich Hayek "Es precisamente ésa la razón por la cual el segundo tomo de sua "*Law, Legislation and Liberty"* lleva el sugestivo titulo de '*The Mirage of Social Justice*'" (BORON, 2003, p. 50).

Cabe ressaltar que, essa perspectiva mais radical não é hegemônica entre os estudiosos do tema. No nosso caso, assumimos que existe uma alteração na forma de atuação do Estado que modifica processos e formas de controle, por esse motivo é importante ponderar também sobre o significado do conceito de regulação.

Segundo Barroso (2005), o termo "regulação" designa uma nova forma de intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Embora se apresente mais flexível quanto aos processos, é mais rígido na avaliação dos resultados. Na perspectiva do autor, a regulação é elemento importante para o sistema educativo, pois possibilita ao mesmo tempo a sua manutenção e transformação, fazendo com que escolas diferentes, mas pertencentes a um mesmo sistema de ensino, sigam as mesmas diretrizes. Este processo inclui não só a formulação de regras, mas faz com que elas sejam seguidas por todos.

A regulação atua de forma bastante complexa uma vez que articula manutenção e transformação, uma vez que para um sistema continuar funcionando é necessário que ele se transforme e se adapte. Dessa maneira, a implantação dos sistemas avaliativos se constitui numa forma de regulação, pois através deles são impostos os conhecimentos que deverão ser valorizados e quais deverão ser desprestigiados.

Entretanto, o termo comporta múltiplos significados a depender de vários fatores, tais como a localidade em que é utilizado e o contexto histórico a que está associado. Um primeiro sentido do termo aparece associado "ao debate sobre a reforma da administração do Estado na educação e sua modernização", principalmente, no

"contexto linguístico francófono e em países onde ainda predomina uma administração muito centralizada e burocratizada" (BARROSO, 2005, p. 732). Nessas localidades a

> [...] referência à "regulação" aparece como resultado de um certo efeito de moda (ou *aggiornamento* linguístico), com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma "nova administração pública" que substitui um controlo directo e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados (BARROSO, 2005, p. 732).

Em outro contexto, "a ocorrência do termo regulação aparece predominantemente associada, por oposição, ao conceito de 'desregulação'", marcando assim uma ruptura entre regulação/desregulação. Isso é mais comum no

> [...] contexto linguístico anglo-saxónico e, principalmente, em países, onde se verificaram mudanças políticas de cariz conservador e neoliberal. Nestes países o que está em causa não é uma simples alteração dos modos de regulação pelo Estado, mas a substituição parcial da regulação estatal por uma regulação de iniciativa privada através da criação de quase-mercados educacionais. (BARROSO, 2005, p. 733).

Para Reynaud (1988), há três tipos de regulação: de controle, de autonomia e em conjunto. Dentro do modelo neoliberal desenvolvido no Brasil, a que tem prevalecido é a regulação por controle. Nela, as regras são impostas às escolas e vêm de uma esfera de poder acima, determinando o salário e a autonomia fazendo com que as decisões mais importantes para a escola não sejam decididas internamente ou coletivamente. Trata-se de uma regulação exercida por uma autoridade legítima, no caso brasileiro, o Estado que normalmente, tem uma posição hierárquica superior.

Contudo, é importante atentarmos para algumas considerações de Barroso (2005). A regulação é parte constitutiva de qualquer sistema e tem por objetivo assegurar o equilíbrio e a coerência, mas também a transformação desse mesmo sistema. Esse processo de regulação compreende não só a produção de regras normativas, "mas também o (re)ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras" (BARROSO, 2005, p. 735).

Deste modo a regulação não é um processo único, automático e previsível, ao contrário, se constituí mais como um resultado de múltiplos fatores. Analisando esse processo em cinco países europeus Barroso (2005, p. 738-739) observa que em Portugal e na França as transformações processam-se mais lentamente e de maneira menos radical, enquanto que na Inglaterra e na Bélgica (francófona) a evolução para modelos de regulação pós-burocráticos é mais acentuada e a Hungria assume uma posição

intermédia. Da mesma forma, os processos se diferenciam em relação ao movimento de centralização/descentralização:

> Nos países de tradição centralista (França, Hungria, Portugal) a evolução faz-se no sentido de aumentar o poder de decisão ao nível intermédio ou local, ao passo que na Inglaterra e Bélgica francófona (países tradicionalmente descentralizados) se assiste, principalmente no primeiro caso, a um reforço dos mecanismos de controlo centrais (sobretudo ao nível do currículo e da avaliação) e à perda de influência das autoridades municipais (BARROSO, 2005, p. 739).

Considerando a diversidade de sujeitos que atuam na complexa organização dos sistemas educacionais, do nível micro da sala de aula, ao nível macro das definições das políticas públicas educacionais em nível nacional, existem múltiplas regulações "a que o sistema está sujeito (por parte dos professores, dos pais, da comunicação social, e de outros agentes sociais) e que torna imprevisível o efeito das regulações institucionais desencadeadas pelo Estado e sua administração" (BARROSO, 2005, p. 736).

Essa consideração abarca a complexidade dos sistemas de ensino e, de certa forma, remete à reflexão sobre os efeitos das reformas educacionais, em especial, quando analisamos as modificações oriundas das avaliações externas e em larga escala e seus efeitos sobre as escolas. Embora a análise da forma como as avaliações afetam o cotidiano das escolas não esteja no escopo desta pesquisa, é correto afirmar que seus resultados podem ser muito diferentes do que planejam seus formuladores, em geral, situados na cúpula da administração dos sistemas de ensino ou até mesmo fora delas em entidades ou empresas contratadas para gerir o processo.

Ademais, é importante considerar que não existe aplicação linear de normas, regras e orientações oriundas do poder políticos. Por isso, afirma Barroso (2005, p. 736):

> [...] seria melhor falar de "multi-regulação", já que as acções que garantem o funcionamento do sistema educativo são determinadas por um feixe de dispositivos reguladores que muitas vezes se anulam entre si, ou pelo menos, relativizam a relação causal entre princípios, objectivos, processos e resultados. Os ajustamentos e reajustamentos a que estes processos de regulação dão lugar não resultam de um qualquer imperativo (político, ideológico, ético) definido a priori, mas sim dos interesses, estratégias e lógicas de acção de diferentes grupos de actores, por meio de processos de confrontação, negociação e recomposição de objectivos e poderes.

Em que pese às diferenças de percurso apontadas em relação a alguns aspectos, observa-se que no cenário mundial "países diferentes, ocupando lugares distintos no sistema mundial, estão a percorrer caminhos bastante semelhantes no desenvolvimento

das políticas de avaliação educacional" (AFONSO, 2009, p. 57), que se caracterizam por um crescente controle centralizado sobre os processos avaliativos, pela imposição de maior uniformidade de práticas e objetivos e também pelo aumento da frequência das ações de avaliação.

Compreendendo o *accountability* como o controle sobre a escola e a prestação de contas do trabalho realizado, depreende-se que o mesmo pode se desenvolver de forma variada. Na década de 1980 e 1990, se acentuou em diferentes partes do mundo com uma abordagem gerencial (*management approach*) que tem como fundamentação os "esforços sistemáticos para criar escolas com finalidades bem definidas, eficientes e eficazes através da introdução de procedimentos administrativos mais racionais" (MAROY; VOISIN, 2013, p. 14). Para esses autores:

> Na esteira da promoção da autonomia dos estabelecimentos escolares e de um processo de descentralização/desconcentração, testemunhamos o desenvolvimento de novas ferramentas de gestão e de controle a distância do desempenho das organizações e dos atores educacionais. Em diferentes graus e de diferentes maneiras, mas de forma cada vez mais visível, os Estados tornam-se '**Estados avaliadores'** (NEAVE, 1999), que implantam sistemas de indicadores nacionais que lhes permitem "dirigir" o sistema, "controlar" melhor o processo e o funcionamento das escolas ou dos órgãos de gestão escolar de nível intermediário (MAROY; VOISIN, 2013, p.882).

As políticas de *accountability* podem ser classificadas de acordo com os mecanismos adotados. Assim, temos formas com "grandes desafios" (*high stake*) ou "duras" em que sanções ou incentivos geram consequências significativas para os atores; "inversamente, quando esses mecanismos de sanções são mais brandos ou não existirem, fala-se de *accountability* com fracos desafios (*low stake)* ou "fraca" (*weak*)" (MAROY; VOISIN, 2013, p.887). Dessa forma,

> Apesar de seu interesse, essas tipologias têm um limite empírico bastante evidente: elas não levam suficientemente em conta as principais características das políticas chamadas de "*new accountability*", que são baseadas em diversas ferramentas de "avaliação dos resultados" (MAROY; VOISIN, 2013, p.890).

Pode-se observar que existem diferenças significativas entre as práticas implementadas. Em alguns estados dos EUA e na Inglaterra existem sistemas de *accountability* duro, baseado em punições para aqueles locais mal avaliados de acordo com os padrões estabelecidos; na Europa continental é mais comum o *accountability* suave "ou 'reflexivo' baseado na suposição de engajamento e de reflexividade dos

atores e num modelo de obrigação de resultados que façam preferencialmente apelo à autoavaliação e não à sanção externa" (MAROY; VOISIN, 2013, p.886).

Mais importante que a presença ou ausência de avaliações externas e em larga escala para determinarmos seu grau de controle sobre a gestão dos sistemas de ensino e das escolas, é necessário investigar quais os "instrumentos mobilizados para implantar as políticas de prestação de contas", considerando entre eles os "tipos de atores que têm legitimidade e poder para 'pedir que se preste contas' ou aos que têm a obrigação de prestar contas". Nesse contexto, percebe-se a "mudança de escala da prestação de contas (o ator legítimo para pedir a prestação de contas passa do nível local/meso do distrito escolar ao nível do Estado) e, por outro, nos objetos aos quais se refere esta demanda" (MAROY; VOISIN, 2013, p.887).

É possível afirmar, em diferentes graus que o controle sobre o trabalho da escola, por parte da administração, por parte dos gestores, professores, da comunidade e da gestão democrática sempre esteve presente. Portanto, o controle pode ser baseado na maior autonomia dos estabelecimentos, com o aumento do poder coletivo local. Esse pode ser exercido pelos profissionais da escola (*professional accountability*) ou pelas comunidades locais parceiras da escola, especialmente, os representantes coletivos dos pais (*community based accountability).* Os autores ponderam que "é preciso distinguir formas novas das formas antigas de "responsabilização" das pessoas que trabalham com educação, das ferramentas a serviço da prestação de contas de tipo democrático *versus* as empresariais" (MAROY; VOISIN, 2013, p.883).

Importante destacar que, embora na prática seja algo hegemônico, não existe uma vinculação obrigatória entre o *accountability* e as novas políticas neoliberais, pois o controle estabelecido depende dos atores que devem prestar contas e a quem devem prestar contas. Evidente que, empiricamente, as iniciativas de autoavaliação e de práticas reflexivas com base em avaliações são minoritárias e de pequena duração, o que leva vinculação entre as reformas neoliberais e as novas práticas de *accountability*, regulação e controle, pois as práticas de controle sobre o trabalho da escola não são uma nova realidade, contudo "na prática, o lugar da *accountability* é muito mais evidente hoje do que nunca". Novas ferramentas e instrumentos de ação operam mudanças nas políticas com novos significados sociopolíticos, embora "os diferentes discursos justificadores dessas ferramentas permanecem essencialmente disponíveis e são utilizados por muitos atores para justificar a introdução de mudanças de ferramentas técnicas" sem negar a importância e os fundamentos educacionais são "justificadas

novas formas de *accountability* recorrendo ao princípio do caráter público do financiamento da educação" (MAROY; VOISIN, 2013, p.894). Nessa ótica,

> [...] o Estado torna-se avaliador e não se contenta mais em verificar se as regras foram respeitadas ou os orçamentos bem ajustados às necessidades; ele multiplica os instrumentos para a avaliação dos resultados (...). As avaliações externas estão sendo cada vez mais utilizadas para 'regular' e orientar o comportamento dos atores intermediários e locais. Esse aumento da avaliação caminha junto com uma maior explicitação dos padrões curriculares e de desempenho que devem (ao menos teoricamente) sustentar as avaliações (MAROY; VOISIN, 2013, p.895).

Pondera-se que, na lógica do discurso neoliberal, o *accountability* adquire realmente sentido de "uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes" (AFONSO, 2012, p. 472). Entretanto, se entendido como a prática de avaliação, prestação de contas e responsabilização, o mesmo pode ser pensado como estratégia para romper esse pensamento único na busca de caminhos teórico-conceituais capazes de sustentar uma configuração mais democrática, mais justa e mais dialógica de *accountability*.

Na realidade brasileira, as políticas de avaliação da educação básica também estão cada vez mais presentes e seguem a mesma lógica que em outros países, evidentemente, influenciam de forma variada o cotidiano das escolas.

Essas políticas podem ser classificadas em três gerações diferenciadas pelos mecanismos de controle crescentes que acompanham as avaliações externas e em larga escala. (BONAMINO, SOUSA, 2012) Uma primeira geração pode ser caracterizada pelo objetivo de acompanhar a qualidade da educação. No entanto, os resultados das avaliações não são usados ou retornados para a escola, servindo mais para o diagnóstico do sistema. Para atingir esse objetivo as provas de caráter amostral são suficientes do ponto de vista técnico. A segunda e terceira gerações têm como aspecto principal a responsabilização dos agentes escolares pelos resultados das avaliações, respectivamente, de forma "branda" ou "forte".

Na denominada responsabilização "branda", as implicações em torno dos resultados são mais simbólicas do que práticas, tais como a divulgação dos índices de proficiência atingindo pelos alunos para as escolas, professores e sociedade, do que decorre o ranqueamento de escolas e, teoricamente, o estímulo à competitividade e o engajamento dos integrantes das escolas na busca de sua melhoria. As avaliações de

terceira geração, marcadas pela "responsabilização forte", envolvem políticas de sanções e/ou de recompensas em função dos resultados.

Essa classificação se aproxima das concepções de "*accountability* dura" *versus* "suave", colocando entre elas uma formulação inicial, entretanto não contempla a ideia da refletividade, pouco presente na atualidade e que pressupõe outros referenciais para instituir processos como a autoavaliação ou a avaliação institucional.

Os elementos apontados até aqui, evidenciam que as avaliações externas e em larga escala são parte de um processo mais amplo de regulação e controle da educação por parte do Estado, o que não tira sua importância como um dos elementos centrais e mesmo estruturante desse processo.

As considerações elaboradas até o momento não tiveram o propósito de aprofundar o debate sobre os conceitos apresentados, mas esboçar um panorama que deixa explícita a complexidade envolvida no debate, considerando que as avaliações devem ser compreendidas dentro desse arcabouço mais amplo, uma vez que sua existência pura e simples, desvinculada dos instrumentos que a acompanham e das políticas instituídas, pouco diz sobre seu alcance sobre a realidade das escolas e dos sistemas de ensino. Um exemplo utilizado de forma crescente são as proposições em torno de políticas de bonificação, vinculadas aos resultados das avaliações.

Tendo em vista a complexidade do sistema educacional brasileiro, organizado de forma federativa e composto por milhares de sistemas municipais, por 26 sistemas estaduais e o Distrito Federal, não é tarefa fácil identificar e compreender esses processos. Em nossa pesquisa, procuramos elencar essas características no nível estadual, analisando as características das avaliações próprias desenvolvidas no âmbito das redes estaduais, onde os elementos aqui elencados podem ser identificados.

Em que pese haver defensores das novas configurações das políticas públicas educacionais, a maioria dos pesquisadores da área educacional são críticos quanto ao seu formato e aos usos conferidos aos seus resultados. Essas críticas se concentram, sobretudo, na fundamentação de sua aplicação, oriunda de outras áreas do conhecimento como a economia e a administração empresarial que propõem instrumentos de regulamentação e controle definidos de forma centralizada e baseados em uma simplificação da complexidade do processo educacional.

Desconsidera-se que, no sistema educativo, há uma série de regulações e uma série de reguladores, como o Estado, as influências externas produzidas pelo mercado e

a própria estrutura das instituições, por isso mudanças promovidas por processos normativos podem produzir resultados diversos em instituições diferentes.

Quando o Estado assume para si a responsabilidade pela avaliação e publicização dos resultados, difunde a ideia que assim esta aperfeiçoando a qualidade da educação por meio do controle exercido e da competitividade entre as escolas e, implicitamente, oferecendo ao cidadão condições de escolhas pelas melhores escolas. Na prática, observa-se que esses pressupostos não se confirmam, dada a realidade ser mais complexa e sujeita a múltiplos fatores de interferência.

As avaliações dos sistemas educacionais se constituem, portanto, como eixo das políticas educacionais. Considerando que avaliar se converteu em sinônimo de controle, fiscalização e responsabilização, ao menos no imaginário dos docentes e profissionais da educação, que passaram a ser responsabilizados pelos resultados educacionais na mesma proporção em que o Estado se desresponsabiliza pelos mesmos.

Ao assumir esse discurso, simplificado, do processo educativo se processou um estreitamento das políticas, empobrecendo o debate substantivo das políticas, substituído pelos níveis atingidos nas avaliações que medem a eficiência da gestão escolar e sugerem recomendações de melhoramento da qualidade, expressas em escalas de proficiência e em índices numéricos, pouco debatidos ou compreendidos pelos próprios educadores.

As políticas públicas educacionais que estabelecem as avaliações dos sistemas educacionais partem de um pressuposto de qualidade educacional como um conceito dado, desconsiderando a possibilidade de estabelecer os critérios em torno da definição da qualidade da educação envolvendo acordos sociais, levando em conta as concepções sobre a escola e suas funções, os processos de ensino e aprendizagem, as ações dos docentes e até mesmo os processos de avaliação.

Dessa forma, se processou uma visão reducionista da qualidade que, na maioria dos documentos oficiais, se materializa apenas nos resultados dos estudantes nas provas estandardizadas como resultado de uma construção social, que nem sempre explicita essa perspectiva. Esses posicionamentos comportam, num mesmo discurso, a defesa do direito à educação e as dimensões que deve conter, com objetivo de operacionalizá-la e medi-la. A qualidade, portanto, não é um valor universal e objetivo como algumas vezes é retratada:

> Será siempre un asunto de tensión y controvérsias, un campo de disputa entre grupos com diferentes intereses, tanto sea por porte de

> colectivos con posiciones políticas divergentes y/o antagônicas que pugnam por modelos socialies distintos, como por parte de pequeños grupos que reivindican ciertos y particulares valores (SVERDLICK, 2012, p. 41).

Nesse sentido, não basta afirmar que foram implantadas novas formas de controle por meio de avaliações externas, é necessário observar outros elementos como o que é avaliado, quem é avaliado e quais as consequências que acompanham os resultados dessas avaliações.

Segundo Maroy e Voisin (2013, p.896), "as políticas recentes (1990-2000) distinguem-se menos das antigas (1970-1980) pelos princípios ou por filosofias políticas que elas convocam para legitimar-se do que pelas ferramentas que implantam", as avaliações e o controle sobre o trabalho da escola e dos profissionais que nela atuam se justificam, exatamente, pela necessidade de prestar contas dos resultados em virtude dos recursos gastos, incentivar a descentralização das decisões para atingir os objetivos necessários, com maior controle da comunidade escolar sobre o processo e melhoria da qualidade.

Em síntese, são os mecanismos para atingir esses objetivos que diferenciam profundamente as práticas gerenciais, das antigas práticas de controle burocrático, portanto, é fundamental conhecer esse processo para compreender a realidade atual e o papel central desempenhado pelas avaliações externas e em larga escala nesse arcabouço geral.

CAPÍTULO 4

Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes Estaduais de Educação Básica

4. Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes Estaduais de Educação Básica

Como atividades complexas, as avaliações externas e em larga escala comportam diferentes enfoques de análise. Para compreender suas características, optamos por apresentá-las da forma como são divulgadas ou publicizadas pelos sistemas de ensino. Em princípio, as propostas e formulações das avaliações podem apresentar diferenças em relação às práticas adotadas, próprias da dinâmica das políticas públicas em que os formuladores das mesmas não são seus executores.

Neste capítulo, apresentaremos os dados empíricos referentes ao período de 2003-2014. Cabe registrar que foram identificadas neste período, avaliações próprias em 21 do total de 27 entes federados, compostos por 26 estados e o Distrito Federal.

Interessa registrar que optamos por apresentar cada avaliação em um quadro próprio, havendo estados que possuem simultaneamente mais de uma avaliação distribuídas pelos níveis de ensino, existem também experiências descontinuadas ou substituídas por outras avaliações em um mesmo estado. Os dados referentes aos estados do Espírito Santo e do Rio Grande do Sul com dois quadros cada, a Bahia e o Ceará com três quadros e Minas Gerais com quatro quadros, se enquadram nesses exemplos.

Feitas essas considerações, destacamos a importância de conhecer as proposições sobre as avaliações para apreender os sentidos atribuídos à essas práticas no contexto mais amplo das reformas e das políticas públicas educacionais tratadas até o momento.

Para cumprir esse objetivo, organizamos o presente capítulo em duas partes. Na primeira, denominada “Aportes teóricos e metodológicos”, apresentamos os caminhos e a fundamentação metodológica desta pesquisa. Na segunda, denominada “Avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais de educação básica”, sistematizamos os dados empíricos coletados, contendo informações referentes aos 27 entes federados, organizadas em 37 quadros, representando 31 avaliações, acrescidos de seis quadros com informações referentes aos estados em que não identificamos avaliação própria.

4.1 Aportes teóricos e metodológicos

Nossa tese, inscrita na abordagem qualitativa, procura compreender a emergência das avaliações externas e em larga escala nos sistemas estaduais de educação básica,

fenômeno recente no campo das políticas públicas, acompanhado por ampla profusão de documentos. A definição dos objetivos da nossa tese inscreve nossa pesquisa como descritiva analítica. Portanto, objetivamos desenhar os acontecimentos e fenômenos que envolvem a expansão da adoção de avaliações externas e em larga escola pelos diferentes estados brasileiros, procurando captar, apreender, descrever e explicar aspectos da realidade educacional, sem a preocupação em quantificá-los. Ao contrário, propõe-se compreender a dinâmica desses processos (TRIVIÑOS, 1987).

A produção de pesquisas sobre políticas públicas educacionais tem, frequentemente, recorrido ao uso da pesquisa documental. Isso deriva, particularmente, do fato da produção de documentos, especialmente, de legislações no campo educacional ser compreendida como a materialização das políticas públicas. No entanto, poucos trabalhos têm explicitado o porquê do uso dessa metodologia nos trabalhos da área educacional.

De modo geral, a pesquisa documental vale-se de diversas fontes, tais como documentos oficiais, jornais, publicações de organizações de diversas naturezas, documentos pessoais, fotografias, dentre outras (FONSECA, 2002, p. 32). Trata-se de instrumento de coleta "pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais" (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p. 38).

No caso dos estudos do campo da política pública educacional, podemos afirmar que explicita concepções sobre as políticas, programas e projetos. Assim,

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Ao adotarmos a acepção que define fontes como históricas, estamos entendendo que as mesmas são produções humanas, portanto, comportam valores e intencionalidades. Conforme salientado por Saviani (2006):

> [...] é preciso considerar que, a rigor, a palavra fonte é usada em história com sentido analógico. Com efeito, não se trata de considerar as fontes como origem do fenômeno histórico considerado. As fontes estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, é nelas

> que se apoia o conhecimento que produzimos a respeito da história (SAVIANI, 2006, p. 29-30).

Para Saviani (2006, p. 28-29) fonte pode ser entendida como:

> [...] uma palavra que apresenta, via de regra, duas conotações. Por um lado, significa o ponto de origem, o lugar de onde brota algo que se projeta e se desenvolve indefinidamente e inesgotavelmente. Por outro lado, indica a base, o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definem os fenômenos cujas características se busca compreender. Além disso, a palavra fonte também pode se referir a algo que brota espontaneamente, "naturalmente" e a algo que é construído artificialmente. Como ponto de origem, fonte é sinônimo de nascente que corresponde também a manancial o qual, entretanto, no plural, já se liga a um repositório abundante de elementos que atendem a determinada necessidade.

Uma das questões que se coloca para os usos dos documentos como fontes de pesquisa é o próprio conceito do que é um documento. Para Cellard (2008, p. 296) conceituá-lo não é tarefa fácil. O autor recorre a uma definição do Dicionário Houaiss (2008, p. 260): "declaração escrita, oficialmente reconhecida, que serve de prova de um acontecimento, fato ou estado". Essa definição corrobora para o entendimento de documento como um registro, independentemente do formato e temporalidade de sua produção.

No caso da pesquisa em tela, os documentos foram produzidos recentemente, são publicizados e estão disponibilizados, em sua maioria, por via digital, aspecto que provoca facilidades, especialmente, do acesso rápido aos documentos, mas também dificuldades. Um exemplo refere-se à dificuldade de acessar documentos, normatizações de avaliações que foram estudadas por outros pesquisadores, mas que por não estarem em vigência, não constam mais nos ambientes digitais originários, ou seja, nas páginas oficiais dos governos estaduais. Deste modo,

> [...] as questões de preservação e de descarte de fontes não se referem apenas aos materiais reais, mas também aos virtuais, em decorrência da proliferação em grande escala das novas tecnologias decorrentes dos processos de informatização. Nesse contexto não é mais suficiente preservar acervos destinados à guarda de documentos físicos dos mais diferentes tipos. A preservação de informações guardadas em meios virtuais implica, indissoluvelmente, a preservação dos instrumentos que permitem a sua leitura (SAVIANI, 2006, p. 33).

Negreiros e Dias (2008, p. 03) trataram dos desafios impostos por esta desmaterialização dos suportes documentais que tornaram mais complexos os processos de produção, utilização e armazenamento de documentos arquivísticos. Percebe-se que o

acesso instantâneo aos documentos por meio digital coloca em debate duas ordens de questionamentos. Uma quanto à sua validade e outra quanto à preservação e acesso. Essa mudança, historicamente recente, ainda está em debate uma vez que a concepção de documento de arquivo:

> [...] adequou-se bem a uma cultura que aceitava o papel como suporte primordial e capaz de, com auxílio de outros instrumentos legais, conferir autenticidade e fidedignidade aos documentos. Mas ao aparecimento de documentos produzidos em meio eletrônico apresentou novos desafios, principalmente na tarefa de se conferir valores probatórios e jurídicos aos mesmos (NEGREIROS, DIAS, 2008, p. 03).

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 02) "Outra justificativa para o uso de documentos em pesquisa é que ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social". Assim, é possível por meio da análise documental, captar as mudanças e permanências via documentos. Diferentemente de outros instrumentos de coleta de dados, como o questionário, entrevistas e observação, não há alterações ou interferências no registro em função de mudanças de mentalidades.

O uso dos documentos nas pesquisas comporta diferentes propósitos. Ao tentarem nomear o uso de documentos na investigação científica Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), identificaram vários termos como pesquisa, método, técnica e análise. Então, teríamos as seguintes denominações: pesquisa documental, método documental, técnica documental e análise documental.

Diferentes posicionamentos comparecem na produção da área. Para Caulley (apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.38), "A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse". Enquanto que para Cellard (2008, p. 298), empreender uma pesquisa de caráter documental implica "constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes". Na perspectiva de Helder (2006, p.1-2), "A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor".

Rompendo com a perspectiva positivita, mais restrita em relação ao conceito de documentos a Escola dos *Annales*, define documento de forma ampla, como "tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho, é considerado como documento ou 'fonte'" (CELLARD, 2008, p. 296). Essa definição vai além dos textos escritos, considerando "qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, [entre outros]" (CELLARD, 2008, p. 297). Outra acepção mais ampla define documentos como "quaisquer materiais escritos que possam ser usados como

fonte de informação sobre o comportamento humano" (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 06).

A pesquisa documental envolve várias etapas. Para Cellard (2008), ao menos cinco dimensões devem ser observadas no processo de avaliação preliminar dos documentos: o contexto de produção do documento, autoria; a autenticidade, a natureza do texto e a análise documental.

Dessa maneira, conhecer o contexto configura-se como indispensável, independentemente do momento em que foi produzido. Ademais, "o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômico-cultural e política que propiciou a produção de um determinado documento", uma vez que somente a apreensão do cenário que o possibilitará perceber "os esquemas conceituais dos autores, seus argumentos, refutações, reações e, ainda, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão" (CELLARD, 2008, p. 300).

A identificação da autoria do documento constitui etapa fundamental, pois o exame de um documento sem o conhecimento de quem o produziu fragiliza a análise, a partir do qual se podem estabelecer inferências "de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Uma questão é fundamental: esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social?" (CELLARD, 2008, p. 300). Esse aspecto, no caso da pesquisa em tela, é extremamente relevante, sobretudo, porque um de nossos objetivos consiste em mapear a relação entre partidos políticos e a implementação de avaliações externas e em larga escala. Para tanto, foi necessário apreender as concepções de cada partido, bem como as avaliações produzidas e divulgadas por meio de um "discurso oficial".

Outra questão importante refere-se à autenticidade e a confiabilidade do documento que, no caso específico de nossa pesquisa não se mostra problemática, uma vez que trabalhamos mais com dados oficiais e documentos produzidos recentemente. Por outro lado, mesmo em relação aos documentos oficiais e depoimentos de representantes governamentais é importante:

> [...] estar atento à relação existente entre o autor e o que ele escreve. Ele foi testemunha direta ou indireta do que relatou? Quanto tempo decorreu entre o acontecimento e a sua descrição? Ele reportou as falas de alguma outra pessoa? Ele poderia estar enganado? Ele estava em posição de fazer esta ou aquela observação, de estabelecer tal julgamento? (CELLARD, 2008, p. 301).

Em relação à natureza do texto, Cellard (2008, p.302) exemplifica "é o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de

forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção". Podemos definir que os textos legais que normatizam as políticas públicas em diferentes esferas se enquadram nesta descrição, uma vez que só adquirem significado aos que dominam o contexto de sua produção do mesmo.

A quinta dimensão elencada pelo autor refere-se aos conceitos-chave e a lógica interna do texto. Portanto, "Deve-se prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados".

Atento à essas cinco dimensões, o pesquisador pode iniciar a análise do documento propriamente dito, considerando que a análise documental "propõe-se a produzir ou reelaborar conhecimentos e criar novas formas de compreender os fenômenos. É condição necessária que os fatos devem ser mencionados, pois constituem os objetos da pesquisa, mas, por si mesmos, não explicam nada" (CELLARD, 2008, p. 303). Ao pesquisador cabe uma seleção preliminar dos documentos, sua sistematização e a análise dos dados para interpretar de forma coerente o objeto de estudo a partir da temática escolhida e dos questionamentos iniciais que motivaram a pesquisa.

Cabe ressaltar que, "As fontes não "falam" por si só, não adquirem sentido por elas mesmas, daí a necessidade do diálogo científico com os documentos, diálogo que passa, muitas vezes, por uma relação de saudável desconfiança" (COSTA, 2010, p. 193). Corroborando esse posicionamento, Le Goff (1993, p.54) defende:

> [...] o documento não é inocente, não decorre apenas da escolha do historiador, ele próprio parcialmente determinado por sua época e seu meio; o documento é produzido consciente ou inconscientemente pelas sociedades do passado, tanto para impor uma imagem desse passado, quanto para dizer 'a verdade'.

Portanto, nosso trabalho recorrerá às fontes documentais, identificadas a partir das perspectivas apresentadas, num intenso trabalho de identificação, seleção, organização e análise de um *corpus* documental amplo, opção que tomamos ao decidir analisar as avaliações estaduais em todo o território nacional, abdicando da profundidade da análise de experiências específicas em prol de uma visão mais ampla do conjunto das avaliações estaduais.

No próximo item propomos a identificar, selecionar e organizar os dados sobre as avaliações externas e em larga escala aplicadas pelas redes estaduais de educação básica,

com o intuito de apresentá-las da forma como foram formuladas e divulgadas por seus organizadores, a partir de algumas características significativas selecionadas.

4.2 Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes Estaduais de Educação Básica

Apresentamos os dados referentes aos 26 estados e Distrito Federal, compondo um total de 36 quadros. Considerando o período abordado de 2003 a 2014, alguns estados tiveram mais de uma avaliação, por terem interrupções na aplicação de determinadas avaliações e pela substituição por outras e, em outros casos, por existirem avaliações concomitantes em um mesmo estado, destinadas a diferentes níveis de ensino e/ou faixas etárias do ensino fundamental.

Nos quadros sistematizamos as informações, preservando a redação que consta em suas fontes originais, opção que se justifica por traduzir as concepções do grupo que governa o estado. Portanto, se constituem de informações oficiais das secretarias de educação, veiculadas pelas próprias, por meio da imprensa local ou, ainda, pelas instituições que organizam as provas em parceria com os estados. Objetivando apreender a visão das secretarias estaduais sobre as avaliações externas e em larga escala, reduzimos ao mínimo possível os comentários do pesquisador que foram adicionados apenas quando considerados essenciais para a compreensão do trabalho, constando em notas de rodapé.

O Quadro 14 apresenta o modelo composto por oito campos que compuseram o guia para a sistematização dos dados coletados. Elaboramos critérios para a construção de cada campo para o tratamento dos dados e sua apresentação. Explicitamos na sequência algumas ponderações sobre esses critérios para auxiliar na leitura das informações apresentadas.

Quadro 14 – Modelo de Apresentação das Avaliações Estaduais

<table>
<tr><td colspan="2">1 – Estado</td><td colspan="3">2 – Nome e Sigla da Avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="5">3 – Ano de Criação/Aplicação da avaliação</td></tr>
<tr><td colspan="2">4 - Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 - 2006</td><td>2007 - 2010</td><td>2011 - 2014</td></tr>
<tr><td colspan="2">5 - Objetivos</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">6 - Abrangência</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td colspan="2">7 - Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td rowspan="4">8 - Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Premiação</td><td colspan="3"></td></tr>
</table>

Fonte: Modelo elaborado pelo autor, 2014.

O “Campo 1 – Estado”, identifica o ente federado com o nome do estado ou do Distrito Federal. O “Campo 2 – Nome e Sigla da Avaliação” contêm o nome e a respectiva sigla da avaliação externa e em larga escala da rede estadual de educação básica, considerando as redes de ensino que possuem várias avaliações, esta opção evidencia quando estas têm diferenças ou quando diferem apenas na nomenclatura de acordo com o nível de ensino a que se destina. Nesses casos, a repetição de dados nas tabelas é proposital para ratificar essas semelhanças.

Considerando a dificuldade de definir o critério a ser ponderado como criação de um ‘sistema’ de avaliação estadual, apontamos no “Campo 3 – Ano de Criação/Aplicação da avaliação”, contido nos próprios quadros, informações relevantes sobre a origem das avaliações. Consideram-se como dados relevantes o ano de criação ou divulgação da avaliação por meio de lei ou ato do executivo estadual, nem sempre esse significa uma experiência de avaliação no estado, uma vez que ocorrem interrupções e adiamentos na aplicação das provas. Por vezes, sem acontecer alterações na nomenclatura das avaliações ocorrem mudanças em seus mecanismos, seja na formulação, na aplicação ou ainda no uso de seus resultados. Como padrão, optamos por definir o ano de aplicação efetiva das provas nos moldes atuais como a data indicada no campo, inserindo outras informações que julgamos relevantes, como no caso de processos que tiveram início e fim no período investigado.

O **“**Campo 4 – Partido Político Eleito” apresenta uma síntese dos dados já explicitados no Capítulo 2 que compuseram os levantamentos iniciais desta pesquisa, espaço que indicamos os partidos de cada governador eleito por período.

Denominamos de “Objetivos” o “Campo 5” na tentativa de explicitar o que as próprias SEE’s[1] apresentam como os escopos que levaram à criação de avaliações próprias, para justificar a implementação de avaliações externas e em larga escala em suas redes de educação básica, mesmo com a existência das avaliações federais.

No “Campo 6 – Abrangência” apresentamos informações sobre as disciplinas que são objetos de avaliação, os níveis de ensino avaliados, bem como o envolvimento de outras redes de ensino no processo e também o quantitativo de alunos e escolas envolvidos, a opção pela aplicação por amostragem ou censitária. A ausência dessas informações nos

[1] As secretarias estaduais de educação são representadas por diferentes siglas. As mais comuns são SEE, SED, SEDUC e SEED. Neste trabalho, optamos por denominá-las de forma padronizada como SEE, considerando as letras iniciais de cada palavra.

quadros indica a não disponibilização dos mesmos para todas as avaliações e estados pesquisados.

No "Campo 7 - Responsáveis pelas Provas"**,** destacamos os responsáveis pelas avaliações, considerando os mais diversos arranjos, envolvendo diferentes níveis das próprias SEE's e empresas contratadas que se envolvem de diferentes formas no processo que se inicia na concepção e elaboração da prova passando pela sua aplicação até o tratamento e divulgação dos resultados. Na apresentação condensamos essas informações nomeando os principais envolvidos além das próprias SEE's sem, no entanto aprofundar as relações estabelecidas entre eles.

Por último, no "Campo 8 – Usos dos Resultados", apresentamos as informações referentes aos usos dos resultados das avaliações considerando três dimensões de informações. Inicialmente o tratamento e divulgação dos resultados, com destaque para a apresentação das recorrentes escalas de proficiência e, em menor medida, sua transformação em índices de desempenho. Uma segunda esfera de informação se refere à apropriação dos resultados pelas SEE's e seu uso em formações com variados contornos e abrangência que na medida das informações disponibilizadas foram apresentados. Por fim, na terceira categoria, destacamos as diferentes experiências de premiação ou bonificação dos docentes, de outros profissionais, das escolas ou de alunos, com base nos resultados considerando que estas possuem diferentes formatos e abrangências que foram sinteticamente especificadas neste campo.

Em relação à formação observamos que grande parte dos estados tem parceria com o CAEd, que realiza cursos denominados de "oficinas de apropriação de resultados". Estes são realizados de forma semipresencial e tem estrutura parecida em todos os estados, variando apenas em aspectos referentes à abrangência do curso, podendo ser mais amplo envolvendo muitos docentes ou mais restrito aos gestores e as equipes técnicas das secretarias e das escolas.

Um roteiro utilizado no estado do Rio Grande do Sul deixa clara a programação do curso, que tem nas equipes de gestores escolares os multiplicadores das informações e atividades efetuadas nas "Oficinas de Apropriação de Resultados". Este roteiro tem os seguintes tópicos:

> - Deixar claro os objetivos das oficinas: apropriação dos resultados, lembrar aos participantes que os resultados devem ser discutidos dentro da escola para que cada uma possa descobrir seus caminhos na resolução de seus problemas educacionais.

> - Matriz de referência para avaliação: não pode ser comparada como o currículo escolar, são o parâmetro e o objeto da avaliação, tem caráter de universalidade e orienta a elaboração de itens.
> - A matriz de referência é construída conjuntamente pelo estado e pelo CAEd.
> - Falar sobre as divisões da matriz, as competências que englobam as habilidades que são passíveis de serem avaliadas em um teste de proficiência.
> - Explicar as partes de um item: enunciado, suporte, comando, alternativas de resposta (gabarito e distratores).
> - Análise pedagógica do item.
> - Os itens são dicotômicos e unidimensionais.
> - Dinâmica dos itens: Dividir a turma em grupos e distribuir a eles os itens. Depois, os grupos analisarão o item, colocarão em um papel a habilidade avaliada nos itens que receberam e alocarão as habilidades nas competências da matriz. Os itens serão simultaneamente projetados para toda a turma durante a construção da matriz. Por fim, a matriz de referência será apresentada à turma.
> - Apresentação de resultado de acerto por descritor. Sem fazer comparações entre séries avaliadas.
> - Ao analisar os gráficos de acerto por descritor, fazer uma associação com a matriz de referência. Pedir que os grupos identifiquem o descritor na Matriz e leiam os seus percentuais (lembrar que são percentuais estaduais).
> - Definir proficiência como o traço latente do indivíduo, a aptidão.
> - Na apresentação dos resultados, ressaltar que a média de proficiência da escola não é a média aritmética das proficiências dos alunos dessa escola.
> - Ler o resultado da escola fazendo uma relação com a escala, explicando os níveis de proficiência de 25 em 25 pontos, fazendo uma ligação com a construção da escala (altura de uma pessoa).
> - Fazer a leitura da escala na vertical (traçar a reta da proficiência e passar pelas habilidades que o aluno ainda não desenvolveu, já começou a desenvolver ou consolidou) e na horizontal (o desenvolvimento e o grau de complexidade da habilidade).
> - Ressaltar a necessidade de participação dos nos resultados, quanto maior a participação dos alunos, mais representativo será o resultado da escola. Acima de 85% é o ideal.
> - Explicar o que é o padrão de desempenho: agrupamento de níveis de proficiência. Cada série apresenta o seu padrão e os cortes de cada padrão são determinados por cada secretaria de educação.
> - Fazer o professor pensar nas práticas que poderiam servir de intervenção pedagógica nas escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2014c).

Este curso tem uma carga horária de 40 horas e trata de tópicos relacionados à avaliação educacional em larga escala e seus instrumentos; fatores contextuais que interferem no desempenho dos estudantes e como interpretar os dados da avaliação estadual a partir dos resultados da avaliação do ano anterior que são apresentados no curso.

Quadro 15 - Avaliação Acre/SEAPE

<table>
<tr><td colspan="2">Acre</td><td colspan="3">Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2009[2]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 - 2006
PT</td><td>2007 – 2010
PT</td><td>2011 – 2014
PT</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Instrumento para detectar pontos de trabalho que irão contribuir para o avanço do ensino e da aprendizagem.

Auxiliar as Unidades de Ensino na elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Fortalecer, desenvolver e implantar metodologias através de planejamento estratégico e gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dentro do âmbito escolar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">3º, 5º e 9º anos do EF[3]

3º ano do EM.

Avaliação das disciplinas de português e matemática, de forma censitária. Em escolas públicas estaduais e municipais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">Órgão próprio da SEE/AC denominado Coordenação de Avaliação e Fortalecimento Institucional (CAFI).

CAEd/UFJF</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Provas de Português e Matemática aplicada aos alunos.
Possuí escala de proficiência dividida em: abaixo do básico, básico, adequado e avançado numa escala de pontuação que vai de menos de 125 pontos até mais de 350 pontos, divididos em escala de 25 pontos.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Cada escola recebe a média de proficiência e o percentual de alunos em cada nível da escala, comparando seus resultados com o da cidade ou região e com os dados gerais do estado e também uma comparação desses dados da avaliação com as duas edições anteriores da prova.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3">Oferece oficinas anuais aos profissionais com vistas a levá-los compreender os resultados.

Disponibiliza guia online com o objetivo de oferecer informações e orientações sobre a avaliação em larga escala de natureza externa, incentivando a participação sobre como elaborar itens.</td></tr>
</table>

[2] Em 1999, em parceria entre a Secretaria de Educação do Acre e o MEC/INEP foi realizada, de modo censitário, a avaliação dos alunos da 4ª série do Ensino Fundamental nesse estado. Nova avaliação foi realizada, também de forma censitária, em 2003 com os alunos de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (GAME, 2011, p. 28).

[3] Em 2009, o SEAPE avaliou o desempenho escolar dos alunos das redes de educação pública estadual e municipal em mais de 300 escolas, dos 22 municípios acreanos. Em 2012, foram avaliados 86,2% dos alunos do 4º ano do EF, ou seja, 6256 do total de 7258 e 79,9% do total de 10549 alunos previstos para o 9º ano do EF correspondendo a 8426 alunos e também 5286 ou 63,3% do total de 8349 alunos do Ensino Médio.

	Premiação	Estabelece uma série de premiações que, no entanto, não estão diretamente relacionadas com os resultados dos alunos das avaliações aplicadas. Apresentamos essas premiações abaixo: **Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissiona**l **(VDP)** para professores e especialistas em educação que estejam em efetiva regência da sala de aula. **Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento da Gestão (VDG)** voltadas para diretores, coordenadores de ensino, coordenadores administrativos e secretárias escolares. **Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional (PAVDG)** para professores especialistas em educação que estejam no exercício da função de coordenação. **Prêmio Gestão Escolar (PGE)** destinado a estimular a melhoria do desempenho das escolas e o sucesso de aprendizagem dos alunos, foi criado em 1998 pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e adotado pelo Acre.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de ACRE (2014a, 2014b) e do Jornal Correio da Amazônia (2014).

Quadro 16 - Avaliação Alagoas/SAVEAL

Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011[4]			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PSB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Antecipar os índices do SAEB; Elaborar dados reais sobre a aprendizagem dos alunos.		
Abrangência	5º e 9º ano do EF e 3º ano do Ensino Médio (testes de Leitura e Matemática) e Produção de Texto para o EM[5]. Aplicação de questionário à comunidade escolar (professores, gestores, alunos e familiares) que buscaram medir sua percepção sobre o trabalho realizado pelas escolas e por todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Rede estadual e municipal (2005)		

[4] Prova aplicada pela primeira vez em 2001, sendo aplicada novamente em 2005 e descontinuada. Passou a ser regularmente aplicada após 2011.

[5] Em 2001, a Gerência de Avaliação Educacional implantou o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Alagoas (SAVEAL), proporcionando a avaliação dos alunos da então 4ª série do Ensino Fundamental, com participação das escolas estaduais e municipais da capital e região norte. Em 2005, foram avaliados os alunos das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, atuais 5º e 9º ano, da rede estadual e municipal, envolvendo as escolas urbanas e rurais, de forma amostral. Em 2011, contando com a parceria da AVALIA, o SAVEAL aplicou testes de Leitura e Matemática aos alunos do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Estes últimos, também foram avaliados em Produção Textual. Toda a comunidade escolar (professores, gestores, alunos e familiares), por sua vez participaram do SAVEAL respondendo a questionários que buscaram medir sua percepção sobre o trabalho realizado pelas escolas e por todos os atores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem (AVALIA EDUCACIONAL, 2014). Em 2011, estavam previstos 125.510 alunos participantes do SAVEAL e ocorreu a participação de 91,0% do total envolvendo as redes estadual, municipal e privada, totalizando 114.219 alunos.

		Redes estadual, municipal e privada (2011) Amostral
Responsáveis pelas provas		Empresa AVALIA Assessoria Educacional (elaboração e aplicação das provas). Em 2011, cria o a AREAL concebido pelo CAEd/UFJF.
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Apresenta uma escala de proficiência dividida em Abaixo do básico, Básico, Proficiente e Avançado. Juntamente com o caderno que apresenta a matriz de referência dividida por disciplina e ano/série avaliada também são divulgados os resultados gerais da avaliação.
	Divulgação	Os dados por escola são de acesso restrito, por meio de senha de uso das escolas.
	Formação	As Coordenadorias de Ensino e os municípios que aderiram ao SAVEAL recebem relatórios sintéticos e analíticos, nos quais estão contidos: índices de desempenho dos alunos do 1° ao 5° e do 6° ao 9° anos do EF; índices de eficiência, no que se refere à taxa de aprovação (relacionando-se esses índices de desempenho e eficiência às médias das escolas municipais, estaduais e federais); pontuação da escola com sua representação em relação à média estadual; percentual de acertos por descritor curricular em Língua Portuguesa e Matemática nas duas séries avaliadas que servem de instrumento gerencial aos gestores públicos. Elaboração de Relatório Geral com informações sobre a realidade educacional de Alagoas, caracterização do sistema educacional do estado, a partir de dados do IBGE, Censo e PNAD, apresentando a evolução da alfabetização, da cobertura escolar na educação básica e da matrícula; os indicadores de eficiência e desempenho, contendo as taxas de aprovação, reprovação e abandono das redes estadual, municipal e particular do estado no período 2000 a 2004; e análise dos questionários sócios educacionais aplicados a alunos, professores, diretores, coordenadores pedagógicos e pais de alunos na pesquisa do SAVEAL em 2005, a partir dos quais são analisados os fatores associados ao desempenho do ensino, através de uma sumária revisão das evidências existentes em torno dos determinantes do desempenho escolar dos alunos.
	Premiação	Objetiva-se que os resultados ora obtidos no AREAL sirvam de subsídio para compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Alagoas (IDEAL), visto que este servirá de instrumento para as proposições de políticas públicas mais efetivas para a melhoria da rede estadual de ensino de Alagoas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Avalia Educacional (2014); Alagoas (2012; 2014); Alagoas Tempo (2014).

Quadro 17 – Avaliação Amapá/não identificada

Amapá	**Não identificada**			
Amapá	AVALIAÇÃO NÃO INDENTIFICADA	Partido Político Eleito		
		2002	2006	2010
		PDT	PDT	PSB

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SEE/Amapá (2014).

Quadro 18 – Avaliação Amazonas/SADEAM

<table>
<tr><td colspan="2">Amazonas</td><td colspan="3">Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: início em 2008 com aplicação anual até 2015</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 -2006
PPS</td><td>2007 – 2010
PMDB</td><td>2011 – 2014
PMN</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Aferir o desempenho educacional dos alunos da rede pública para que os gestores da área adotem políticas públicas de ajustes e melhorias da qualidade do serviço no estado.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Os dados indicam que esta avaliação, teve expressivo crescimento, se consolidando no estado. Dessa forma em “2008, no ano de sua criação, o sistema avaliou 23.014 alunos; em 2009, 57.192; em 2010, 77.376 e no passado 124.076.” Em 2012 foram 276.617 alunos, “tendo uma amostragem cada vez mais real de nosso sistema de educação” (AMAZONAS, 2014a).
Aplicam testes de Leitura e Matemática e Produção de Texto (3º EM) aos alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, EJA e 1º e 3º anos do Ensino Médio tem provas de leitura (Língua Portuguesa) e matemática.
Na edição de 2012, expandiu-se a avaliação dos alunos do Ensino Fundamental para os 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, mantendo-se a avaliação dos alunos da EJA, Anos Iniciais e Finais. Nesse ano, [2015] avaliou-se os alunos das 1ª e 3ª séries do Ensino Médio e da EJA Ensino Médio em Ciências Humanas (Geografia e História) e Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). (AMAZONAS, 2015).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">CESPE/UnB (até 2011)
CAEd/UFJF (após 2012)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Divulga escala de proficiência dividida em quatro níveis, abaixo do básico (com menos de 725 pontos) básico (de 725 a 800 pontos), proficiente (de 800 a 850 pontos) e avançado (acima de 850 pontos).</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">A própria SEE/Amazonas divulga o esforço no sentido de melhorar o desempenho dos alunos nos testes, uma lógica de treinamento para as provas que são apresentadas como sinônimo de aprendizagem. “Participaram desta rigorosa avaliação, os alunos dos 7º e 9º anos, que desde o início do ano letivo, estavam sendo submetidos a vários simulados, para aprimorarem seus conhecimentos” (GARCIA, 2014).
Assim como outros estados que possuem parceria com o CAEd possuem as escolas tem acesso a diferentes materiais de divulgação como: a “Revista do Sistema de Avaliação”, que apresenta as concepções da avaliação aplicada, a “Revista da Gestão Escolar”, destinada aos gestores escolares e do sistema de ensino, com os conceitos da avaliação, expõe de forma didática o funcionamento da TRI, a concepção das matrizes de referencia, as escalas de proficiência, entre outros elementos e as “Revistas Pedagógicas”, no caso uma para cada disciplina e ano avaliado, com informações sobre as matrizes de referencia, dados sobre os resultados das avaliações ente outras informações.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3">À exemplo dos demais estados que tem parceria com o CAEd/UFJF, realiza formações denominadas “oficinas de apropriação de resultados” com técnicos e professores ligados ao CAEd. Nessas oficinas procura-se não só divulgar os resultados, mas capacitar membros das SEE e das escolas para compreender o significado das avaliações e principalmente da</td></tr>
</table>

		forma de divulgação dos resultados.
	Premiação	Premia as escolas que obtiveram o melhor desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e no Sistema de desenvolvimento da Educação do Amazonas (SADEAM). A premiação para as escolas envolve diferentes faixas e critérios que abrangem valores para as escolas e seus funcionários.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de CESPE/UnB (2014); GARCIA (2014); AMAZONAS (2014a, 2014b); *NEW* D24am Grupo de Notícias (2014).

Quadro 19 - Avaliação Bahia/SABE[6]

Bahia		Sistema de Avaliação Baiano da Educação (SABE)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: criada em 2007[7] e aplicada com regularidade a partir de 2011.				
Partido Político do Governo Eleito		2003 -2006 PFL	2007 – 2010 PT	2011 – 2014 PT
Objetivos		Subsidiar o monitoramento da qualidade da educação das redes públicas (estadual e municipal). Produzir diagnósticos e apontar caminhos para o acompanhamento e a realização de intervenções nas escolas.		
Abrangência		O SABE é constituído por dois programas de avaliação: **Avaliação Externa da Alfabetização** Avalie Alfa e Avalie Ensino Médio **Avaliação Externa do Ensino Médio.**		
Responsável pelas provas		CAEd/UFJF		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Nos quadros específicos das avaliações		
	Divulgação	Nos quadros específicos das avaliações		
	Formação	Nos quadros específicos das avaliações		
	Premiação	Nos quadros específicos das avaliações		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de Bahia (2014a, 2014b, 2014c).

Quadro 20 - Avaliação Bahia/Avalie Alfa

Bahia	Avaliação Externa da Alfabetização (Avalie Alfa)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011			
Partido Político do Governo Eleito	2003 -2006 PFL	2007 – 2010 PT	2011 – 2014 PT
Objetivos	Identificar o nível de alfabetização das crianças, tornando-se uma ferramenta importante para a tomada de decisão da equipe gestora e do		

[6] O governo estadual da Bahia teve de 1999 a 2002, **Projeto de Avaliação Externa** que integrava um conjunto de ações do programa "Educar para Vencer". Fornecia a cada escola, os resultados alcançados por seus próprios alunos em relação àquilo que deveriam estar aprendendo por meio de avaliações da 4ª e da 8ª série em testes de múltipla escolha para as disciplinas Português e Matemática.

[7] Observe-se que o Estado da Bahia possuía outro sistema de avaliação no início dos anos 2000 que foi descontinuado e substituído pelo Avalia, uma das avaliações que compõe o SABE. Dessa forma, a avaliação de desempenho anteriormente aplicada (1999 a 2002) abrangia alunos da 4ª e 8ª série em testes de múltipla escolha para as disciplinas de Português e Matemática, diferentemente das provas atuais, voltadas para alfabetização (2º ano) e para o Ensino Médio.

		professor, quanto às intervenções administrativas e pedagógicas mais adequadas a serem realizadas pelos municípios que aderiram ao programa Todos Pela Escola – Pacto com Municípios e pelas unidades escolares estaduais que ainda ofertam o Ensino Fundamental. Fornecer para cada escola, os resultados[8] alcançados por alunos em relação àquilo que deveriam estar aprendendo. O estudo desses resultados proporciona a adoção de medidas que levarão em consideração não só o aspecto cognitivo revelado pelos estudantes como também os aspectos contextuais. Constituído por dois momentos avaliativos: o primeiro, no início do ano letivo, tem por objetivo realizar um diagnóstico dos níveis de alfabetização das crianças. O segundo, aplicado no final do ano letivo, identifica as habilidades que os estudantes adquiriram as eventuais dificuldades e associar o desempenho dos estudantes a fatores sócio-contextuais.
Abrangência		2º ano do EF Língua Portuguesa (Leitura e Escrita) em todas as suas edições (2011, 2012 e 2013) e Matemática nos anos de 2011 e 2012.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Uso para finalidades pedagógicas. Permite a produção de informações que subsidiam a reflexão pelos profissionais da educação pública do Estado e a definição de estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelas instituições. Subsidiar a reflexão pela rede pública estadual quanto à implementação de políticas públicas e à (re)definição de estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelas instituições.
	Divulgação	Divulgação para as escolas, professores, gestores e coordenadores. Assim como outros estados que possuem parceria com o CAEd possuem as coleções de "Revista do Sistema de Avaliação", "Revista da Gestão Escolar", e "Revistas Pedagógicas". Distribuídas às escolas e disponíveis eletronicamente.
	Formação	Acesso direto aos resultados da Provinha Brasil para professores, gestores e coordenadores da educação na capital e nos municípios do interior do estado. Realizam oficinas de apropriação de resultados.
	Premiação	Não identificada premiação ou bônus vinculado aos resultados da avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: BAHIA (2014a, 2014b, 2014c).

[8] O diferencial seria o detalhamento desses dados uma vez que no "Alfa Bahia constam informações sobre cada estudante, turma, escola e município. O acesso será de acordo com a função desenvolvida na escola. Professores acessarão apenas os dados de seus alunos, enquanto os gestores escolares terão acesso às informações sobre a sua escola" (BAHIA, 2014c).

Quadro 21 - Avaliação Bahia/Avalie Ensino Médio

<table>
<tr><td colspan="2">Bahia</td><td colspan="3">Avaliação Externa do Ensino Médio (Avalie EM)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2008</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 -2006
PFL</td><td>2007 – 2010
PT</td><td>2011 – 2014
PT</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Subsidiar a reflexão pela rede pública estadual, quanto à implementação de políticas públicas e à (re)definição de estratégias pedagógicas a serem utilizadas pelas instituições.

Coletar e analisar dados sobre o aspecto cognitivo revelado pelos estudantes e os aspectos contextuais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Estudo longitudinal, censitário[9].

Abrange as três séries do Ensino Médio, avaliando Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">CAEd/UFJF</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Resultados da proficiência agrupados em quatro padrões de desempenho, muito crítico, crítico, básico e avançado.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Boletins individuais para os alunos.

Relatórios técnico-pedagógicos para cada escola, Direção e Órgãos Centrais.

Disponibiliza as revistas produzidas pelo CAEd como outros estados.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3">Disponibilização para os professores da rede pública do Estado da Bahia o Banco Estadual de Itens, como ferramenta para o apoio pedagógico, composta de itens das disciplinas avaliadas no projeto Avalie Ensino Médio, de acordo com a matriz de referência.
Também realizam as oficinas de apropriação dos resultados.

Cada professor pode acessar o site www.bahiaitens.caedufjf.br e confeccionar atividades apropriadas aos conteúdos trabalhados, considerando as séries e habilidades que deseja verificar.</td></tr>
<tr><td>Premiação</td><td colspan="3">Não identificada premiação ou bonificação vinculada à avaliação.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Bahia (2014a, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e).

[9] No triênio 2008-2010, o Avalie Ensino Médio acompanhou a evolução do rendimento dos estudantes de 232 escolas exclusivas de EM, a partir da aplicação de testes e questionários, a fim de realizar estudos sobre os valores agregados ao rendimento escolar dos avaliados. No triênio 2011-2013, o Avalie EM passou a atender a todas as escolas estaduais de EM Regular e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (EPI), abrangendo os estudantes de 1090 escolas baianas. Esse desenho de avaliação constitui um estudo longitudinal que consiste na verificação da evolução do desempenho dos estudantes, ao longo dos três anos do Ensino Médio e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Em 2011, todos os estudantes da 1ª série do Ensino Médio Regular e da 2ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, professores das turmas avaliadas e gestores das unidades escolares estaduais participaram da pesquisa. Em 2012, todos os estudantes da 2ª série do Ensino Médio Regular e da 3ª série da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, professores das turmas avaliadas e gestores das unidades escolares estaduais participaram da pesquisa. Em 2013, os estudantes das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio Regular e os das 2ª, 3ª e 4ª séries da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, professores das turmas avaliadas e gestores das unidades escolares estaduais participaram da pesquisa.

Quadro 22 - Avaliação Ceará/SPAECE Alfa[10]

Ceará		Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Alfabetização (SPAECE Alfa)[11]		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2007				
Partido Político do Governo Eleito		2003 -2006 PSDB	2007 – 2010 PSB	2011 – 2014 PSB
Objetivos		Identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do EF das escolas da Rede Pública (estaduais e municipais). Construir um indicador de qualidade sobre a habilidade em leitura de cada aluno e estabelecer comparações com os resultados das avaliações realizadas pelos municípios e pelo Governo Federal (Provinha Brasil).		
Abrangência		Avaliação anual, externa e censitária.		
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Os dados são organizados de acordo com escala de proficiência do SAEB, dividida em nível crítico, intermediário, adequado e avançado.		
	Divulgação	Possuí os mesmos cadernos de divulgação que outros estados com provas organizadas pelo CAEd. Neste caso divulga também um sumário executivo, que trata do perfil dos alunos, conceitos que embasam o índice de nível socioeconômico e índice de clima escolar além de seus resultados em uma série de 81 quadros e 42 tabelas.		
	Formação	Como em outros estados atendidos pelo CAEd, realiza oficinas para apropriação de resultados.		
	Premiação	Premiação para as escolas com melhores resultados no IDE/ALFA, por meio do Prêmio Escola Nota Dez[12]. Este prêmio é destinado às escolas que apresentam melhores resultados quanto ao desempenho e também com os piores no referido índice, atendendo o critério de "(I) ter pelo menos 20 (vinte) alunos matriculados no		

[10] Realizada de forma censitária e universal, essa avaliação abrange as escolas estaduais e municipais, utilizando testes, com itens elaborados pelos professores da Rede Pública, tendo como orientação os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ministério da Educação (MEC) e os Referenciais Curriculares Básicos (RCB) da SEDUC. São aplicados, também, questionários contextuais, investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores.
Por considerar a importância da avaliação como instrumento eficaz de gestão, a SEDUC amplia, a partir de 2007, a abrangência do SPAECE, incorporando a avaliação da alfabetização e expandindo a avaliação do Ensino Médio para as três séries de forma censitária. Desta forma, o SPAECE passa a ter três focos, ou podemos dizer ser composto por três avaliações: Avaliação da Alfabetização - SPAECE-Alfa (2º ano).; Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e Avaliação do Ensino Médio (1a, 2a e 3a séries).

[11] O sistema de avaliação da educação básica do Ceará, é apresentado com quatro denominações diferentes, à depender do nível de ensino que abrange, assim a avaliação dos alunos do 2º ano recebe o nome de SPAECE-Alfa, e as demais séries avaliadas recebem o nome do ano ou nível de ensino avaliado como SPAECE - 5º ano, SPAECE -9º ano e SPAECE – Ensino Médio. (CEARÁ, 2014a).

[12] Segundo a própria legislação produzida pela SEE - CE a premiação tem como meta incentivar a "implementação do plano de melhoria dos resultados de alfabetização e 5º ano para as escolas" Assim o "prêmio funciona: como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; como política apoiadora às escolas com menores resultados; está subsidiada num modelo a aprendizagem institucional focado na disseminação de boas práticas de gestão e pedagógica" tendo com seu resultado final "a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º e 5º anos do ensino fundamental da rede pública" (CEARÁ, 2014b).

		2º ano do ensino fundamental regular; (II) ter o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização/ IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0. Além disso, garante contribuição financeira a até 150 escolas com menores IDE-Alfa" (CEARÁ, 2009, p. 01). Essa premiação, aprovada em 2009, foi alterada em 2011 (Ceará, 2011), ampliando a abrangência da premiação para escolas com alunos do 2º e do 5º ano, mantendo a mesma sistemática de beneficiar as 150 melhores e as 150 piores de acordo com o IDE – Alfa para escolas com alunos do segundo ano e IDE do 5º ano. O valor da premiação pode ser significativo para as escolas uma vez que "é calculado considerando a per capita por aluno de R$ 2.000,00 (dois mil reais) correspondentes à multiplicação do número de alunos do segundo e do quinto anos do ensino fundamental avaliados pelo SPAECE" (Ceará, 2011). Por sua vez, as escolas com menores IDE-Alfa e IDE 5 receberão contribuição financeira com os mesmos critérios, porém com o valor per capta de R$1.000,00 (hum mil reais).

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: CEARÁ (2014a e 2014b).

Quadro 23 - Avaliação Ceará/SPAECE 5º e 9º ano

Ceará		Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará – 5º e 9º anos do EF – SPAECE 5º e 9º anos		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 1992				
Partido Político do Governo Eleito		2003 -2006 PSDB	2007 – 2010 PSB	2011 – 2014 PSB
Objetivos		Tem a finalidade de diagnosticar o estágio de conhecimento e analisar a evolução do desempenho dos alunos do 5º e 9º anos e os fatores associados a esse desempenho, produzindo informações que possibilitem a definição de ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal).		
Abrangência		De natureza censitária Periodicidade bianual Português e Matemática para 5º e 9º do EF (SPAECE 5º ano e SPAECE 9º ano) Rede Pública de ensino (estadual e municipal).		
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Os dados de acordo com escala de proficiência do SAEB, dividida em nível muito critico, crítico, intermediário, adequado.		
	Divulgação	Coleções de revistas produzidas pelo CAEd, mais o sumário executivo.		
	Formação	Como em outros estados atendidos pelo CAEd realiza oficinas de apropriação de resultados.		
	Premiação	Com base no Índice de Desempenho Escolar (IDE)[13] estabelece premiações em dinheiro de acordo com os resultados das escolas em seus diferentes níveis de ensino.		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: CEARÁ (2014a e 2014b).

[13] Criado em 2009, o IDE é apresentado de acordo com a avaliação de cada nível ou ano de escolarização. Assim, existe o Indicador de Desempenho Escolar de Alfabetização (IDE/Alfa) e os Indicadores correspondentes ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, a premiação iniciou-se com as escolas do ciclo do segundo ano em 2009 por meio do IDE/Alfa e em 2011 foi expandida para as outras séries avaliadas.

Quadro 24 - Avaliação Ceará/SPAECE Ensino Médio

<table>
<tr><td colspan="2">Ceará</td><td colspan="3">Sistema de Avaliação da Educação Básica do Ceará – Ensino Médio (SPAECE/Ensino Médio)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 1992</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 -2006
PSDB</td><td>2007 – 2010
PSB</td><td>2011 – 2014
PSB</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Suscitar a discussão política e pedagógica a partir das metas e diretrizes educacionais no que diz respeito à definição e reformulação de políticas públicas e às inovações pedagógicas visando superar os múltiplos desafios do contexto escolar.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª série);
Envolve todas as escolas da Rede Estadual de Ensino (184 municípios).
A 1ª ano do EM é realizada, anualmente, de forma censitária;
A 2ª e 3ª séries, a aplicação foi censitária no período de 2008 a 2012, passando a ser amostral[14] a partir de 2013.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">CAEd/UFJF</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Escala de proficiência de 0 a 850 pontos, divididos em padrões de desempenho denominados de Muito Crítico, Crítico, Intermediário e Adequado.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Coleções de revistas produzidas pelo CAEd, mais o sumário executivo.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3">Oficinas de apropriação dos resultados e disponibilização de diversos materiais: Coleção SPAECE 2014, composta por Boletins Pedagógicos, Boletim da Gestão Escolar, Boletim do Sistema de Avaliação e Revista Contextual.</td></tr>
<tr><td>Premiação</td><td colspan="3">Com base no Índice de Desempenho Escolar (IDE) estabelece premiações em dinheiro de acordo com os resultados das escolas em seus diferentes níveis de ensino.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de CEARÁ (2014a e 2014b).

Apresentando os dados específicos sobre a abrangência desta avaliação ao longo dos anos, demonstramos no quadro 25 a complexidade da sistematização destes dados, principalmente em relação às avaliações mais antigas, com alterações ao longo dos anos.

[14] Mesmo sendo uma avaliação amostral, tem-se a participação de alunos de todas as escolas da Rede Estadual de Ensino (CEARÁ, 2015).

Quadro 25 - Evolução do SPAECE (abrangência, série/ano, número de alunos avaliados)

ANO	ABRANGÊNCIA	SÉRIE/ANO	Nº de Alunos Avaliados
1992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
1993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
1994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
1996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
1998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
2001	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
2002	Adesão das escolas (179 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
2003	Adesão das escolas (184 municípios) – SPAECE NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
2004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
2006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
2007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
2008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
2009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
2010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
2011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
2012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	647.693
2013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 9º EF 2ª e 3ª EM	659.669
2014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral 2ª e 3ª EM	551.341 (previsão)

Fonte: Ceará, 2015.

Quadro 26 - Avaliação Distrito Federal/ADEE

Distrito Federal	Acompanhamento do Desempenho Escolar do Estudante (ADEE)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011			
Partido Político do Governo Eleito	2003 – 2006 PMDB	2007 – 2010 DEM	2011 – 2014 PT
Objetivos	Percebe-se que a ADEE não é colocada como mais uma avaliação, nos mesmos moldes que as avaliações nacionais, mas como uma prática diferenciada a Coordenadoria de Avaliação Educacional (COAVED) disponibiliza os dados das "avaliações nacionais e internacionais e os índices delas decorrentes, destacando suas principais características. Trata do IDEB, da Provinha Brasil, do SAEB, ANA, Prova Brasil, PISA, TERCE, ENEN, ENCCEJA" (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Já a ADEE por ser realizada pelo próprio professor de forma *online*, tem os resultados disponibilizados de forma mais ágil eletronicamente. Acompanhar o desempenho escolar dos estudantes do Sistema de Ensino do DF, em todas as áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), podendo dimensionar o resultado da implementação do Currículo em Movimento, independente da organização do tempo e do espaço definidos (série, ciclo ou semestralidade). As provas realizadas no formato eletrônico, "de forma online, nos laboratórios de informática das unidades escolares ou nos laboratórios disponibilizados pela Coordenação Regional de Ensino, com o apoio dos Núcleos de Tecnologia/SUMTEC" (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Proporcionar aos docentes a possibilidade de resignificar e redirecionar o planejamento pedagógico e ação didática de forma a conduzir o trabalho para o alcance efetivo das aprendizagens.		
Abrangência	Avaliação de todas as turmas/anos (Linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza). Realizado em dois períodos distintos, por meio de avaliações eletrônicas, de forma *online*, nos laboratórios de informática das unidades escolares ou nos laboratórios disponibilizados pela Coordenação Regional de Ensino. São construídas por meio métrico que indica uma escala de proficiência. A escala representa um *continuum* ordenado crescente do desempenho dos estudantes em uma avaliação e sintetiza em um único número a sua localização em relação ao domínio dos objetivos de aprendizagem definidos para seu ciclo ou série.		
Responsáveis pelas provas	Próprio professor da sala de aula, com o apoio da SEE que disponibiliza banco de questões de acordo com critérios definidos.[15]		

[15] Permanecem elementos da escala de proficiência, o método da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a utilização de uma Matriz de Referência em Avaliação (MRA). A definição da MRA leva em consideração os direitos e objetivos de aprendizagem definidos no Currículo em Movimento da SEE/DF em todas as etapas e modalidades.

Usos dos Resultados	**Tratamento**	Avaliação desenvolvida como parte de uma avaliação institucional, da qual faz parte se integra de forma mais orgânica ao trabalho da escola, feita de forma *online* pelos próprios professores das turmas. O resultado das avaliações do ADEE subsidiará a avaliação institucional e de redes. Como ocorrem de maneira informatizada promovem agilidade no retorno dos resultados.
	Divulgação	Aos estudantes e pais/responsáveis, favorecendo o conhecimento das aprendizagens individuais.
	Formação	A SUPLAV/COAVED, em parceria com a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), promoverá curso de formação continuada aos professores da SEE/DF, cujo objetivo é capacitar os docentes quanto à elaboração[16] dos itens e a interpretação dos resultados, conforme a metodologia da Teoria de Resposta ao Item (TRI).
	Premiação	Não identificada premiação vinculada à prova.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Distrito Federal (2014b); Distrito Federal (2014a).

Quadro 27 - Avaliação Espírito Santo/PAEBES

Estado	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2008[17]			
Partido Político do Governo Eleito	2003 -2006 PSB	2007 – 2010 PMDB	2011 – 2014 PSB
Objetivos	Avaliar o sistema de ensino de modo permanente e contínuo. Diagnosticar o desempenho dos alunos em diferentes níveis de escolaridade e áreas do conhecimento. Subsidiar a implementação, a reformulação e monitoramento de políticas educacionais.		
Abrangência	PAEBES/Alfa - alunos do 1º, 2,º e 3º anos EF com duas provas anuais, no início e no final do ano. PAEBES - alunos do 5º, 9º ano EF e 3º EM. Escolas estaduais, parte das escolas municipais e privadas. PAEBES/Alfa abrange alfabetização e matemática. Todos os outros anos a avaliação tem provas de Matemática e Língua Portuguesa, História e Geografia. Acrescenta-se à estas as temáticas específicas para cada ano conforme indicado abaixo. 5º ano EF - produção textual. 9º ano EF - Ciências da Natureza 3º ano EM - Química, Física e Biologia. Tem avaliações diagnósticas realizadas trimestralmente.		
Responsáveis pelas provas	CAEd/UFJF		

[16] Desta feita, os itens da avaliação do ADEE, sendo elaborados pelos professores, refletirão de forma mais fidedigna a realidade da comunidade escolar no qual estão inseridos, tornando a avaliação ainda mais próxima dos objetivos de melhoria da qualidade e da equidade definidos pelo Sistema de Ensino do DF.

[17] Primeira experiência em 2000, com nova prova somente em 2004, passando a ser aplicada com regularidade e no formato atual, com provas anuais e censitárias após 2008.

Usos dos Resultados	**Tratamento**	Apresenta escala de proficiência dividida com os níveis Abaixo do Básico, Básico, Proficiente e Avançado, que variam por série e disciplina.
	Divulgação	Divulgados as coleções de revistas, como em outros estados com parceria com o CAEd.
	Formação	Realização de Oficinas de apropriação de resultados coordenadas pelo CAEd. (Revista da Gestão Escolar, Revista do Sistema de Avaliação, Revistas Pedagógicas)
	Premiação	Pagamento de Bônus com base em indicadores coletivos, composto em parte pelo IDE[18] e individuais, composto pela assiduidade docente. Há também premiações[19] que, no entanto, não guardam vinculação com as avaliações.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Espírito Santo (2014a, 2014b, 2014c 2014d).

Quadro 28 - Avaliação Espírito Santo/PAEBES Alfa

Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo, Alfabetização (PAEBES Alfa)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: criada em 2004, passou a ser aplicada com regularidade após 2008.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 -2006 PSB	2007 – 2010 PMDB	2011 – 2014 PSB
Objetivos	Proporcionar uma "visão clara" dos resultados, dos processos de ensino e aprendizagem nas redes públicas do ES. Subsidiar gestores do sistema de ensino, nos diversos níveis, na tomada de decisões, relativas ao planejamento e ao desenvolvimento do ensino fundamental e médio. Proporcionar ferramentas aos professores para subsidiar a intervenção pedagógica, ampliando as possibilidades de sucesso escolar dos alunos.		
Abrangência	PAEBES – Alfa Alunos do 1º, 2,º e 3º anos EF. PAEBES – Alfa – Leitura e escrita, Matemática. O PAEBES ALFA é dividido em ciclos de aplicação, chamados ondas, pois adota um desenho longitudinal. A 1ª ONDA é aplicada em meados do mês de abril, avaliam-se apenas os		

[18] Para o indicador coletivo, é estabelecido o Índice de Merecimento da Unidade (IMU). Trata-se de um percentual obtido a partir do Índice de Desenvolvimento das Escolas (IDE), que reúne o desempenho dos alunos no Programa de Avaliação da Básica do Espírito Santo (PAEBES), o nível socioeconômico da família onde está situada a escola e o nível de ensino de seus estudantes. Já o indicador individual observa o quanto o profissional contribuiu para o resultado da escola por meio de sua frequência. Para ter direito ao Bônus, o profissional precisa ter cumprido pelo menos 2/3 do período de avaliação, compreendido entre 1 de maio e 31 de outubro do ano anterior ao pagamento. Nesse indicador, a assiduidade também é valorizada e, por essa razão, são aplicados 7% de desconto do valor do bônus para cada dia de registro de ausência. Acima de nove ausências os profissionais recebem o piso (30% do valor a que teriam direito).

[19] Embora esta premiação não tenha relação direta com a avaliação, consideramos significativa sua existência. O prêmio Boas Práticas tem três categorias: Boas Práticas do Professor, Boas Práticas do Pedagogo e Boas Práticas do Gestor. Os autores dos projetos ganhadores em primeiro e segundo lugar em cada categoria recebem uma TV LED 46" e as suas escolas uma premiação de R$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) e R$ 20.000,00 (vinte mil reais) para a unidade cujo projeto for classificado respectivamente em primeiro e segundo lugar (ESPÍRITO SANTO, 2014a).

		estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A 2ª ONDA, ocorre na segunda metade do segundo semestre, envolve todos os estudantes até o 3º ano do Ensino Fundamental.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Estabelece Padrões de Desempenho a partir da escala de proficiência, dividida em abaixo do básico, básico, proficiente e avançado.
	Divulgação	A SEE/ES não disponibiliza informações sobre a avaliação, estas são elaboradas e estão à disposição no endereço eletrônico do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).
	Formação	Realização de Oficinas de apropriação de resultados coordenadas pelo CAEd.
	Premiação	Pagamento de Bônus com base em indicadores coletivos, composto em parte pelo IDE e individuais, composto pela assiduidade docente. Há também outras premiações que, no entanto, não guardam vinculação com as avaliações.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Espírito Santo (2014a, 2014b).

Quadro 29 - Avaliação Goiás/SAEGO

Goiás	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011[20]			
Partido Político do Governo Eleito	2003 -2006 PSDB	2007 – 2010 PP	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Avaliar anualmente os alunos do 2º ano, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e aos alunos de 3º ano do Ensino Médio da rede estadual. Possibilitar à Secretaria de Estado da Educação traçar estratégias eficientes para a alfabetização até os sete anos. As médias de proficiência dos alunos das escolas estaduais nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, obtidas pela Secretaria de Estado da Educação pelo seu Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Goiás (SAEGO), são um instrumento precioso para a gestão da educação na rede pública de ensino.		
Abrangência	Provas de Português e Matemática, aplicadas aos alunos de 2º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM. Aferido o nível alfabetização para alunos do 2º ano do EF. Avaliação foi por amostragem em 2001 e 2002, censitária após 2011.		

[20] Foi criada em 2001 e aplicada também em 2002 com caráter amostral. No ano de 2004, com a pretensão de uma aplicação de cunho censitário que, no entanto, atingiu apenas parte da rede caracterizado por algumas secretarias de "censitário não universal", atingiu todos os alunos de determinada região para as séries avaliadas.

Responsáveis pelas provas		Essas avaliações tiveram inicialmente a parceria da SEE/GO e do INEP que disponibilizou os itens para a formulação das provas. Atualmente realizada pelo CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Estabelece padrões de desempenho a partir da escala de proficiência dividida em abaixo do básico, básico, proficiente, avançado. O nível de detalhamento da avaliação, que serviu para o cálculo do primeiro Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (Idego).
	Divulgação	Divulga as mesmas revistas que os outros estados com parceria com o CAEd
	Formação	Em cada Subsecretaria Regional de Educação, os diretores de Núcleos Pedagógicos, os coordenadores pedagógicos das escolas, os tutores e os gestores escolares receberam capacitação para utilizarem os resultados e reorientar as ações pedagógicas nas unidades educacionais.
	Premiação	A SEE/GO estabeleceu um Índice vinculado à avaliação, Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO) que em 2012 serviu para pagamento de bônus aos docentes das escolas situadas entre as 30% melhor colocadas no EM. No EF a premiação foi paga com base em metas estabelecidas para cada escola para o IDEB, considerando metas a serem atingidas em 2021.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: GOIÁS (2012, 2014a, 2014b, 2014c)**.**

Quadro 30 - Avaliação Maranhão/SIMADE

Maranhão	Sistema Maranhense de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SIMADE)
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: o Estado do Maranhão realizou a Avaliação Estadual da Escola Pública (AEP) apenas nos anos de 2000 e 2001[21]. Bauer (2012) identifica dois sistemas de avaliação no estado do Maranhão o Projeto de Avaliação do Maranhão (PAM) (SAD a partir de 2010) e Sistema Maranhense de Avaliação de Desempenho (SIMADE), ambos não constam nas informações disponibilizadas pela SEE/MA como sistemas de avaliação em larga escala vigentes.	

[21] Encontramos diferentes informações sobre a existência de um sistema de avaliação na página da SEE/MA, indicando que existe a intenção e até mesmo estudos e a possibilidade de fazer parceria com a Universidade Estadual do Maranhão para criar implementar o sistema estadual de avaliação. Foi amplamente noticiada como um "termo de parceria para avaliação escolar" visando "criar um sistema de avaliação que servirá também para a UEMA planejar sua oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores". Ele sugeriu a assinatura de um protocolo de intenções entre as duas instituições a fim de criar o SIMADE no estado (MARANHÃO, 2014a). Assim, observa-se que existem gestões no sentido de criação de um sistema estadual de avaliação. Nesse mesmo sentido, SEE/MA afirma um ano antes uma visita técnica a Minas Gerais foi feita para conhecer o sistema de avaliação daquele estado. A superintendente da educação básica do estado do Maranhão afirma que devem seguir o modelo do estado visitado porque este apresenta bons resultados em virtude de "definir claramente os padrões de qualidade da aprendizagem, atuar sistematicamente em relação aos resultados das avaliações externas e desenvolver práticas de intervenção que priorizam o nível de proficiência nas diversas áreas do conhecimento" (MARANHÃO, 2013).

Partido Político do Governo Eleito		2003 - 2006 PFL	2007 – 2010 PDT	2011 – 2014 PMDB
Objetivos		Pelos dados coletados consideramos como não existente no estado do Maranhão uma avaliação externa e em larga escala na rede estadual de educação básica, embora exista a intenção explicitada de implementá-la.		
Abrangência		Em relação à avaliação estadual informação havia a expectativa por parte dos administradores e UEMA de consolidar um sistema próprio de avaliação com indicador de desempenho com base nos descritores do SAEB. O Avalia Maranhão constituiu uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de consolidar um sistema estadual de avaliação de referência para o poder central, unidades regionais de educação, escolas, profissionais da rede de ensino e toda a sociedade maranhense. Trata-se da aplicação de testes de Língua Portuguesa e Matemática com questões que avaliam capacidades de leitura e raciocínio lógico-matemático.		
Responsáveis pelas provas		SEE/UEMA		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Prova não realizada		
	Divulgação	Prova não realizada		
	Formação	Prova não realizada		
	Premiação	Proposta[22] do governo feita ao sindicato indicando a implementação de Bônus para 2015, sem, no entanto, confirmar sua efetivação.		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Maranhão (2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2015); Bauer (2012).

Quadro 31 - Avaliação Mato Grosso/Avaliação não identificada

Estado	Avaliação	Sigla	Ano de Criação	Partido Eleito		
				2002	2006	2010
Mato Grosso	Não Identificada	--	--	PPS	PPS	PMDB

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SEE/MT (2015).

[22] A proposta da Seduc contempla o pagamento de bonificação anual no valor de R$ 6 milhões para as escolas, a partir do cumprimento de metas estabelecidas pela Secretaria. A escola precisaria obter ou superar a meta de desempenho para receber o bônus, que será divido entre os funcionários lotados no centro de ensino (MARANHÃO, 2014b). A mesma intenção continua sendo divulgada pela SEE-MA no ano de 2015, com o anúncio da intenção de criar o Avalia Maranhão que possibilitará às unidades de ensino elementos de diagnóstico sobre as aprendizagens dos estudantes nas duas áreas, com fins de subsidiar a adoção de políticas e públicas em educação pela secretaria de educação e suas unidades regionais e nas unidades de ensino, desenvolver ações pedagógicas e de gestão que garantam a melhoria do ensino e da aprendizagem. A proposta é que os indicadores de proficiência dessa avaliação, agregados ao rendimento escolar e indicadores de eficiência da gestão, possibilite gerar o Índice Estadual de Desenvolvimento Educacional (IEDE) que medirá com referências estatísticas sólidas aspectos da gestão e do ensino e aprendizagem das escolas, bem como estabelecerá metas a serem alcançadas que possibilitem alinhamento analítico aos indicadores nacionais em educação, como os dados da Prova Brasil e IDEB. O Avalia Maranhão terá aplicação de testes anuais em turmas de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, gerando dados da proficiência em leitura e matemática dos estudantes e, associados a outros indicadores, subsidiará um IEDE por escola (MARANHÃO, 2015).

Quadro 32 - Avaliação Minas Gerais/SIMAVE

<table>
<tr><th colspan="2">Minas Gerais</th><td colspan="3">Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: criado em 2000[23], embora tenhamos provas que compõe o SIMAVE com sua primeira aplicação em dadas anteriores e outras posteriores a 2000.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 – 2006
PSDB</td><td>2007 – 2010
PSDB</td><td>2011 – 2014
PSDB</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Verificar o desempenho de alunos das redes estadual e municipal de ensino por meio de avaliações anuais.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">O SIMAVE é composto por três avaliações: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa), destinado aos alunos do 3º ano do ensino fundamental; o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb), voltado aos alunos do 5º ano e 9º ano do EF e 3º ano do EM e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) aplicado aos alunos dos anos finais do EF (6º ao 9º ano) e EM.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">Cada avaliação tem uma instituição responsável, constantes dos Quadros 33, 34 e 35.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Os sistemas de avaliação já listados se articulam na política da SEE/MG em base no Programa de Intervenção Pedagógica (PIP) dividido em duas fases: “Na primeira, o Programa trabalha com os alunos dos anos iniciais do EF (1º ao 5º). O objetivo é o de garantir que os estudantes assimilem todo o conteúdo ensinado nesse nível, assim como fazer com que todos os estudantes de oito anos de idade alcançassem um nível de letramento compatível com padrões internacionais. Já em sua segunda fase, o PIP é destinado aos alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º) e tem por objetivo possibilitar que os estudantes compreendam os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs), que representam o conjunto de habilidades trabalhadas em cada disciplina dos últimos anos do ensino fundamental” (MINAS GERAIS, 2014b).
Consta nos quadros 33, 34 e 35.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Consta nos quadros 33, 34 e 35.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3"></td></tr>
<tr><td>Premiação</td><td colspan="3">Desde 2008, Minas Gerais também desenvolve uma ação de pagamento de bônus aos docentes com base em um sistema de contratualização de resultados e metas denominada de “Acordo de Resultados” abrange todos os servidores públicos do estado.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SIMÕES, 2014; INSTITUTO AVALIAR, 2014; MINAS GERAIS, 2014.

[23] Um dos estados pioneiros na criação de um sistema próprio de avaliação externa das escolas com o uso de provas em larga escala o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública foi criado em 2000, a partir de 2003, o SIMAVE foi aperfeiçoado e ampliado.

Quadro 33 - Avaliação Minas Gerais/PROAlfa

Minas Gerais		Programa de Avaliação da Alfabetização - PROAlfa		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: Início em 2005 com provas anuais. O formato atual vem sendo aplicado desde 2007.				
Partido Político do Governo Eleito		2003 – 2006 PSDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos		Verificar os níveis de alfabetização. Diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. Usar a avaliação censitária do 3º ano como indicador para a proposição de políticas públicas correlatas à Alfabetização.		
Abrangência		2005 - Avaliação amostral – 2º ano (apenas rede estadual) 2006 - Avaliação amostral – 2º ano 2006 - Avaliação censitária – 3º ano 2007 a 2014 - Avaliação amostral – 2º ano 2007 a 2014 - Avaliação censitária – 3º ano 2007 a 2014 - Avaliação amostral – 4º ano 2007 a 2014 - Avaliação censitária nas escolas de baixo desempenho.		
Responsáveis pelas provas		PROALFA - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), vinculado à UFMG e CAEd/UFJF		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Escala de proficiência dividida em baixo, intermediário e recomendada.		
	Divulgação	Resultados são divulgados com microdados, dados por alunos e dados por escola, divididos também em escala de proficiência.		
	Formação	Realiza como outros em outros estados oficinas de apropriação de resultados.		
	Premiação	Conforme consta no Quadro 32		

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: MINAS GERAIS, 2014.

Quadro 34 - Avaliação Minas Gerais/PROEB

Minas Gerais	O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2000			
Partido Político do Governo Eleito	2003 – 2006 PSDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Acompanhar a melhoria da qualidade do ensino ofertado Produzir diagnósticos sobre o desempenho dos estudantes nas áreas de conhecimento avaliadas, Identificar fragilidades no processo de aprendizagem para que ações sejam realizadas para melhorar a qualidade da educação.		
Abrangência	Em 2000, as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa e Matemática.		

		Em 2001, foram avaliadas Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em 2002, foi focado em Língua Portuguesa. Em 2013 o foco centrou-se em Matemática. Entre 2006 e 2014, o programa voltou a avaliar as disciplinas estabelecidas em sua criação, Língua Portuguesa e Matemática.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Com a divisão na escala de proficiência: baixo, intermediário e recomendado.
	Divulgação	Divulga os dados divididos em micro dados e resultado por escola, tem as mesmas revistas produzidas pelo CAEd para outros estados. Com o acréscimo de uma "Revista Contextual" em que apresenta fatores contextuais associados ao desempenho. Esta é composta por perfil dos alunos, professores e gestores e o contexto escolar constituído por esses perfis, o nível socioeconômico, o clima da escolar, e a autoavaliação estudantil.
	Formação	Realiza como outros em outros estados oficinas de apropriação de resultados.
	Premiação	Conforme consta no primeiro quadro 32.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: MINAS GERAIS, 2014.

Quadro 35 - Avaliação Minas Gerais/PAAE

Minas Gerais	O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar - PAAE		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2006. Provas impressas para o EM a partir de 2006,[24] provas *online* a partir de 2010[25]. Provas para o EF a partir de 2012.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 – 2006 PSDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Acompanhar o desenvolvimento do aluno ao longo do ano, envolvendo todas as disciplinas e várias avaliações durante o ano. Realizar diagnósticos progressivos da aprendizagem escolar acompanhando a evolução do aluno ao longo do ano letivo. Fornecer subsídios para intervenções que promovam a melhoria da aprendizagem de todos os alunos. Assegurar, pelo aprendizado dos Conteúdos Básicos Comuns – CBC, um padrão de ensino para todos os alunos.		
Abrangência	PAAE - Prova *online* elaborada pela própria escola a partir de banco de questões, aplicada durante o ano letivo (Arte, biologia, ciências,		

[24] Consta no histórico do programa que o mesmo foi desenvolvido a partir de 2003, como testes pilotos para provas impressas e formação de um banco de itens. Em 2010 desenvolveu-se em fase de testes o sistema do PAAE *on-line*.

[25] O programa está sendo paulatinamente expandido, em 2010 foram apenas 852 provas *on-line*, em 2014 foram 95910, somente para o ensino médio. O Ensino fundamental ainda tem provas impressas.

		educação física, filosofia, física, geografia, história inglês, língua portuguesa, matemática, química e sociologia). PAAE - Anos finais Ensino Fundamental e Ensino Médio. "São ao menos duas provas anuais, uma no início e outra no final do ano. Respectivamente avaliação diagnóstica e Avaliação de Aprendizagem Anual. Ainda ocorrem 5 avaliações contínuas durante o ano. Portanto podem ser até 7 avaliações do PAAE por ano para cada turma" (SIMÕES, 2013).
Responsáveis pelas provas		Instituto Avaliar desenvolve o sistema, mas a prova é responsabilidade da escola que opera o *software*.
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Realizada em três momentos do ano letivo, com datas e critérios definidos pela SEE/ MG. É conduzida pelo Diretor que tem a responsabilidade de gerar a prova e registrar o relatório de aplicação no sistema. Ainda permite a Avaliação Contínua da Aprendizagem, com critérios definidos pelo professor para acompanhar o desenvolvimento curricular da sala de aula. Produz informações para orientá-lo no planejamento de suas atividades didáticas e deverá ser realizada de acordo com o andamento das aulas. O professor tem a opção de acessar o banco de Itens para gerar até duas provas por mês.
	Divulgação	Os resultados são emitidos de forma instantânea quando respondido *online* ou encaminhados às escolas e ao docente responsável pela disciplina quando respondida na cópia impressa.
	Formação	A formação referente a elaboração desta prova se alude ao uso do sistema, uma vez que as provas são geradas a partir de uma banco de dados pelos próprios professores ou outros profissionais da escola.
	Premiação	Os resultados desta prova não são computados para efeito de premiação aos docentes ou às escolas.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SIMÕES, 2014; INSTITUTO AVALIAR, 2014.

Quadro 36 - Avaliação Mato Grosso do Sul/SAEMS

Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul (SAEMS)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: criado em 2003, teve aplicação irregular e transformações ao longo dos anos, sem alteração da nomenclatura utilizada.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PT	2007 – 2010 PMDB	2011 – 2014 PMDB
Objetivos	Aferir e acompanhar a qualidade do ensino de Mato Grosso do Sul. Refletir sobre o direcionamento dos recursos, além de fornecer informações consistentes, periódicas e comparáveis sobre o desempenho dos estudantes. Possibilitam aos gestores escolares uma análise que favorecerá na definição de suas políticas pedagógicas de aprimoramento interno.		
Abrangência	Antes de 2008 duas edições foram realizadas, em 2003 e 2005, envolvendo estudantes das 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e 3ª ano do Ensino Médio que realizaram testes de Língua Portuguesa (leitura) e Matemática.		

		Em 2008, passou a ter maior regularidade embora com formato diferente, avaliando os estudantes do 3º ano do EF. Em 2009, abrangeu o 3º ano do EF, 1º ano EM e 1ª fase EJA do Ensino Médio, avaliados em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2011, estabelece parceria com o CAEd e avalia estudantes dos 2º ao 5º e 8º anos do Ensino Fundamental, 1º e 3º anos do EM e 1ª fase/EJA do Ensino Médio em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática . Em 2012, passa a ter um formato mais estável, porém com a aplicação limitada aos estudantes do Ensino Médio, 1º, 2º, 3º anos (também o 4º ano, nos casos existentes) avaliando produção de texto, além de leitura e Matemática. Em 2014, a aplicação dos testes para estudantes do 3º ano do Ensino Médio da rede estadual, nos mesmos conteúdos.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF após 2011.
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Resultados divulgados em uma escala de proficiência dividida em quatro níveis: muito crítico, crítico, intermediário e adequado.
	Divulgação	Resultados divulgados pelas coleções de revistas organizadas pelo CAEd, como outros estados.
	Formação	Realiza oficinas de apropriação de resultados, como outros estados que contratam o CAEd.
	Premiação	Premiação para os alunos[26] com melhor desempenho. Os critérios variam e são divulgados ano a ano.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Mato Grosso do Sul (2014a, 2014b).

Quadro 37 - Avaliação Pará/SisPAE

Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2013.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PT	2007 - 2010 PSDB	2011 - 2014 PT
Objetivos	Melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis no estado do Pará e aumentando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 30% até 2017. Monitorar os programas e a articulação entre Estado, Municípios e Escolas.		

[26] Denominado "Educação para o Sucesso" o programa premia os alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino "com base nas avaliações bimestrais e na assiduidade às aulas" estes recebem, anualmente, prêmio que podem ser "em espécie, equipamentos ou materiais". Estão incluídos os "alunos do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos" (MATO GROSSO DO SUL, 2010). No ano de 2012, esse programa foi ampliado para premiar os três melhores alunos de cada turma da rede estadual, de acordo com os critérios estabelecidos. (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Os prêmios totalizaram "4.910 *tablets* aos primeiros classificados, 4.910 *netbooks* aos estudantes com o segundo melhor desempenho e 4.910 bicicletas para os alunos em terceiro lugar, totalizando 14.730 prêmios" (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

		Articular Programas, o PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa), o Projeto Aprender Mais, o Projeto de Qualificação da Gestão Educacional e o Projeto de Apoio à Gestão Municipal e SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional). Agilizar a divulgação dos resultados. A principal vantagem do SisPAE, é a agilidade na disponibilização dos resultados.
Abrangência		Avalia os alunos da 4ª e da 8ª séries do EF e das três séries do EM nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF até 2013. VUNESP ganhou licitação para elaborar e aplicar as provas do SisPAE de 2014 a 2016.
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Escala de proficiência divida em quatro níveis, denominados de abaixo do básico, básico, adequado e avançado.
	Divulgação	Divulgação com as coleções organizadas pelo CAEd.
	Formação	Realiza as oficinas de apropriação de resultados.
	Premiação	Não identificada premiação vinculada à avaliação.

Fontes: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: PARÁ (2014a, 2014b, 2014c).

Quadro 38 - Avaliação Paraíba/SAEPB

Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação do Estado da Paraíba (SAEPB)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2012			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PSDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Subsidiar gestores e professores na elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica, entendido pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) como um relevante instrumento coletivo de ação pedagógica, capaz de mobilizar gestores, professores, estudantes e familiares para um ponto comum: uma escola eficiente, inclusiva e adequada a uma formação cidadã dos estudantes. Nortear os resultados a serem atingidos no IDEPB para o alcance da melhoria estabelecida, a qual impacta na qualidade da educação ofertada. Averiguar a qualidade do quotidiano da escola e dos seus projetos políticos pedagógicos, permitindo que possamos desta forma, planejar melhor as ações da educação no Estado e deste modo corrigir rumos e apontar caminhos para melhoria da qualidade do ensino.		
Abrangência	5º e 9º ano do Ensino Fundamental. 3º ano do Ensino Médio (em 2013 também o 4º ano do Ensino Normal).		

		Língua Portuguesa e Matemática. Provas de Português e Matemática aplicadas anualmente.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	A SEE/PB instituiu um índice baseado nos resultados das avaliações e no fluxo escolar, semelhante ao IDEB, o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB).
	Divulgação	Os resultados são apresentados aos coordenadores e professores por meio de "oficinas de apropriação dos resultados", concebidas e assessoradas pelos técnicos da CAEd/UFJF em conjunto com a SEE/PB. Distribui para as escolas *kits* do Sistema, denominados "Avaliando IDEPB/2013" compostos por uma Revista do Sistema, Revista do Gestor, Revistas Pedagógicas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa e Matemática, Revistas Pedagógicas da 3ª série do Ensino Médio Regular a 4ª série do Ensino Médio Modalidade Normal – Língua Portuguesa e Matemática, Tem como diferencial a distribuição do boletim da família com informações e resultados das avaliações.
	Formação	Oficinas de Apropriação de resultados promovida pelo CAEd
	Premiação	Identificamos os prêmios[27] "Escola e Valor" e "Mestre da Educação" que se baseiam em critérios de julgamento com base em inscrição de projetos desenvolvidos e iniciativas da escola, num sistema de autoavaliação. Da análise dos instrumentos avaliação divulgados pelos editais observamos que os sistema de pontuação se assemelham mais aos instrumentos de avaliação e de auto avaliação, em que para cada elemento identificado (e comprovado) pela escola se atribui determinada pontuação em uma tabela de pontos pré-definida. De acordo com os editais de 2014 a que tivemos acesso (PARAÍBA, 2014a, 2014b) as escolas que "atendam ao menos 70% dos critérios estabelecidos nestes itens tem todos seus profissionais 'premiados' com um 14º salário".

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: PARAÍBA (2012, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d); Araúna *Online*, 2014.

[27] Os critérios são estabelecidos anualmente, por ocasião do lançamento do edital da premiação e incluem entre outros elementos a análise da "gestão pedagógica e a infraestrutura da escola, serviços, gestão participativa, gestão de pessoas e lideranças". Analisando essas premiações observa-se que a mesma não guarda relação direta com as provas em larga escala aplicadas aos alunos no sistema de avaliação. O edital de divulgação das inscrições para participar da premiação do "Mestres da Educação" o denomina como uma "[...] fomentação, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem" (PARAÍBA, 2014b). Os prêmios "escola de valor" e "mestre da escola" não se baseiam no cumprimento de metas numéricas do IDEPB, se referenciam em outros elementos na análise e julgamento dos premiados. Tem como em outros estados participação em premiação organizada pelo CONSED, porém com premiação local à escola participante. Prêmio promovido pelo CONSED e concedido a escolas públicas brasileiras que apresentem indicadores claros de uma boa gestão escolar. Tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de autoavaliação que favoreça a melhoria contínua dos processos de gestão e contribua para o sucesso e aprendizagem dos estudantes. Em cada GRE, é selecionada 01 escola entre as quais será escolhida a escola "Destaque Estadual" premiada com diploma e R$ 6.000,00. Esta concorre, ainda, ao prêmio "Destaque Nacional" (Diploma e R$ 10.000,00) e "Referência Brasil" (Diploma e R$ 30.000,00).

Quadro 39 – Avaliação Paraná/SAEP

<table>
<tr><td colspan="2">Paraná</td><td colspan="3">Avaliação Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2012[28]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 - 2006
PSDB</td><td>2007 – 2010
PMDB</td><td>2011 – 2014
PSDB</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Criar um sistema de ensino mais justo e inclusivo, com chances de aprendizado iguais para todos os estudantes.
Monitorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.
Conferir agilidade na divulgação dos resultados das avaliações.
Medir a aprendizagem dos estudantes e para subsidiar os professores na prática docente, facilitando a formulação e o monitoramento de políticas educacionais.

Desenvolver, a partir dos diagnósticos e indicadores estaduais, ações para melhoria da proficiência em leitura, interpretação de textos e da resolução de problemas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino da educação pública e diminuir as taxas de abandono, reprovação, aprovação por conselho de classe e evasão.

Uma das vantagens do SAEP seria a agilidade dos resultados das avaliações. (PARANÁ, 2014b).</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Alunos do 5º, 6º e 9º ano do EF e 1º e 3º do EM.

Disciplinas de Português e Matemática[29].</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">CAEd/UFJF</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">Com escala de proficiência dividida em abaixo do básico, básico, adequado, avançado.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Divulga o resultado por escola e por alunos.

Tem a coleção de revistas organizadas pelo CAEd.</td></tr>
<tr><td>Formação</td><td colspan="3">Tem instituída uma auto-avaliação institucional envolvendo todas as escolas da rede estadual e equipes dos NREs durante a semana pedagógica do início do ano de 2013.

A partir dos resultados dessa autoavaliação inicial criou-se o Plano de Ações Descentralizadas (PAD).</td></tr>
<tr><td>Premiação</td><td colspan="3">Não identificada premiação vinculada aos resultados da avaliação.</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Gonçalves (2005); Paraná (2014a, 2014b).

[28] O estado do Paraná teve de 1995 até 2002 o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná (AVA) que foi descontinuado.

[29] A partir de 2013, o Sistema de Avaliação da Educação Básica será aplicado duas vezes ao ano (março e novembro), envolvendo novamente as disciplinas de português e matemática, mas desta vez com alunos da 6º ano do ensino fundamental e da 1ª série do Ensino Médio. A avaliação também prevê a aplicação de questões pedagógicas e de gestão, que serão respondidas por diretores e professores das disciplinas de matemática e português, que somam pouco mais de 17 mil profissionais (PARANÁ, 2014b).

Quadro 40 - Avaliação Pernambuco/SAEPE

<table>
<tr><td colspan="2">Pernambuco</td><td colspan="3">Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2008[30]</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 - 2006
PMDB</td><td>2007 – 2010
PSB</td><td>2011 – 2014
PSB</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania.

Consolidar uma “cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão”.

Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado.

Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário.

Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação.

Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola.

Compor, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco/IDEPE.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Português e Matemática.

3º, 5º e 9º do EF e 3º do EM.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">CAEd/UFJF</td></tr>
<tr><td>Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">É importante ressaltar que, a partir de 2005, o SAEPE passou a utilizar o método de “resposta ao item” e a escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB – Inep/MEC), permitindo assim que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação (GREs) sejam comparáveis entre si e ao longo do tempo.</td></tr>
</table>

[30] O SAEPE foi realizado pela primeira vez em 2000. Em 2005 foi novamente realizado, no entanto, seus resultados somente foram consolidados e divulgados em 2007. A partir de 2008, passou a ser realizado anualmente.

	Divulgação	Divulga os dados de desempenho de forma semelhante a outros estados, divididos em Elementar I, Elementar II, Básico e Desejável. Índice do Clima Escolar[31] (ICE) abaixo da média, ou acima da média, representada por uma escola numérica que vai de 0 a 10. Índice Sócio Econômico (ISE), relativo à escola da mesma forma dicotomizada em abaixo da média e acima da média.
	Formação	Oficina e apropriação de resultados, formuladas pelo CAEd.
	Premiação	Instituiu o Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) medido a partir do fluxo escolar e o desempenho dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e do 3º ano do EM nos exames do SAEPE em Língua Portuguesa e Matemática. A partir desse mecanismo foi criado um sistema de bonificação para os servidores da área educacional denominado de Bônus de Desempenho Educacional (BDE)[32]. As metas a serem cumpridas são "definidas no Termo de Compromisso, que a escola firmou com a Secretaria de Educação de Pernambuco", um exemplo de contratualização de resultados.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: PERNAMBUCO (2014a, 2014b, 2014f).

Quadro 41 - Avaliação Piauí/SAEPI

Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PT	2007 – 2010 PT	2011 – 2014 PSB
Objetivos	Criar um sistema mais justo e inclusivo, no qual as chances de aprendizado sejam iguais para todos os estudantes. Intervir em diagnósticos identificados como problemático. Subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado.		
Abrangência	Avalia alunos do 5º e 9º ano do EF e 3º ano do EM Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática Avaliação aplicada para cerca de 80 mil alunos.		

[31] O clima escolar é fator preponderante para que a escola possa se constituir como uma instituição capaz de estimular - e efetivar - o aprendizado dos estudantes para além das dificuldades oferecidas por características externas ao espaço escolar. É um conceito que envolve eventos complexos, mas podemos defini-lo como sendo um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola.

[32] "Está é a quinta edição do Bônus de Desempenho Educacional, criado em 2008 pela lei de nº 13.486, para premiar os profissionais das escolas que cumprissem parcial ou integralmente as metas para o Idepe. A partir de 2009, o BDE passou a incluir também as GREs. O cálculo do BDE corresponde ao percentual de atingimento de metas acordadas em Termo de Compromisso assinado por cada unidade de ensino e o secretário de Educação e Esportes do Estado" (PERNAMBUCO, 2014f). O Bônus de Desempenho Educacional (BDE) "é um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso" (PERNAMBUCO, 2014e).

		Em 2012 avaliação abrangeu apenas escolas da rede estadual.
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Escala de proficiência dividida em abaixo do básico, básico, adequado e avançado.
	Divulgação	Resultados são divulgados no começo do ano seguinte. Divulga os dados por escola ou por aluno e por escola. Com a coleção de revistas organizadas pelo CAEd
	Formação	Oficina de apropriação dos resultados do Saepi para apresentar os resultados das avaliações aos docentes e gestores das escolas e da secretaria de educação.
	Premiação	Não identificada premiação vinculada à avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Piauí (2014a, 2014b, 2014c).

Quadro 42 - Avaliação Rio de Janeiro/SAERJ

Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2006[33]			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PSB	2007 – 2010 PMDB	2011 – 2014 PMDB
Objetivos	Garantir o direito de aprendizagem dos estudantes. Estimular a melhoria do desempenho escolar e evitar que a rotina descaracterize os objetivos fundamentais da educação, possibilitando que os setores educacionais reflitam sobre seus modos de atuação e os resultados de suas atividades em busca da melhoria da escola como espaço de formação. Prestar contas à sociedade e realimentar o processo educativo que a escola desenvolve para redirecionar práticas e reformular as estratégias que devem levar aos objetivos visados.		
Abrangência	O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar e o Programa de Avaliação Externa. Envolve o 5° e 9º ano do EF e 3º ano do EM Língua Portuguesa e Matemática		
Responsáveis pelas provas	CAEd/UFJF		

[33] O Estado do Rio de Janeiro possuía uma Avaliação denominada Programa Nova Escola, com avaliações em 2000 e 2001, interrupção em 2002 e avaliação reformulada após 2003, realizada anualmente de forma censitária nos anos seguintes.

Usos dos Resultados	**Tratamento**	O SAERJ compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. Embora com perspectivas diferentes, os resultados dessas avaliações são complementares e, para que possam fazer a diferença na qualidade da educação oferecida, devem ser integrados ao cotidiano do trabalho escolar. Esses dois programas além de divulgar os resultados das provas do SAERJ, abrange o que denominam de dados contextuais, que envolvem um índice sócio econômico (escala de 0 a 10) comparando a escola ao estado e também dados de raça e sexo dos alunos avaliados, considerando também uma comparação entre a escola e o total do estado.[34] Ainda estabelecem com base nos questionários do SAERJ outros índices divulgados numa escala de 0 a 10, que compara a escola com o índice do estado. Desses índices, denominados de fatores intraescolares, composto pelo SAERJ 2010, estão a organização e gestão da escola, "composto da avaliação da atuação do diretor, por parte dos professores" (RIO DE JANEIRO, 2014b). O Clima escolar "composto do índice de problemas com o professor, segundo os alunos, e da percepção por parte dos alunos, da disciplina em sala de aula" (RIO DE JANEIRO, 2014b). Por fim o índice do enfoque pedagógico "composto do índice de envolvimento do professor, de acordo com os alunos" (RIO DE JANEIRO, 2014b). Divulga os dados em uma escala de proficiência dividida em baixo, intermediário, adequado e avançado.
	Divulgação	Divulga as coleções de revistas organizadas pelo CAEd.
	Formação	Realiza oficinas de apropriação de resultados organizadas pelo CAEd.
	Premiação	Premiação aos alunos pelo resultado individual no SAERJ. Bônus anual aos servidores da educação pelos resultados das escolas no IDEB. Acréscimo salarial aos docentes que se submetem a uma certificação de conhecimentos[35].

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Rio de Janeiro (2011, 2012, 2014ª); Mendonça (2014); SIMTED (2014).

[34] Esses dados ficam disponíveis para consulta dos interessados em endereço eletrônico do CAEd/UFJF e da SEE - RJ. Disponível em <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/revista-contextual/>. Acesso em 10/11/2014.

[35] Os alunos recebem premiação pelos resultados nas provas do SAERJ, instituída por resolução de 2012, premia aqueles com melhor desempenho nas avaliações do SAERJ. "os dez mil alunos que obtiverem o melhor desempenho receberão, como premiação, computadores portáteis" RIO DE (JANEIRO, 2012).
Os servidores da educação recebem uma bonificação anual de acordo com os resultados das escolas e do cumprimento de metas estabelecidas para o desempenho do IDEB. Em 2014 foi paga a "bonificação por metas a 402 escolas" (MENDONÇA, 2014).

QUADRO 43 - Avaliação Rio Grande do Norte/Avaliação não identificada

Estado	Avaliação	Sigla	Ano de Criação	Partido Político do Governo Eleito		
				2002	2006	2010
Rio Grande do Norte	Não identificada	--	--	PSB	PSB	DEM

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SEE/RN, 2015.

Quadro 44 - Avaliação Rio Grande do Sul/SAERS

Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 1996 por amostragem com avaliação em 1997 e 1998. Retomada com caráter censitário em apenas duas coordenadorias regionais em 2005, com ampliação para todo estado em 2007, passando a ser realizado anualmente.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PMDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PT
Objetivos	Permitir intervenções pedagógicas para a correção dos problemas de aprendizagem detectados pelo processo de avaliação. Aplicar as provas e questionários também nas escolas rurais. Divulgar questões das provas, que não são divulgadas pelo MEC, para as escolas e professores utilizarem no aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula. Avaliar outras séries que não as avaliadas pelo MEC e que são momentos decisivos no percurso escolar dos alunos.		
Abrangência	São aplicados questionários a alunos, professores e diretores ou supervisores das unidades escolares. Avaliação dos os alunos da 2ª, 5ª e 7ª séries do EF e 2ª série do Ensino Médio (1996). Em 1997 e 1998, em parceria com a FAMURS (Federação das Associações dos Municípios do RS), aplicaram-se testes de Língua Portuguesa, Redação e Matemática para os alunos de 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Entre 1999 e 2004, o Estado não realizou avaliações. Em 2005, retomou as avaliações do SAERS, envolvendo escolas da rede estadual e municipal. Essa avaliação envolvem testes de Língua Portuguesa e Matemática foram aplicados a alunos da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio. Teve avaliações em 2005, 2007, 2008, 2009 e 2010. No SAERS participam as escolas da Rede Pública estadual, urbanas e rurais, independente do número de alunos, além de escolas municipais e particulares cujas mantenedoras aderirem ao SAERS. Em 2007, o SAERS "constituiu, por um lado, continuidade do processo retomado em 2005 e, por outro lado, ponto de partida para a reconstrução		

		da avaliação externa de caráter censitário, não apenas por amostra". 2005 Disciplinas e Séries Avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio Abrangência: Aproximadamente 4.550 Alunos avaliados, 223 escolas da rede estadual e 1243 escolas municipais. Participantes: Alunos. 2007 Disciplinas e Séries Avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio Abrangência: Aproximadamente 288.750 alunos avaliados, Todas as escolas da rede estadual, escolas municipais de 56 municípios, 18 escolas particulares, e uma escola federal. Participantes: Alunos 2008 Disciplinas e Séries Avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio Abrangência: Aproximadamente 243.600 alunos avaliados, 2.690 escolas da rede estadual, escolas municipais de cinco municípios, 15 escolas particulares, e uma escola federal. Participantes: Alunos, professores e diretores (infraestrutura). 2009 Disciplinas e Séries Avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio Abrangência: Aproximadamente 201.100 alunos avaliados, 2.497 escolas da rede estadual, 410 escolas da rede municipal 20 escolas particulares e uma escola federal. Participantes: Alunos, professores e diretores (infraestrutura). 2010 Disciplinas e Séries Avaliadas: Língua Portuguesa e Matemática 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental 1º ano do Ensino Médio Abrangência: Aproximadamente 351.600 alunos avaliados, 2.468 escolas da rede estadual, 323 escolas da rede municipal 29 escolas particulares e uma escola federal. Participantes: Alunos, professores e diretores (infraestrutura).
Responsáveis pelas provas		CAED/UFJF
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Proficiência média: apresenta a proficiência média de sua escola obtida na edição de 2010 do SAERS. Divide os padrões em abaixo do básico, básico, adequado e avançado.
	Divulgação	Utiliza da coleção de revistas elaboradas pelo CAEd.
	Formação	Oficinas de apropriação de resultados organizada pelo CAEd
	Premiação	Não identificada premiação veiculada aos resultados da avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Rio Grande do Sul (2014a, 2014b, 2014c).

Quadro 45 - Avaliação Rio Grande do Sul/SEAP

<table>
<tr><td colspan="2">Rio Grande do Sul</td><td colspan="3">Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011</td></tr>
<tr><td colspan="2">Partido Político do Governo Eleito</td><td>2003 - 2006
PMDB</td><td>2007 – 2010
PSDB</td><td>2011 – 2014
PT</td></tr>
<tr><td colspan="2">Objetivos</td><td colspan="3">Construir um diagnóstico que permita explicar, compreender e decifrar o que está além do que o que o IDEB tem mostrado sobre a realidade do Estado, porque o SEAP avalia todos os processos e suas relações com os resultados, além de fornecer instrumentos de gestão para a educação pública estadual.

Diagnosticar e analisar escolas, CREs e sede da Seduc e avaliação do percurso individual dos alunos.

Permitir diferentes olhares sobre problemas e avanços da rede, possibilitando o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas, projetos e ações.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Abrangência</td><td colspan="3">Português, Matemática e seis dimensões da organização escolar.

O sistema se organiza a partir de seis dimensões de análise – gestão institucional, espaço físico, organização e ambiente de trabalho, condições de acesso, permanência e sucesso na escola, formação dos profissionais da educação e práticas pedagógicas e de avaliação.

Cada dimensão gera indicadores, e estes têm cinco descritores – da situação ideal (valor 5), à situação precária (valor 1). Escolas, CREs e órgão central terão sua avaliação feita a partir da análise das seis dimensões e respectivos indicadores e descritores.

Realizada anualmente entre outubro e dezembro.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Responsáveis pelas provas</td><td colspan="3">SEE/RS e CAEd/UFJF
A secretaria organizou parte do sistema que não está diretamente relacionada com a prova.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Usos dos Resultados</td><td>Tratamento</td><td colspan="3">A avaliação é composta de seis dimensões e 50 indicadores, com seus respectivos descritores. Todo o processo ocorre de forma participativa e as respostas são inseridas no sistema on-line a partir de Comissão Representativa eleita pelo coletivo.
As DIMENSÕES revelam todas as condições sob as quais funciona um nível institucional, seja ela a escola, a Coordenadoria ou a SEDUC. São elas:
Dimensão 1 - Gestão Institucional;
Dimensão 2 - Espaço Físico da Instituição;
Dimensão 3 - Organização e Ambiente de Trabalho;
Dimensão 4 - Condições de Acesso, Permanência e Sucesso na Escola;
Dimensão 5 - Formação dos Profissionais da Educação;
Dimensão 6 - Práticas Pedagógicas e de Avaliação.</td></tr>
<tr><td>Divulgação</td><td colspan="3">Divulgado às escolas por meio de oito cadernos orientadores: cinco dirigidos às instâncias da Seduc, um orientador, um para escolas, um para CREs, um para o órgão central e um para alunos e três relacionados com a política de recursos humanos. Estes envolvem “avaliação de docentes, de professores e especialistas e de diretores e vice-diretores de escolas”.
Tem os Cadernos SEAP como meio de orientar os procedimentos do processo.
Caderno 1 - Orientações para elaboração da Avaliação Institucional;</td></tr>
</table>

		Caderno 2 - A Avaliação Institucional Coletiva na Escola; Caderno 3 - A Avaliação Institucional Coletiva na CRE; Caderno 4 - A Avaliação Institucional Coletiva na SEDUC; Caderno 5 - Reflexões e orientações sobre o processo de planejamento participativo à luz do SEAPRS: SEDUC-CRE-ESCOLAS.
	Formação	Formação diferenciada que procura introduzir os princípios do programa, que se pretende mais amplo que apenas a avaliação de desempenho e pressupõe a participação da comunidade. Tem ao menos três etapas com material e formação específica para sua operacionalização **1ª etapa**: será elaborado um diagnóstico preliminar pelos participantes, conforme cada nível institucional, a partir da análise das seis dimensões e dos cinquenta indicadores quantitativos contidos no portal operacional do SEAP/RS (https://eap.rs.gov.br) ou no Caderno de Avaliação. **2ª etapa**: serão realizadas reuniões do coletivo para análise do diagnóstico preliminar, debates e encaminhamentos. Nesta etapa devem ser escolhidos os representantes para compor a Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional da escola/coordenadoria/SEDUC. **3ª etapa**: a Comissão Representativa de Elaboração e Acompanhamento da Avaliação Institucional, integrada pelos representantes de cada setor anteriormente escolhidos, após o debate e tomada de decisões, lançarão os dados no portal operacional do SEAP/RS (https://eap.rs.gov.br). O SEAP/RS é materializado através de um roteiro de avaliação institucional coletiva. Neste roteiro, estão explicitadas as dimensões, os indicadores e os descritores, com as suas respectivas pontuações, que avaliarão as escolas, as CRE e o órgão central da SEDUC. Isto está detalhadamente apresentado em cada um dos Cadernos SEAP.
	Premiação	Não identificada premiação vinculada a avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Rio Grande do Sul (2014a, 2014b, 2014c, 2014d).

Quadro 46 - Avaliação Rondônia/SAERO

Rondônia		Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2012				
Partido Político do Governo Eleito		2003 - 2006 PSDB	2007 – 2010 PPS	2011 – 2014 PMDB
Objetivos		Acompanhar o desempenho dos estudantes para elevar o nível da educação rondoniense para outro patamar, por meio das avaliações que permitem verificar o que esta sendo ensinado e aprendido pelos estudantes e a partir dos resultados aprimorarem a qualidade do ensino e aprendizagem das escolas da rede estadual.		
Abrangência		Alunos do 2º, 5º, 6º e 9º anos do EF e 1º, 2º e 3º anos do EM. Provas de Português e Matemática. Provas censitárias.		
Responsáveis pelas provas		CAEd/UFJF		
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Divide a escala de proficiência em quatro níveis de desempenho: Abaixo do Básico, Básico, Adequado, Avançado.		
	Divulgação	Coleção de revistas organizadas pelo CAEd.		
	Formação	Oficinas de apropriação de resultados organizadas pelo CAEd.		

	Premiação	Não identificada premiação vinculada à avaliação.

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: Rondônia (2014a).

Quadro 47 - Avaliação Roraima/não identificada avaliação

Estado	**Avaliação**	**Sigla**	**Ano de Criação**	**Partido Político do Governo Eleito**		
				2002	2006	2010
Roraima	Avaliação própria não identificada	--	--	PSL	PSDB	PSDB

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SEE/RR, 2015.

Quadro 48 - Avaliação Santa Catarina/não identificada avaliação

Estado	**Avaliação**	**Sigla**	**Ano de Criação**	**Partido Político do Governo Eleito**		
				2002	2006	2010
Santa Catarina	Avaliação própria não identificada	--	--	PMDB	PMDB	DEM

Fonte: Elaborado pelo autor com dados provenientes de: SEE/SC, 2015.

Quadro 49 - Avaliação São Paulo/SARESP

São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: criada em 1996, com alterações em 2007.			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PSDB	2007 – 2010 PSDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Produzir um diagnóstico da situação da escolaridade básica paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Orientar as ações da Pasta e servir de instrumento que integra o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).		
Abrangência	Prova aplicada anualmente. Alunos do 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do EF e 3º ano do EM. Envolve as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática com as disciplinas de História e Geografia se alternando com a de Ciências a cada ano de aplicação. O SARESP[36] é aberto à participação das redes municipais e escolas particulares por meio de adesão.		
Responsáveis pelas provas	VUNESP		

[36] Com a parceria, as provas a serem aplicadas nas unidades administradas pelos municípios também são custeadas pelo Governo do Estado, já as instituições privadas arcam com os custos (SÃO PAULO, 2014a).

Usos dos Resultados	**Tratamento**	Escala de proficiência dividida em níveis: Abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Em 2009 esta escala foi alterada em sua divulgação, os níveis básico e adequado foram unidos criando uma escala em que os quatro níveis de proficiência passaram a ser divulgados em três níveis de classificação - Insuficiente, Suficiente, Avançado.
	Divulgação	Divulga boletins por escola, com os resultados de proficiência, fluxo escolar e do índice de desempenho. Tem publicações próprias em que apresenta as concepções das provas, a matriz de referencia e os níveis de proficiência. Tem os dados disponibilizados que reúnem os resultados das últimas edições de cada unidade de ensino e aponta, por meio de gráficos e tabelas, as habilidades por série e disciplina.
	Formação	Sistema de formação próprio da SEE. Atividades e reuniões formativas Plataforma eletrônica de auxílio aos docentes e guia de estudos para os alunos.
	Premiação	Bonificação paga aos docentes com base na assiduidade individual (até 2001). Bonificação paga aos docentes com base na assiduidade individual e vinculada ao cumprimento de metas[37] pelas escolas (a partir de 2001) [38].

Fonte: São Paulo (2014a, 2014b, 2014c).

[37] O bônus mérito, criado pelo governo do estado por meio da Lei Complementar nº 909 de 2001, estava baseada no critério da assiduidade docente como parâmetro para o pagamento do Bônus. A partir de 2008 a Lei Complementar nº 1078/2008 alterou os critérios de pagamento do Bônus Mérito, incorporando os resultados do IDESP como principal parâmetro para pagamento. Esta alteração ocorreu a partir de 2007, incorporando os resultados das avaliações na definição do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), que leva em consideração também o fluxo escolar, como o IDEB. As metas estabelecidas consideram os resultados a serem alcançados até 2030, sendo 7 para ciclo 1 do EF, 6 para ciclo do EF e 5 para o EM. O IDESP foi criado como "um dos principais indicadores da qualidade do ensino na rede estadual paulista" (SÃO PAULO, 2014b). "Os objetivos de cada escola são traçados levando em consideração o desempenho dos alunos [...]. Por esse motivo, a unidade escolar terá uma meta diferente para cada ciclo que oferecer" (SÃO PAULO, 2014b). "Ao alcançar pelo menos parte da meta definida pelo IDESP, a escola conquista também o pagamento do bônus por desempenho, que é proporcional ao resultado da unidade, ponderando a frequência do servidor e o índice socioeconômico da escola" (SÃO PAULO, 2014b).

[38] A partir de 2014 no estabelecimento da meta a ser atingida pela escola, que está baseada no resultado que a mesma deve atingir até 2030, passou-se a ponderar o nível sócio econômico dos alunos atendidos.

Quadro 50 - Avaliação Sergipe/SAPED

Sergipe	Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED)		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: prova aplicada de 2004 a 2006[39].			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PFL	2007 – 2010 PT	2011 – 2014 PT
Objetivos	Obter indicadores educacionais que possam subsidiar a elaboração de propostas de intervenção técnico-pedagógica na rede estadual de ensino, visando a melhorar a qualidade da Educação Pública e a corrigir eventuais distorções detectadas. Aferir através do rendimento do aluno, parte do grau de desempenho do Professor de Educação Básica no exercício das atribuições inerentes ao respectivo cargo.		
Abrangência	As provas eram aplicadas aos alunos da 5ª à 8ª Séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, por amostragem. Avaliação por amostragem		
Responsáveis pelas provas	SEE/SE		
Usos dos Resultados – **Tratamento**	O SAPED foi desenvolvido de 2004 a 2006 e não foram encontradas informações sobre a avaliação em relação ao tratamento dos resultados.		
Usos dos Resultados – **Divulgação**	As escolas recebem os resultados globais de desempenho e os resultados individuais de cada aluno participante. Resultado divulgado às escolas no ano seguinte à avaliação.		
Usos dos Resultados – **Formação**	O SAPED foi desenvolvido de 2004 a 2006 e não foram encontradas informações sobre a avaliação em relação a formação vinculada à avaliação		
Usos dos Resultados – **Premiação**	Gratificação Variável de Desempenho (GRAVAD) utilizava dados da avaliação para premiar docentes[40].		

Fonte: Sergipe (2004, 2005).

Quadro 51 - Avaliação Tocantins/SALTO

Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SALTO)[41]		
Ano de Criação/Aplicação da avaliação: 2011			
Partido Político do Governo Eleito	2003 - 2006 PFL	2007 – 2010 PMDB	2011 – 2014 PSDB
Objetivos	Apresentar dados que vão descrever o aluno que se sujeitou às provas à turma ou à escola na qual ele estuda. Acumular dados para elaborar estratégias pedagógicas específicas para melhorar o ensino-aprendizagem de cada unidade a partir do mapeamento dos pontos positivos e negativos de cada aluno.		

[39] Durante os anos de 2004 a 2006 o estado do Sergipe teve um sistema próprio de avaliação da educação básica denominado de Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (SAPED) era composto de um Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe (EXAEB). Esses dados serviam de base para a avaliação de desempenho dos docentes, foi descontinuado após 2007.

[40] Criou em 2011 o "Índice Guia", proposta segundo a qual as escolas precisam atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a partir das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem).

[41] As avaliações são denominadas de Sistema de Avaliação da Aprendizagem Permanente do Estado do Tocantins (SisAPTO).

Abrangência		Avalia estudantes de turmas que marcam inícios de novos ciclos[42]. Avaliação censitária Alunos do 5° e 9º ano do EF e 3º ano do EM. Língua Portuguesa e Matemática (2011 e 2012). Língua Portuguesa, Matemática e Ciências da Natureza, Química, Física e Biologia (2013). Em 2014 foram incluídos na avaliação alunos do 3º ano do EF e as disciplinas de Língua Inglesa, História e Geografia, Escrita.
Responsáveis pelas provas		SEE/TO
Usos dos Resultados	**Tratamento**	Divulga os resultados às escolas dentro de uma escala de proficiência.
	Divulgação	Divulga os resultados às escolas.
	Formação	Criou uma plataforma *online*, denominada Salto *Online* com o objetivo de compartilhar experiências servir de espaço formativo a todos os envolvidos, a partir da troca de ideias e de informações.
	Premiação	Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins[43], criado em 2011, objetiva incentivar por meio de prêmios definidos por categorias, os bons

[42] Os exames de entrada foram aplicados em março, com provas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Geografia. Em junho e setembro, foi a vez dos exames de acompanhamento, contemplando as mesmas disciplinas. Por fim, em dezembro são realizados os exames de saída, que visam mapear o aprendizado dos estudantes nas quatro áreas acadêmicas (TOCANTINS, 2014).

[43] De acordo com regulamentação de 2013: 3.1 O prêmio de Valorização da Educação pública do Tocantins abrangerá seis categorias: 3.1.1 - Categoria Unidade Educacional – destinada às Escolas públicas Estaduais do Estado do Tocantins que tiverem alunos participantes na avaliação do SALTO. 5.1 Categoria Unidade Educacional- premiação em dinheiro no valor de R$ 10.000,00 (dez mil reais) para as 30 (trinta) Escolas públicas Estaduais que obtiverem os melhores resultados no Sistema de Avaliação do Tocantins – SALTO, sendo 10 (dez) escolas de 5º ano, 10 (dez) de 9º e 10 (dez) de 3ª série do Ensino médio. 3.1.2 - Categoria profissionais da Educação – destinada a todos os servidores lotados nas Unidades Educacionais da Rede pública Estadual do Tocantins, participantes do SALTO. 5.2 Categoria profissionais da Educação - R$ 1.000,00 (mil reais) para todos os professores regentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares, e R$ 200,00 (duzentos reais) para os demais servidores das 30 (trinta) Escolas públicas Estaduais que obtiverem os melhores resultados no Sistema de Avaliação do Tocantins – SALTO, sendo 10 (dez) escolas de 5º ano, 10 (dez) de 9º e 10 (dez) de 3ª série do Ensino médio. 3.1.3 - Categoria Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) – destinada a todas as Escolas públicas Estaduais do Tocantins que participarem da prova Brasil e tiverem o resultado do IDEB divulgado pelo MEC. 5.3 - Categoria Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB: R$ 2.000,00 (dois mil reais) para todos os professores regentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares e R$ 800,00 (oitocentos reais) para os demais servidores de todas as Escolas públicas Estaduais que atingirem índice igual ou superior a 6,0 no IDEB. Caso a Unidade Educacional alcance o índice 6,0 em mais de uma etapa de ensino o prêmio não será cumulativo. 5.3.1 Importante: Considerando que no Ensino médio o resultado do IDEB não é divulgado por escola, serão concedidos R$ 2.000,00 (dois mil reais) para todos os professores regentes, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores escolares e R$ 800,00 (oitocentos reais) para os demais servidores de todas as escolas estaduais que atingirem a nota igual ou superior a 6,0 na avaliação do SALTO 4ª ETAPA /2013 na 3ª série do Ensino Médio. 3.1.4 - Categoria Educandos – destinada aos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino médio das Unidades Escolares Estaduais e municipais do Estado do Tocantins que participarem da avaliação do SALTO. Categoria Educandos –Viagem de Estudo a uma cidade tocantinense para 450 (quatrocentos e cinquenta) alunos da Rede Estadual e municipal que obtiverem os melhores resultados no Sistema de Avaliação do Tocantins –

		desempenhos das Unidades Escolares, profissionais da Educação Estadual e municipal, Técnicos da SEDUC e Alunos regularmente matriculados no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, no Sistema de Avaliação do Tocantins – SALTO e no IDEB.

Fonte: Tocantins (2013, 2014).

As informações constantes nos quadros demonstram a amplitude do processo de avaliação externa e em larga escala nos estados, se consolidando como uma realidade para a maioria dos estados brasileiros, a partir da incorporação destas, como parte das políticas públicas educacionais em diferentes esferas. No próximo capítulo, analisaremos esses elementos.

SALTO/4ª ETAPA, sendo 150 (cento e cinquenta) alunos de 5º ano, 150 (cento e cinquenta) de 9º e 150 (cento e cinquenta) de 3ª série do Ensino médio. 3.1.5 - Categoria profissionais da Educação municipal (IDEB) – destinada a todos os professores de Língua portuguesa, matemática e Ciências, regentes das turmas de 5º e 9º anos; coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários de escolas e gestores das Escolas públicas municipais, lotados na data da aplicação da avaliação, que participarem da prova Brasil e tiverem o resultado do IDEB divulgado pelo MEC. Categoria profissionais da Educação municipal – Viagem de estudos a uma cidade brasileira para participação em congresso ou seminário educacional aos professores de Língua portuguesa, matemática e Ciências, regentes das turmas de 5º e 9º anos; coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, secretários de escolas e gestores das escolas municipais, lotados na data de realização da avaliação, que atingirem índice igual ou superior a 6,0 no IDEB, até o limite de 10 (dez) escolas, sendo: as 5 (cinco) primeiras escolas municipais de 5º ano com IDEB igual ou superior a 6,0 e as 5 (cinco) primeiras escolas municipais de 9º ano com IDEB igual ou superior a 6,0. 3.1.6 - Categoria Técnicos da SEDUC – destinada aos professores da educação que atuam na gestão educacional da Rede Estadual.

CAPÍTULO 5

TENDÊNCIAS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS E EM LARGA ESCALA

5. Tendências das Avaliações Externas e em Larga Escala

Neste capítulo estabelecemos algumas categorias de análise que, a nosso ver, são capazes de subsidiar a comparação entre as diferentes experiências de avaliação dos sistemas de estaduais de educação. Elaboramos algumas reflexões sobre as tendências em relação às avaliações externas e em larga escala, partindo dos referenciais das pesquisas da área e também dos dados empíricos coletados sobre as redes estaduais de educação.

Cabe ressaltar que esse conjunto de dados se constituiu como fonte heterogênea de informações, uma vez que entre as avaliações estaduais existem as que perduram por mais de duas décadas com poucas alterações e outras com poucos anos de duração. Da mesma forma, a produção acadêmica da área apresenta-se distribuída de maneira desigual, uma vez que identificamos avaliações que não se constituíram em objeto de investigação de nenhum trabalho produzido até o presente momento, aspecto que pode ser explicado em parte pela pouca duração das experiências, mas também pela desigual distribuição da produção acadêmica pelo território nacional.

O diálogo entre a empiria das fontes sistematizadas e a bibliografia investigada, demonstra movimentos ora coordenados e num mesmo sentido, ora contraditórios e singulares que confirmam tendências pela maior recorrência de fenômenos, mas também identifica tensões e resistências que desmistificam um senso comum que vislumbra linearidades nos processos de implementação das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais.

A constatação da existência de avaliações próprias em 20 Estados e no Distrito Federal provocou a necessidade de pensarmos qual seria a melhor forma de tratar e apresentar os dados de modo a cumprir os objetivos propostos. Dada às dificuldades e complexidade encontradas quando da análise inicial dos dados, decorrentes da diversidade, abrangência e em alguma medida inconstância das avaliações, passamos a refletir sobre como estabelecer uma análise desses sistemas num contexto de reformas educacionais característico das últimas décadas.

As análises preliminares das avaliações externas e em larga escala permitiram que organizássemos uma tipologia flexível, elaborada a partir de elementos significativos identificados de maneira que se tornasse possível visualizar mais explicitamente as semelhanças e as diferenças que permitem aproximar ou diferenciar as experiências de cada estado analisado.

Depreende-se que os modelos de avaliação da educação básica se aproximam em seu formato, mas se diferenciam em sua execução, especialmente nos usos dos resultados que mostraram diferenças mais significativas. Com isso, torna-se possível comparar as diferentes experiências que, aparentemente, se apresentam indistinguíveis, mas que guardam especificidades.

Considerando a amplitude de informações disponíveis, dividimos esse capítulo em cinco tópicos visando apreender as características e a dinâmica do processo de ampliação das avaliações externas e em larga escala nas redes estaduais.

No primeiro subitem "Novas experiências, novos padrões" analisamos a ampliação das avaliações externas e em larga escala que se consolidou como parte das políticas públicas educacionais constituindo-se em característica marcante do processo de expansão das avaliações que se referem a seu refinamento técnico, principalmente pelo apoio às secretarias estaduais de educação de parceiros públicos e privados que se servem de diferentes formas de parceria com empresas e/ou outras instituições como autarquias, fundações e centros de pesquisa, difundindo a *expertise* técnica na elaboração e aplicação das provas.

Na sequência, na seção denominada "Uma nova cultura de avaliação?", problematizamos a disseminação das experiências de avaliações pelo país e o uso recorrente do termo utilizado pelos formuladores das avaliações e pelos governos estaduais que proclamam a necessidade ou o propósito de instaurar uma "cultura da avaliação" por meio das avaliações externas e em larga escala.

No terceiro item que nominamos de "Vinculação dos resultados das avaliações às premiações e bonificações", discutiremos as experiências de atrelamento dos resultados nas provas aplicadas aos alunos a algum tipo de premiação. Estes se apresentam como acréscimos à remuneração dos profissionais que denominamos de bonificações e também como recursos adicionais para as escolas ou prêmios materiais ou ainda premiação aos melhores resultados dos alunos com distribuição de diversos produtos eletrônicos e bicicletas. No quarto item denominado "Relação entre partidos no poder e avaliação externas", analisamos alguns elementos apontados no segundo capítulo. Por fim, no tópico "Singularidades", versamos sobre algumas experiências que introduzem elementos únicos ou pouco presente no conjunto das avaliações analisadas. Selecionamos avaliações externas e em larga escala que tem em seu processo concepções ou práticas que apontam

no sentido contrário das tendências dominante e que podem ser consideradas opções divergentes do modelo predominante ou hegemônico.

5.1 Novas Experiências, Novos Padrões

Quando da formulação do projeto de pesquisa, uma das questões que nos inquietava era: por que os estados e municípios desenvolvem onerosos e complexos sistemas próprios de avaliação ao invés de se servirem dos mecanismos já disponíveis organizados pelo governo federal por meio do INEP? Com o desenvolvimento da pesquisa observamos que não apenas os estados criaram seus sistemas próprios, mas esse processo se acentuou durante os últimos anos, mesmo com as alterações instituídas entre 2005 e 2007 que originaram provas de caráter censitário e o cálculo do IDEB.

Dessa forma, nesta seção apresentamos um panorama das avaliações estaduais e analisamos as características mais significativas destas, sintetizadas no Quadro 52. Elaborar esta síntese não constituiu em tarefa simples, uma vez que as avaliações estaduais são marcadas por descontinuidades, rupturas e transformações, portanto a elaboração do quadro foi pautada por opções que buscamos explicitar a seguir.

A primeira dificuldade foi a de localizar a data de criação das avaliações, especialmente porque existem processos que se iniciam no âmbito legal, por meio de leis e de outros normativos, mas que por motivos variados não se traduzem em provas aplicadas nas escolas. Outras avaliações sofrem alterações profundas, mas permanecem com a mesma nomenclatura ou ao contrário sofrem mudanças na sua terminologia sem apresentar modificações em seu conteúdo.

Inicialmente optamos por examinar as avaliações considerando-as a partir da efetiva aplicação de provas aos alunos. Desta forma, localizamos o exemplo do estado do Maranhão que não possuí avaliação própria, embora possua normatização, estudos e parcerias criadas para aplicação de provas nas escolas. No entanto, não identificamos como efetivado até a data da coleta de dados desta pesquisa. Também não nominamos as avaliações substituídas por outras como, por exemplo, no caso do Rio Grande do Sul ou do Paraná, optamos apenas por nomear e datar as avaliações mais recentes. Por fim, preferimos datar algumas iniciativas pelo seu formato mais recente, como no caso de Minas Gerais que manteve a nomenclatura criada em 1992 de SIMAVE, embora tenha promovido reestruturação da mesma no ano de 2000. Neste caso, indicamos no quadro a

data da sua criação. Algumas destas opções estão indicadas em nota de rodapé, outras constam nas tabelas de síntese dos dados por estado, no capítulo quatro desta tese.

Quadro 52 – Síntese: Características Selecionadas das Avaliações Estaduais

Região	Estado	Avaliação	Ano de Criação[1]	Bônus/ Prêmio[2]	Índice Próprio	Partidos no Poder 2003 a 2014	Realização das avaliações[3]
Região Norte	AC	SEAPE	2009	Não		PT-PT-PT	SEE
	AP	-	-	-	-	-	-
	AM	SADEAM	2008	Sim	IDEAM	PPS-PMDB-PMN	CESP-UnB CAED-UFJF
	PA	SISPAE	2013	Não		PT-PSDB-PT	CAED-UFJF
	RO	SAERO	2012	Não		PSDB-PPS-PMDB	CAED-UFJF
	RR	-	-	-	-	-	-
	TO	SALTO	2011	Sim		PFL-PMDB-PSDB	SEE
Região Nordeste	AL	SAVEAL	2001	Não	IDEAL	PSB-PSDB-PSDB	AVALIA CAED-UFJF
	BA	SABE	2007	Não		PFL-PT-PT	CAED-UFJF
	CE	SPAECE	1992	Sim	IDE	PSDB-PSB-PSB	CAED-UFJF
	MA	SIMADE	Projeto	Não	-	-	-
	PB	SAEPB	2012	Não		PSDB-PSDB-PSDB	CAED-UFJF
	PE	SAEPE	2008	Sim	IDEPE	PMDB-PSB-PSB	CAED-UFJF
	PI	SAEPI	2011	Não		PT-PT-PSB	CAED-UFJF
	RN	-	-	-	-	-	-
	SE	SAPED	2004[4]	Sim		PFL-PT.PT	SEE
Região Centro-Oeste	DF	ADEE	2011	Não		PMDB-DEM-PT	SEE
	GO	SAEGO	2011	Não	IDEGO	PSDB-PP-PSDB	CAED-UFJF INEP
	MS	SAEMS	2003	Não		PT-PMDB-PMDB	CAED-UFJF
	MT	-	-	-	-	-	-
Região Sudeste	ES	PAEBES	2004	Sim	IDE	PSB-PMDB-PSB	CAED-UFJF
	MG	SIMAVE	2000	Sim		PSDB-PSDB-PSDB	CEALE-UFMG Inst. Avaliar CAED-UFJF
	RJ	SAERJ	2008	Sim		PSB-PMDB-PMDB	CAED-UFJF
	SP	SARESP	1996	Sim	IDESP	PSDB-PSDB-PSDB	SEE
Região Sul	PR	SAEP	2012	Não		PSDB-PMDB-PSDB	CAED-UFJF
	RS	SEAP	2011	Não		PMDB-PSDB-PT	CAED-UFJF
	SC	-	-	-	-	-	-

Fonte: Pesquisa realizada, 2015.

[1] Ressaltamos que algumas avaliações tem o ano de criação que não corresponde ao modelo atual de aplicação das provas quanto a regularidade e anos/séries envolvidos. Assim, o SAVEAL (AL) só passou a ser regularmente aplicado após 2011. O SPAECE (CE) só adquiriu seu formato atual em 2003; o PAEBES (ES) passou a ser regularmente aplicado após 2008 e alguns outros estados possuem várias avaliações, considerada no quadro o nome do conjunto de avaliações, denominados de sistemas como, por exemplo, MG e BA. No caso da substituição de uma avaliação por uma nova em formato e denominação, optamos por indicar a mais recente como o caso do RS, do PR e do DF.

[2] Os estados do Rio de Janeiro e do Tocantins têm mecanismos de vinculação da remuneração dos profissionais da educação com os resultados do IDEB.

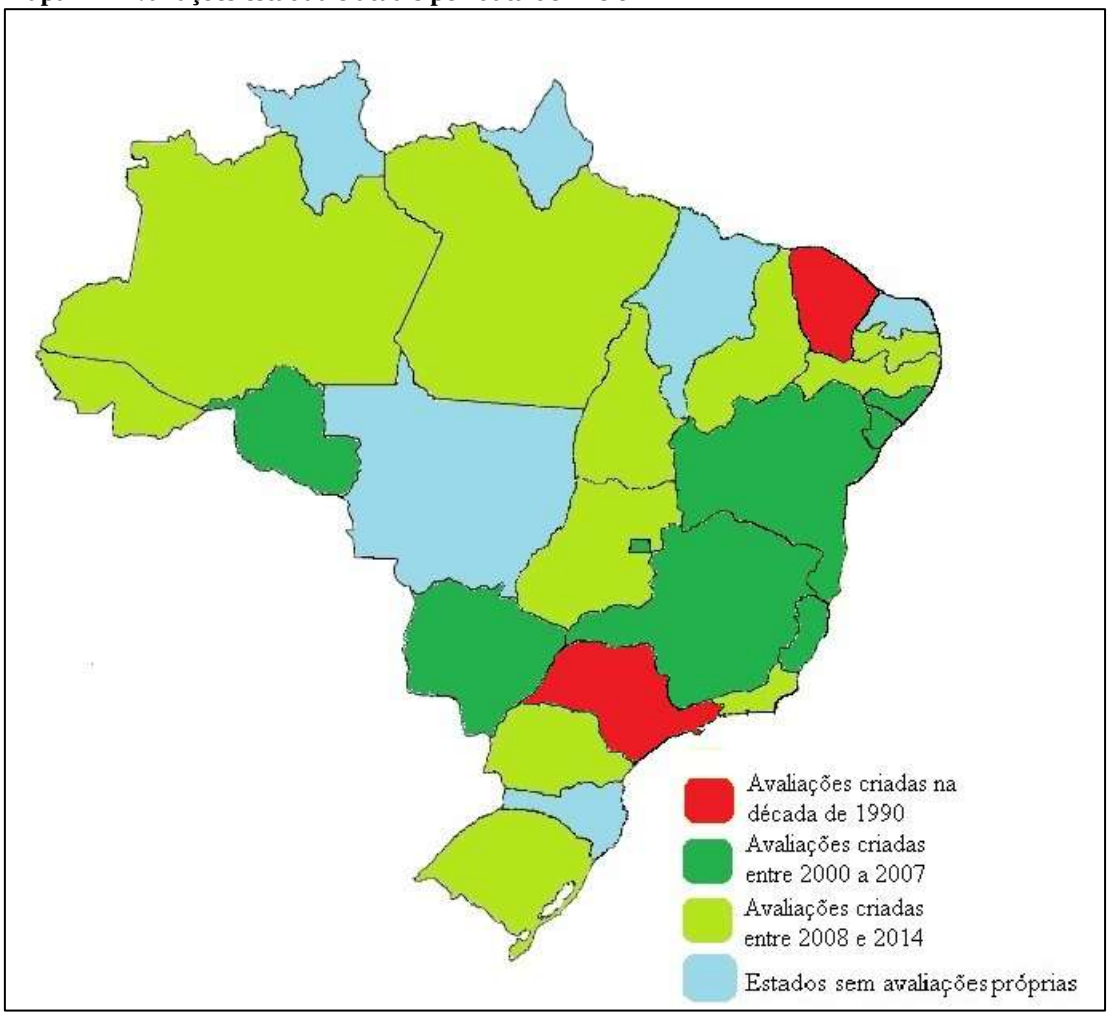
[3] No caso dos estados em que consta a avaliação organizada pela SEE, não significa que o mesmo realize todo o processo, mas ao menos as partes mais significativas, como no caso de São Paulo que contrata a VUNESP para impressão, distribuição e correção das avaliações.

[4] Avaliação não vigente na atualidade.

A partir destes dados, elaboramos o Mapa 1 que nos permite visualizar a ampliação e abrangência do processo de criação das avaliações próprias pelos estados. Destacamos que tiveram experiências ainda na década de 1990, além dos exemplos indicados no mapa, os estados do Paraná, do Rio Grande do Sul, da Bahia e de Minas Gerais, mas que tiveram essas avaliações descontinuadas como no Paraná, Rio Grande do Sul e Bahia ou modificadas como Minas Gerais. Da mesma forma, o estado do Maranhão teve avaliações aplicadas e descontinuadas na atualidade e, portanto, é representado como não tendo avaliação própria.

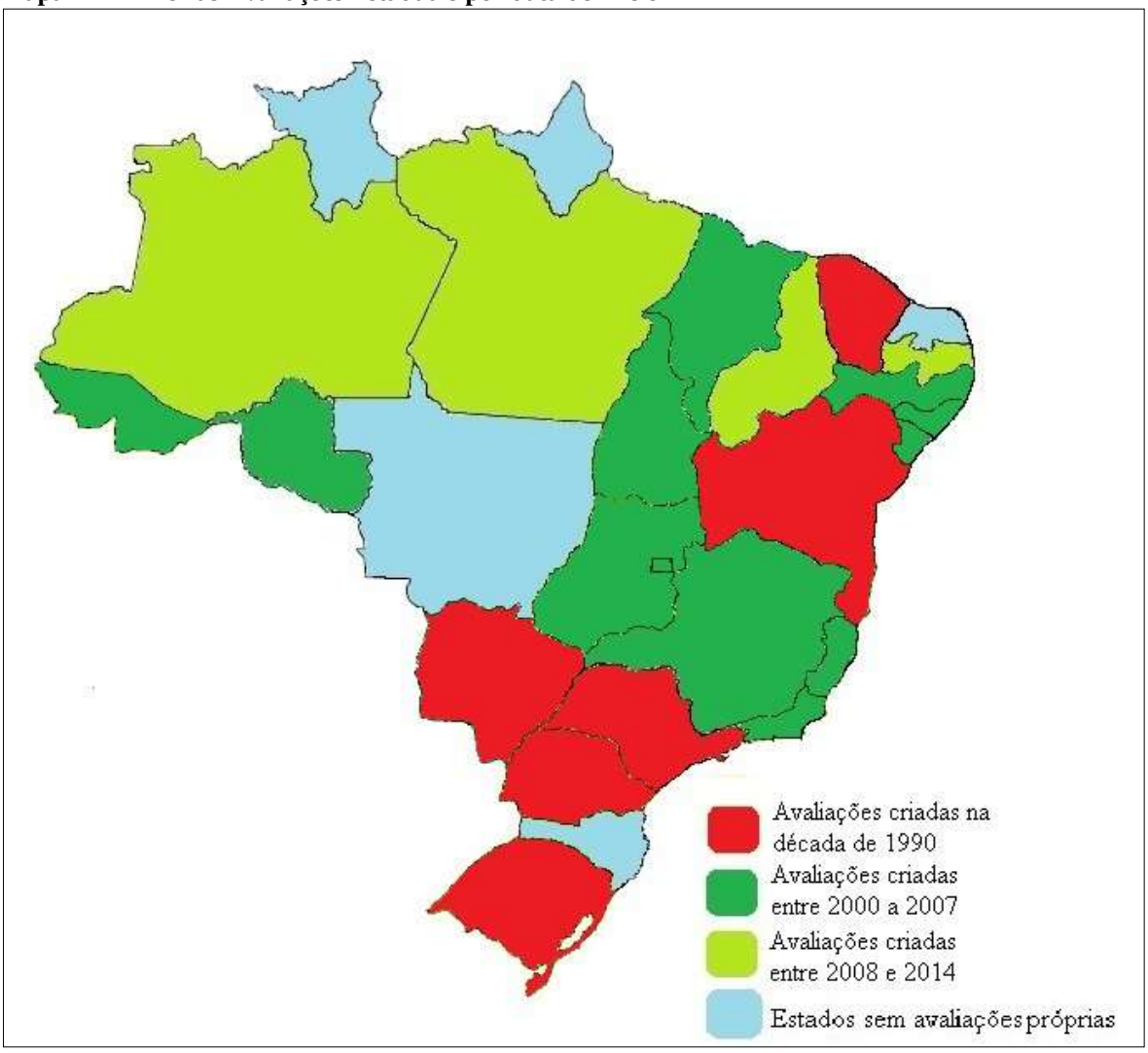
Consideramos que os dados, assim apresentados expressam as descontinuidades e/ou permanências das avaliações, permitindo comparar aqueles que possuem processos mais estáveis, daqueles que tem iniciativas inconstantes ou mais recentes, o que pode ser percebido ao observamos o Mapa 2, que apresenta as primeiras experiências de avaliação externa e em larga escala identificada nos estados.

Mapa 1 – Avaliações estaduais atuais por data de início



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados coletados.

Mapa 2 – Primeiras Avaliações Estaduais por data de início



Fonte: Lopes (2007, p. 359).

A emergência das avaliações externas pode ser evidenciada pela crescente abrangência que atingiram essas experiências, principalmente nos últimos dez anos. Apesar da consolidação do SAEB, os estados e também alguns municípios passaram a implantar avaliações externas e em larga escala em suas redes de ensino. Essas avaliações não se constituem como um elemento isolado, mas se articulam a um conjunto de iniciativas e práticas que reconfiguram as políticas públicas educacionais no tempo presente.

No Brasil a criação e adoção de avaliações externas e em larga escala é, numa perspectiva histórica, recente, passando a se materializar no final da década de 1980. Conforme apontam Bonamino (2002) e Freitas (2004), remontam a ações que se iniciaram em 1987 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (SAEP). Proposta pelo MEC, essa primeira experiência de avaliação de sistemas públicos de ensino fundamental, se deu nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte e serviram

de base para a organização de uma política de avaliação federal que foi implantada nas décadas seguintes, abrangendo não só o ensino fundamental, mas toda a educação básica. Datam da década de 1990, as primeiras experiências de avaliações próprias dos sistemas estaduais de educação básica, criadas nos estados do Ceará e Mato Grosso do Sul, respectivamente em 1992 e 1993, nos estados do Paraná[5] em 1995 e de São Paulo e Rio Grande do Sul em 1996.

Pesquisa realizada por Lopes (2007) indicou que existiam em 2007 dez estados com sistemas próprios de avaliação (Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Maranhão[6], Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo). Com destaque para as iniciativas do Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) e de Minas Gerias com o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Estado de São Paulo que, em 1996, implementou o Sistema do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

Havia expectativas quanto à viabilidade e à continuidade das experiências de avaliação própria das redes estaduais quando o governo federal, unilateralmente, toma a iniciativa de realizar uma testagem censitária (Prova Brasil). Souza e Oliveira (2010) levantam dois problemas decorrentes desta iniciativa:

> De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade de manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 812).

Questionava-se, portanto, a permanência, mas também a validade destas avaliações que se sobrepunham na realização e nos propósitos, uma vez que a "única finalidade de um sistema censitário é sua utilização na gestão do sistema de ensino com implicações para cada escola, ou até mesmo para professores e alunos" (SOUZA; OLIVEIRA, 2010, p. 812). A justificativa dada pelos sistemas de ensino baseava-se no argumento de que a coleta de informações poderia ser satisfatoriamente respondida por um sistema amostral, de custo significativamente mais baixo.

[5] O Estado do Paraná criou o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná, que institui a Avaliação do Rendimento Escolar (AVA) aplicada de 1995 a 2002, e substituída por um processo de autoavaliação, que também foi extinto. O Paraná possui atualmente a avaliação denominada SEAP, criada em 2012.

[6] O Estado do Maranhão realizou a Avaliação Estadual da Escola Pública (AEP) apenas nos anos de 2000 e 2001.

Em que pese esses questionamentos, denota-se que após 2008 ocorreu uma acelerada adesão dos estados ao modelo de avaliação externa e em larga escala, aparentemente sob a indução do governo federal, porém sem equacionar as relações entre as diferentes avaliações ou os usos de seus resultados, corroborando para que as escolas fossem submetidas a quantidades elevadas de provas, sem se atentar para as dificuldades no uso dos resultados para uma efetiva melhoria da qualidade do ensino.

Souza e Oliveira (2010, p. 813) alertam que os próprios gestores reconhecem que "as escolas têm dificuldade até mesmo de ler e compreender os resultados produzidos pelo sistema de avaliação". Multiplicam-se, a partir dessas constatações, atividades de formação para gestores e docentes, bem como a produção de material de divulgação dos resultados de forma mais acessível. O CAEd, instituição responsável pela aplicação de provas em dezenas de estados e municípios, tem formatada "oficinas de apropriação de resultados" em que realizam esse esforço de forma sistematizada.

Na tentativa de responder por que criar avaliações próprias nos estados se já existem as avaliações nacionais como a ANA, ANESREC e ANEB, localizamos uma pista no trabalho de Gimenes (et. al, 2013). Os autores apontam duas justificativas para a criação de provas próprias nas redes estaduais. A primeira se refere a lentidão na divulgação dos resultados da Prova Brasil que chega a demorar quase dois anos, não permitindo ou prejudicando seu uso como instrumento de planejamento da escola e do trabalho do professor. Nesse mesmo sentido, outra justificativa reside na afirmativa de que essas provas permitem conhecer melhor a realidade dos sistemas próprios de ensino, por ser pensada de acordo com a realidade estadual/municipal além de acessibilizar os resultados de forma ágil, possibilita que sejam divulgados não apenas por escola, mas também por turma e até por aluno.

Em nossa pesquisa, as justificativas apresentadas pelas secretarias estaduais de educação para criação de provas próprias corroboram essas percepções. Em geral, todas argumentam que a criação dessas provas decorre da necessidade de obtenção de dados com maior rapidez na divulgação, acrescidos de maior flexibilidade do formato, sendo comum se referirem aos resultados como "dados reais" das redes de educação básica. Subsidiariamente alguns estados, principalmente os que implementaram mecanismos de remuneração dos profissionais da educação com base no rendimento dos alunos nas provas, também mencionaram a utilidade das provas próprias como forma de incentivo ao trabalho mais "eficiente" ou de melhores resultados.

Essas 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.

A respeito dessa nova racionalidade, Maroy e Voisin (2013) elencam quatro elementos que perpassam as experiências de avaliação educacional em larga escala. Embora o foco do trabalho desses autores não se dirija exclusivamente às avaliações, apontam para elementos centrais desse processo, na perspectiva de que as mesmas perpassam as políticas públicas educacionais como parte dos mecanismos de regulação e controle em diferentes países que compuseram o referido estudo.

O primeiro aspecto a se destacar é que essas políticas conformam uma visão da escola como um sistema de produção em termos de "economia e da teoria das organizações (como um sistema *inputs/outputs*)", não existindo o questionamento sobre as funções da escola e abandonando interpretações oriundas da Sociologia da Educação que aborda a educação dentro de uma perspectiva mais ampla e politizada, interrogando "desde a função de integração social, a função de 'reprodução' da divisão social do trabalho, até a função de perpetuação de um patrimônio de conhecimentos, de valores e de referências cognitivas e culturais" (MAROY; VOISIN, 2013, p.884).

Um segundo elemento envolve a forma de operacionalizar a política educacional, tais como "dados quantitativos, *data*, indicadores que se tornam 'padrões' ou referências aos quais se confrontam os resultados efetivos". Dessa forma, o debate se dá em torno de elementos quantificáveis que se multiplicam e dos quais as avaliações externas são apenas um dos fatores ponderados. Ainda que as definições e objetivos políticos "estejam ocultos pela densidade técnica dos instrumentos ou das disciplinas (estatística, edumetria, econometria) que são mobilizadas para forjá-los", podemos questionar "a possibilidade de um debate crítico e propriamente político sobre as políticas escolares que finalmente não estejam somente ao alcance dos *experts"* (MAROY; VOISIN, 2013, p.884).

A terceira característica elencada pelos autores como comum às políticas de regulação por resultados em diferentes partes do mundo consiste, exatamente, no nosso objeto específico de estudo, ou seja, a centralidade dos instrumentos de avaliação do desempenho dos alunos. Ainda que diferenças de implantação e de utilização dos resultados venham a constituir variantes extremamente importantes, essas transformações evidenciam concepções diferentes de avaliação e também de prestação de contas:

> O mesmo acontece com a periodicidade dessas avaliações externas ao percurso escolar, matérias às quais elas se referem, sua função explícita (diagnóstica, formativa, certificativa, avaliação do "desempenho escolar"), modo de interpretação e de comparação dos resultados, modalidades de sua publicação e, sobretudo, monitoramento dos resultados pelas organizações locais (MAROY; VOISIN, 2013, p.885).

Por fim, o quarto elemento refere-se às ferramentas que "organizam as 'consequências' das avaliações dos desempenhos e da prestação de contas" incluindo dispositivos para induzir, estimular ou até mesmo obrigar mudanças nas escolas.

Em diferentes estados localizamos a adoção de um mesmo modelo que, em linhas gerais, segue uma organização muito próxima à adotada pelo SAEB, alguns definindo índices de desempenho que levam em conta não apenas o resultado nas avaliações, mas também o fluxo escolar. Em relação a apresentação da proficiência dos alunos nas provas, se repetem modelos que definem padrões de desempenho, determinados de forma aleatória e bastante diversificada. Na Figura 1, apresentamos de forma ilustrativa a divulgação dos padrões de desempenho do PAEBES, avaliação do estado do Espírito Santo.

Figura 1 - Padrões de Desempenho PAEBES Língua Portuguesa

Ano de Ensino	Abaixo do Básico	Básico	Proficiente	Avançado
4ª Série/5º Ano EF	até 150	150 a 200	200 a 250	acima de 250
8ª Série/9º Ano EF	até 200	200 a 275	275 a 325	acima de 325
1ª Série EM	até 215	215 a 290	290 a 340	acima de 340
3ª Série EM	até 250	250 a 300	300 a 350	acima de 350

Fonte: Espírito Santo (2014c).

Dentro da escala de proficiência são definidos, de forma aleatória, os padrões com objetivo de facilitar o entendimento dos professores e da comunidade ao se colocar o rendimento dos alunos dentro de uma determinada faixa. São recorrentes os esforços no sentido de apontar a necessidade de elevar o rendimento de todos os alunos, diminuindo o

percentual daqueles que estão nos níveis mais baixos que devem migrar para os níveis mais altos. Entretanto, não existe base para definir que um aluno do 9º ano que tem um grau de proficiência 274 esteja em um patamar significativamente inferior a outro aluno com proficiência 276. Deve-se acrescentar que a forma como são divulgados esses padrões de desempenho, dificulta localizar o lugar do estudante do 9º ano que obter, por exemplo, a pontuação de 275, uma vez que essa pontuação o coloca no nível básico e proficiente ao mesmo tempo.

Ao compararmos com escalas organizadas por outros estados, observamos que as nomenclaturas e mesmo o grau de proficiência necessário para enquadrar os alunos em cada um desses padrões de desempenho possui grande variedade. No caso de São Paulo, identificamos mudanças na forma de divulgar os resultados dos alunos nestas escalas, demonstrando o quanto são arbitrários os critérios para defini-las. Observando as Figuras 2 e 3, temos os formatos de 2007 e o atual.

Figura 2 - Distribuição dos alunos pelos níveis de proficiência (Língua Portuguesa-SARESP/2007)

Níveis	4ª EF	6ª EF	8ª EF	3ª EF
Abaixo do Básico	< 150	<175	< 200	< 250
Básico	Entre 150 e 200	Entre 175 e 225	Entre 200 e 275	Entre 250 e 300
Adequado	Entre 200 e 250	Entre 225 e 275	Entre 275 e 325	Entre 300 e 375
Avançado	Acima de 250	Acima de 275	Acima de 325	Acima de 375

Fonte: Sumário Executivo, 2007.

Figura 3 - Classificação e Descrição dos Níveis de Desempenho (SARESP, 2014)

Classificação	Nível de Desempenho	Intervalo de Notas	Descrição
Insuficiente	**Abaixo do Básico**	< 50	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	**Básico**	50 a < 65	Os alunos, neste nível, demonstram desenvolvimento mínimo das competências e das habilidades escritoras, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	65 a < 90	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno das competências e das habilidades escritoras desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	**Avançado**	90 a 100	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimento e domínio das competências e das habilidades escritoras acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Sumário Executivo, 2014.

Observa-se que os resultados das avaliações e o desempenho dos alunos passaram a ser divulgados não mais pelo nível de desempenho de quatro níveis, mas pela classificação com apenas três níveis. Portanto, todos os alunos no nível "abaixo do básico" passaram para a classificação "insuficiente" e os alunos dos níveis "básico" e "adequado" para a classificação "suficiente". Não constituí como objetivo de nossa pesquisa discutir os significados das escalas de proficiência, mas demonstrar a arbitrariedade, por vezes a falta de critérios para a definição desses níveis de proficiência e classificação dos alunos, utilizadas pela maioria dos estados que possuem avaliações próprias.

Destacamos na Figura 04 que os níveis de proficiência continuam a existir na avaliação paulista, entretanto, perderam relevância uma vez que os boletins distribuídos às escolas trazem os resultados de acordo com a classificação em três níveis.

Figura 4 – Níveis de Proficiência de Língua Portuguesa – SARESP - 2014

Nível de Proficiência	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3ª EM
Abaixo do Básico	<125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Sumário Executivo, 2014.

O conjunto de avaliações identificadas em 20 estados mais o Distrito Federal permite-nos identificar a tendência à padronização dos processos que, em sua maioria, apresentam grande similaridade na concepção, formulação e na análise dos resultados. No que se refere aos elementos mais significativos do processo, estes se assemelham ao SAEB, especialmente pela definição de uma matriz de referência, pelo uso da TRI e apresentação dos resultados em uma escala de proficiência. Existem diferenças principalmente quanto ao universo de alunos analisados, periodicidade das aplicações das provas e na definição de padrões de desempenho que dividem os resultados em três ou quatro faixas. Também não é uma prática comum à maioria dos estados converter os resultados em um índice que agregue outros elementos como o fluxo escolar. Embora venha crescendo o número de estados que criaram índices próprios, estes ainda são minoria.

Um dos aspectos que pode explicar essa padronização está localizado nos responsáveis pelas avaliações nos estados. Ao analisarmos o conjunto de avaliações

externas implementadas pelas secretarias estaduais de educação, identificamos uma presença marcante de parceiros que atuam em conjunto com as secretarias estaduais, em geral, esses parceiros são contratados como prestadores de serviço por meio de processos licitatórios, atuam emprestando às secretarias seu *know how*, que se inicia na concepção das avaliações e se estende até a devolutiva dos resultados. A maioria das secretarias não possui um corpo técnico capacitado para conduzir o processo que comumente é terceirizado para empresas e fundações, que assumem as diversas etapas do processo de forma integral ou parcial, com diferentes graus de apropriação pelas equipes técnicas dos estados no processo.

Verificamos a predominância do CAEd/UFJF como parceiro dos estados na elaboração de suas avaliações próprias. Considerando que as avaliações são compostas de várias etapas, tais como formulação, impressão, distribuição, aplicação, correção e divulgação dos resultados, os estados em alguns casos controlam as etapas de distribuição e aplicação das provas, em outros, apenas a aplicação. Contudo, em nenhum estado são os responsáveis por todo o processo, mesmo aqueles que, em tese, têm em seus quadros profissionais com conhecimento técnico e infraestrutura, preferindo transferir parte do processo a empresas especializadas.

Sobre o protagonismo que as assessorias externas têm assumido no âmbito da administração pública, Lima (2011, p. 121) pondera que se trata, em parte, "do resultado das fortes pressões de modernização, especialmente a partir de um referencial econômico – empresarial, a que vem sendo subordinada". Segundo o autor, esse processo se revela quando inviabiliza ou considera ilegítima a ação do corpo técnico ou da assessoria interna, própria da administração pública.

Em relação às avaliações, nomeamos essas relações entre os estados e seus parceiros de "mercado das avaliações", caracterizado pelo oferecimento aos estados de uma espécie cardápio de opções, com uma gama de serviços à disposição, incluindo a impressão das provas, de acordo com a TRI, a aplicação e correção de acordo as escalas de proficiência, modelos para o cálculo dos índices de desempenho, materiais de divulgação, cursos de formação, entre outras opções. A existência de um "mercado de avaliações" facilita a padronização dos processos, visto que todos estados têm a disposição as mesmas condições ao discutir o contrato de parcerias para a prestação do serviço.

O modelo do Pará exemplifica o que denominamos de "mercado das avaliações educacionais", ilustrando a relação comum entre a administração pública e as empresas

contratadas em que o processo de elaboração, aplicação e análise dos resultados das provas é objeto de licitação. Até 2013, a avaliação desse estado era organizada pelo CAED/UFJF, sendo posteriormente alterada a partir de processo licitatório ganho pela VUNESP/UNESP que passará a organizar a avaliação no período que compreende os anos de 2014 a 2016.

Dessa forma, pode-se supor que a existência de certo distanciamento das áreas técnicas da SEE/PA não inviabiliza sua avaliação própria, embora esta afirme em seus documentos, que há uma divisão das funções nessa atuação, cabendo a "instituição-empresa que ganhou o processo de licitação [...] a aplicação do processo. Depois dessa aplicação, isto será traduzido em números, em relatórios, boletins, etc., que serão repassados à Seduc" (PARÁ, 2014b). Por sua vez, a SEE/PA criou uma instância denominada de Núcleo de Avaliação e Estatísticas Educacionais (NAED) para trabalhar com esses resultados para:

> [...] assessorar as escolas, a direção das escolas, gestores das unidades regionais (URE) e Unidades SEDUC na Escola (USE) na região metropolitana de Belém na interpretação desses números, e ver como isso pode se transformar em ações pedagógicas para a melhoria da educação (PARÁ, 2014b).

Percebe-se, portanto, um esforço das secretarias em dotar seus quadros próprios de conhecimento técnico para se apropriar dos resultados das avaliações e incorporá-los ao trabalho das secretarias de educação e das escolas, mas também uma forte tendência à terceirização abarcando desde o processo da elaboração até a correção das provas.

Sousa e Oliveira (2010) constataram, em estudo acerca das avaliações em cinco estados, que alguns possuem capacidade técnica das equipes responsáveis pela condução das avaliações, com destaque para o Ceará, São Paulo e Minas Gerais. Porém, nas demais secretarias, o problema da descontinuidade de pessoal e de demanda na equipe de avaliação manifesta-se, a ponto de, em um dos estados pesquisados "nenhum membro da equipe de avaliação ser capaz, ao menos, de abrir o banco de dados disponibilizado pela empresa contratada para a elaboração, aplicação e análise das provas" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 814). Acreditamos que a persistência das avaliações ao longo do tempo minimizou esse distanciamento entre as equipes técnicas e as empresas contratadas.

Um indício disso é que o CAEd, que tem parceria com a maioria dos estados na realização de suas avaliações, tem demonstrado um grande esforço na formação e capacitação dos profissionais das redes estaduais para compreender os mecanismos que fundamentam suas avaliações, instrumentalizando-os para utilizar esses resultados.

No Quadro 53 e no Mapa 03 apresentamos os dados relativos à participação do CAEd no conjunto de avaliações estaduais. Percebe-se que, apenas quatro estados têm avaliações próprias sem a participação do CAEd, aspecto que impressiona, sobretudo, pela constatação da participação desta instituição em ao menos parte dos processos de 17 estados pesquisados. Destaca-se que estados com equipes consolidadas para condução do processo de avaliação como Minas Gerais e Ceará tem parceria com o CAEd, por meio de processos licitatórios de parte do processo das avaliações externas. Mesmo caso de São Paulo que tem contrato com a VUNESP, fundação com larga experiência na elaboração de vestibulares e concursos para realizar parte do processo de aplicação do SARESP.

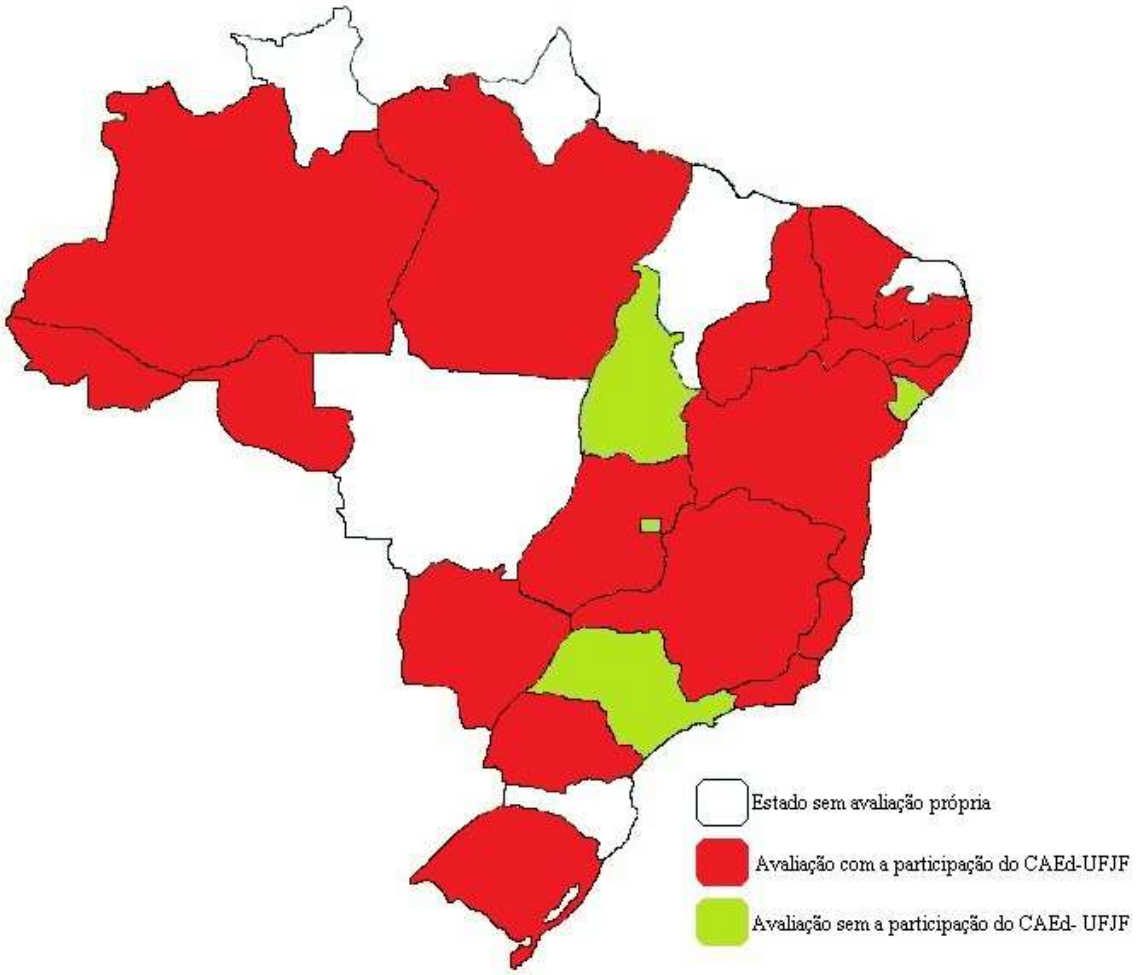
Quadro 53 - Estados com participação do CAEd na realização das provas

Grupo	Estados
Avaliações com participação do CAEd-UFJF em sua organização	AC, AL, AM, BA, CE, ES, GO, MG, MS, PA[7], PB, PR, PE, PI, RJ, RS, RO
Estados com avaliações próprias sem a participação do CAEd	AL, DF, SP, TO
Estados sem avaliação própria	AP, MA, MT, RN, RR, SC

Fonte: CAED, 2014.

[7] No ano de 2014, por meio de um processo licitatório, a VUNESP substituiu o CAEd, passando a ser a instituição responsável pelo processo de formulação, aplicação e correção das provas do SisPAE.

Mapa 3 - Estados com avaliações com participação do CAEd



Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada (2015).

Uma das consequências decorrente desses dados é o refinamento técnico das avaliações realizadas. Do ponto de vista da elaboração das provas tornou-se padrão, por exemplo, o uso da TRI, utilizado em todas as provas identificadas. Destaca-se, ainda, que o CAEd assume também a formação de técnicos e docentes das redes estaduais para conhecerem as concepções que embasam a elaboração da prova com o que denomina de oficinas de apropriação de resultados, realizada tanto presencialmente como também por meio de cursos semipresenciais ou totalmente à distância. Nestas oficinas, além da devolutiva dos resultados com a divulgação e interpretação dos dados, organiza-se também uma espécie de formação continuada envolvendo temas do processo da prova, sua formulação a partir de matrizes de referência, os significados dos índices e outros aspectos que procuram dotar todos os profissionais envolvidos de elementos básicos para

compreender os resultados das avaliações, etapa fundamental para incorporação destes elementos no processo de planejamento pedagógico das escolas. Apesar de outras empresas, autarquias ou fundações prestarem esses mesmos serviços, a hegemonia do CAEd neste "mercado das avaliações", impressiona. Por esse motivo, analisamos algumas publicações vinculadas a esse centro, procurando compreender melhor suas concepções. O CAEd tem amplo leque de serviços:

> [...] que envolve a produção de uma série de materiais impressos – para gestores, professores, pesquisadores -, por meio de ações de formação desenvolvidas presencialmente e à distância, e da transferência de tecnologia para as secretarias de educação (MELO, 2013, p.33).

Essa expansão se dá com um conjunto de desafios para a construção de "uma cultura educacional comprometida com a eficácia do direito à educação" (MELO, 2013, p.34). O mesmo se define como uma "instituição que operacionaliza (elabora e desenvolve) programas estaduais e municipais destinados a mensurar o rendimento de estudantes das escolas públicas" (CAEd, 2014).

Da mesma forma que outras empresas da área, o CAEd oferece seus serviços que envolvem várias atividades. O Centro além de implementar os sistemas de avaliação, também:

> [...] cria e promove cursos de formação, qualificação e aprimoramento aos profissionais da Educação de diversos estados do Brasil, além de desenvolver *software* para a gestão de escolas públicas (como os projetos SisLAME e SIMADE) com o objetivo de modernizar a gestão educacional (CAEd, 2014).

Deve-se acrescentar às atividades do CAEd oferecer "apoio para o desenvolvimento de projetos educacionais promovidos por iniciativas privadas, a exemplo de algumas ações da Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco e Fundação Oi Futuro" (CAEd, 2014).

O CAEd está organizado em cinco unidades que correspondem aos serviços oferecidos pela instituição, sendo elas "Unidade de Pesquisa, Unidade de Avaliação, Unidade de Formação, Unidade de Sistemas de Gestão, Unidade de Administração" (CAEd, 2014).

Identificamos que esse Centro além das avaliações estaduais também tem atuação junto às prefeituras municipais, estabelecendo parceria com ao menos dez cidades para a organização de avaliações externas e em larga escala próprias em suas redes de ensino[8].

[8] Estabeleceram parcerias com o CAEd para criação de avaliação própria em suas redes municipais de ensino as cidades de Belo Horizonte (MG), Campo Grande (MS), Curitiba (PR), Florianópolis (SC), Ipojuca (PE), Maceió (AL), Ouro Branco (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA) e Teresina (PI).

Além do CAEd identificamos a atuação de outras instituições e empresas que prestam consultoria junto aos estados, passando pela elaboração, aplicação e correção das provas, bem como a elaboração de estratégias para as devolutivas dos resultados por meio de formações envolvendo diferentes instâncias das Secretarias de Educação. Estas empresas ou instituições também elaboram materiais para distribuição nas escolas, contendo os resultados das avaliações e informações sobre como trabalhar com esses dados, assim como os materiais elaborados pelo CAEd. Deve-se ressaltar que essas empresas fazem a defesa do modelo de avaliação como mecanismo para a melhoria da qualidade de educação e garantia do direito de aprendizagem.

Uma dessas empresas é a AVALIA que em seus materiais de divulgação, aponta para a busca de diferencial no mercado das avaliações, procurando "vender-se" como alternativa:

> Um importante diferencial da AVALIA a produção de relatórios completos e bem estruturados sobre as avaliações, destinados às escolas e às redes de ensino, com resultados consolidados, dados comparativos, contextualização das competências, aspectos socioculturais e níveis de proficiência (AVALIA, 2014b).

Defendem a existência de uma relação direta entre as avaliações e a melhoria da qualidade da educação, orientada pelos materiais produzidos pela empresa:

> Os relatórios são uma espécie de diagnóstico da escola com base no desempenho dos alunos e de sua percepção, assim como a dos pais, a dos professores e a da comunidade, sobre instituição de ensino. O objetivo é que esse material sirva para orientar as intervenções pedagógicas da instituição, levando à melhora da qualidade do ensino oferecido. É o instrumento que direciona o fechamento do ciclo: ensino, avaliação, desempenho, resultados, interpretação e, por fim, ação (AVALIA, 2014b).

Estes relatórios são oferecidos como possibilidades de contração, num cardápio de serviços que oferecem informações diagnósticas das avaliações compostos por: Sumário Executivo, Relatório de Percepção da Escola pela Comunidade, Relatório de Frequências, Relatório da Escola (por ano avaliado) e Relatório de Rede.

> Para esclarecer o que significam os resultados da avaliação educacional e institucional e propiciar que os números tenham aplicação pedagógica na instituição de ensino, a AVALIA possui um diferencial em suas devolutivas de resultados, entregando à escola as ferramentas capazes de direcionar o planejamento das ações. Dessa forma, a devolutiva se torna muito mais do que um ato de entrega de relatórios (AVALIA, 2014b).

Em que pese o esforço da AVALIA em se apresentar como inovadora no "mercado das avaliações", o CAEd também oferece as mesmas opções a seus contratantes. Denota-

se, portanto, toda uma dedicação no sentido de ampliar a presença das avaliações no cotidiano das escolas, para além de elemento definidor das políticas públicas de gestão, pretende-se sua incorporação no planejamento e nas ações didáticas em sala de aula.

Não esteve no escopo desta pesquisa, aprofundar a discussão sobre em que medida essas intenções efetivamente influenciam diferentes instâncias dos sistemas de ensino e da escola, uma vez que sabemos que as mesmas, assim como outras ações administrativas, não são passivamente incorporadas pelos professores, passam antes por processos de ressignificação que podem alterar de forma profunda o que foi planejado inicialmente pela administração central do sistema.

Somente compreendendo os efeitos dessas ações sobre as práticas escolares e sobre as concepções dos docentes será possível identificar seus reais efeitos sobre a escola e, consequentemente, sobre a qualidade da educação que se propõe a melhorar. Será possível ainda diferenciar as iniciativas que são benéficas aos estudantes, docente e demais profissionais da educação e aquelas que se constituem apenas em mais um nicho no mercado, ou quase-mercado educacional.

5.2 - Uma Nova Cultura de Avaliação?

O debate em torno dos usos que se fazem das avaliações nos mais diferentes contextos educacionais não é novo. Paulo Freire (2001) considera que não se pode dissociar a formação permanente dos professores da avaliação da prática docente. No entanto, o autor é enfático ao defender que a avaliação não deve ser usada para expor ou mesmo para punir os docentes. Na visão do autor, a avaliação deve se constituir como "como caminho de formação teórica e não como instrumento de mera recriminação da professora" (FREIRE, 2001, p.11).

A avaliação da prática pedagógica e dos resultados da aprendizagem é marcada pela tradição autoritária que acompanha a escola pública em quase toda a história da educação brasileira, propiciando a criação de uma cultura de rejeição frente aos momentos/instrumentos de avaliação, tradicionalmente utilizados como mecanismos de punição e de controle.

Portanto, não é nova a crítica de que a avaliação é utilizada de forma equivocada no contexto da relação entre professores e alunos, pois a mesma deveria ser considerada parte

do processo de aprendizagem, tanto dos alunos como dos professores. Freire eleva sua critica para o uso equivocado que vem sendo feito das avaliações: "Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar" (FREIRE, 2001, p.11). É vasta a literatura que trata dessas práticas, Sérgio Costa Ribeiro (1991) chamou de "pedagogia da repetência", Maria Helena Souza Patto (1990) denominou de "produção do fracasso escolar".

Para além dessa perspectiva da avaliação no contexto da sala de aula, também não são novas as críticas às concepções que embasam as avaliações externas. Freire e Shor (1986) se posicionavam contra a necessidade dos administradores de criar dados quantificáveis, sufocando uma pedagogia transformadora em favor de práticas de controle e importação de modelos de administração empresarial para a educação. Na visão dos autores:

> Os interesses do capital predominam na sociedade e controlam a eleição de servidores públicos, através dos meios de comunicação de massa, dos grupos de pressão, das contribuições de campanha e do sistema bipartidário. Esses servidores planejam e administram o sistema escolar e universitário que, por sua vez, promove a socialização de cada geração favorável ao regime empresarial. O controle estatal do currículo requer o reinado dos administradores e contadores que, então, **necessitam de uma pedagogia quantificável para controlar o que os professores e alunos fazem em cada sala de aula.** Essa hierarquia considera que a abordagem da transferência de conhecimento é a mais adequada à manutenção da autoridade. Essa corrente de autoridade termina nas escolas e universidades passivas, dominadas pela pedagogia de transferência, no país inteiro (FREIRE; SHOR, 1986, p.51, grifos nossos).

No mesmo sentido, Lima (1997, p. 43) se utiliza do conceito de "educação contábil" para designar transformações historicamente recentes, tais como "a privatização e a desregulação, o mercado educacional e as políticas de livre escolha, a avaliação institucional, o controle da qualidade e a aferição da eficácia e da eficiência nas organizações educativas".

Temos consciência de que a realidade retratada por Freire e Shor (1986) não pode ser comparada mecanicamente com o momento atual, mesmo assim, as críticas desses autores mantêm-se atuais, uma vez que as avaliações externas e em larga escala disseminadas na atualidade intensificam essas concepções. A atualidade dessa crítica pode ser explicitada na citação a seguir que, ao contrário, de tratar as novas medidas como inovações, liga-as diretamente a uma concepção tradicional de ensino e de avaliação:

> Pelo fato de que órgãos centrais impõem um programa padronizado e cada disciplina define a linguagem apropriada e as matérias de seu território acadêmico, a proposta oficial é que o ensino, em qualquer curso ou em qualquer classe, pode ser medido quantitativamente. Através de testes e medidas, as autoridades decidem se o dinheiro investido está ou não sendo bem gasto, *cost-effective* ou não, como dizem eles. Então, eles sabem se o tempo da escola está sendo bem usado ou não e se o educador profissional está merecendo o dinheiro que ganha. Uma certa quantidade de informação transferida a um certo número de alunos num dado período de tempo equivale a rigor, a dinheiro da escola bem gasto, e a salários de professores bem ganhos. Você vê como a "cultura dos negócios" está por trás do "rigor" tradicional? (FREIRE; SHOR, 1986, p.53).

A avaliação, instrumento tradicionalmente utilizado pelos docentes como mecanismo de controle de condutas educacionais e sociais dos alunos, foi abordada por Sousa (1986) que afirma que se trabalha com os alunos em direção à adequação e submissão a padrões e expectativas definidos pela escola, os quais, no entanto, não levam em conta suas características como grupo social. O saber escolar é transmitido de forma desvinculada da cultura de origem dos alunos e a avaliação visa verificar o domínio desse saber, que não é o dos setores populares da sociedade, convertendo desigualdades sociais em fracasso escolar, sob um discurso de que, à todos são dadas iguais oportunidades educacionais, responsabilizando os alunos por se comportarem de maneira diversa.

Não se trata, absolutamente, de criar uma "cultura da avaliação", mas de criar uma nova cultura da avaliação que, tal como a vigente, ocupa-se dos resultados, mas propõe algo essencialmente novo: que os resultados sirvam para redirecionar as ações (LOPES, 2007). Esta "nova cultura de avaliação" se contrapõe ao uso tradicional feito pelos docentes, sob seu controle no contexto da sala de aula.

A dinâmica do uso dos resultados no planejamento escolar não faz parte da cultura escolar e os esforços em disseminar essas práticas parecem não encontrar receptividade no contexto das escolas. O tensionamento entre o uso das avaliações externas e as avaliações promovidas pelos docentes fica evidente em iniciativas feitas por alguns governos estaduais de "utilizar os resultados do sistema de avaliação como elemento definidor da aprovação do aluno [e que] foram entendidas pelas escolas como uma perda de autonomia e de poder" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 813).

O esforço para mitigar as altas taxas de reprovação e abandono escolar se insere no conjunto de ações do MEC para modificar as concepções sobre a avaliação, embora estas estejam em declínio constante, ainda situam-se entre as mais elevadas do mundo. Conforme dados do INEP/MEC, após 15 anos de implantação das primeiras iniciativas

nacionais de avaliação da educação básica, não se identificou alterações nas concepções de avaliação presentes nas salas de aula. As taxas de reprovação em 2005 ainda estavam em 20,5%, permanecendo muito elevadas para os padrões internacionais. Nos últimos dez anos os mecanismos de criação de índices de desempenho que levam em consideração as taxas de reprovação e evasão, como o IDEB e outros índices congêneres em nível estadual parecem ser os maiores responsáveis pelas reduções dessas taxas[9] que, entretanto, ainda são comparativamente altas.

Estes estudos destacam que existe nos sistemas escolares uma cultura de avaliação que corresponde às perspectivas de atuação do professor em sua sala de aula. Portanto, as indicações comuns em várias SEE's sobre a criação de uma cultura de avaliação são imprecisas. Ao contrário, o que se observa em pesquisas sobre o tema é que a forma com que as avaliações externas e seus resultados são utilizados pelos docentes parece se unir as concepções hegemônicas e não se contrapor a elas.

Arcas (2003) ao tratar das concepções de avaliação de alunos e professores da rede estadual de São Paulo, revelou a persistência da avaliação classificatória, desvinculada da formação do aluno. Mesmo com a crescente preparação das escolas paulistas para a realização das avaliações em larga escala, realizada pela Secretaria de Educação, verifica-se que a avaliação diagnóstica e contínua se traduz no aumento do número de instrumentos de avaliação utilizados e a atribuição de valor a todas as ações realizadas pelos alunos em sala de aula, dando bastante ênfase ao aspecto comportamental e disciplinar.

O que se supõe é que existe um tensionamento entre os mecanismos instituídos pelas secretarias e as práticas tradicionalmente utilizadas pelos docentes. Dessa forma, os resultados oriundos da continuidade das avaliações externas e das formações para apropriação dos resultados pode reforçar concepções classificatórias e pontuais das avaliações feitas pelos docentes ao invés de combatê-las (ARCAS, 2003).

Conceitualmente seria mais preciso afirmar que se quer instituir novos mecanismos de regulação e controle sobre o trabalho do professor e da escola, sobrepondo esses novos mecanismos aos usos da avaliação feitos tradicionalmente pelos docentes. Entretanto, carecemos de investigações mais sistemáticas para aprofundar o entendimento sobre os impactos da ampliação das avaliações externas e em larga escala sobre as concepções e práticas avaliativas dos docentes.

[9] Relatório da UNESCO de 2010 apontou que a taxa de reprovação da educação básica brasileira de 18,7% era a mais alta da América Latina.

5.3 Vinculações dos Resultados das Avaliações a Premiações e Bonificações

Conquanto a vinculação dos resultados das avaliações as políticas de premiação de escolas e alunos ou bonificação salarial aos profissionais da educação não configure um padrão hegemônico, verificamos a ampliação desses mecanismos. A formulação da definição de gerações das políticas de avaliação (BONAMINO; SOUSA, 2012) ajuda a explicar essa tendência, no sentido de ampliar mecanismos de controle sobre as escolas e seus profissionais, deslocando as políticas de avaliação com características da primeira geração, para aquelas de segunda e terceira geração, em que os resultados geram maiores consequências, no caso específico do Brasil com variados mecanismos de recompensas.

Brooke e Cunha (2011)[10] elaboraram uma matriz classificatória da utilização dos resultados das avaliações que envolve a identificação de diferentes elementos presentes nestas políticas como, por exemplo, avaliar e orientar a política educacional, informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada, implantar um currículo oficial composto por elementos considerados mínimos para cada série, informar o público em geral, alocar recursos para escolas com base nos resultados das avaliações, destinar incentivos salariais aos profissionais das escolas, avaliação dos docente a partir dos resultados dos alunos como um dos critérios de avaliação e mesmo promoção na carreira e, por último, a certificação de alunos e escolas com o uso dos resultados para aprovação/reprovação.

Importante registrar a diversidade de experiências de premiações e bonificações, uma vez que diferentes estados instituíram práticas muito diversas em relação a essas experiências. Em relação ao salário e remuneração, existem iniciativas que vinculam o rendimento dos profissionais ao desempenho médio dos alunos nas avaliações externas, determinando metas a serem atingidas, geralmente acompanhadas por meio de índices de desempenho próprios. Em todas essas iniciativas, a avaliação do rendimento escolar dos alunos se constituiu como parâmetro, comumente associado ao fluxo escolar como na construção do IDEB[11].

[10] Pesquisa abrangendo Amazonas, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e São Paulo.

[11] Identificamos índices próprios no Amazonas (Índice do Desenvolvimento da Educação no Amazonas – IDEAM); no Espírito Santo (Indicador de Desenvolvimento das Escolas do Espírito Santo – IDE); em Goiás (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de Goiás – IDEGO); na Paraíba (Índice de Desempenho da Educação da Paraíba – IDEPB); em Pernambuco (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE); e em São Paulo (Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de

Outras iniciativas avaliam diretamente o profissional que, a depender de seu desempenho em provas específicas, também têm retorno financeiro sobre seus rendimentos. Alguns estados possuem apenas uma destas modalidades, outros adotam as duas em conjunto. Cabe registrar que, estamos aqui, considerando apenas as bonificações que estão diretamente vinculadas aos resultados das avaliações externas e em larga escala.

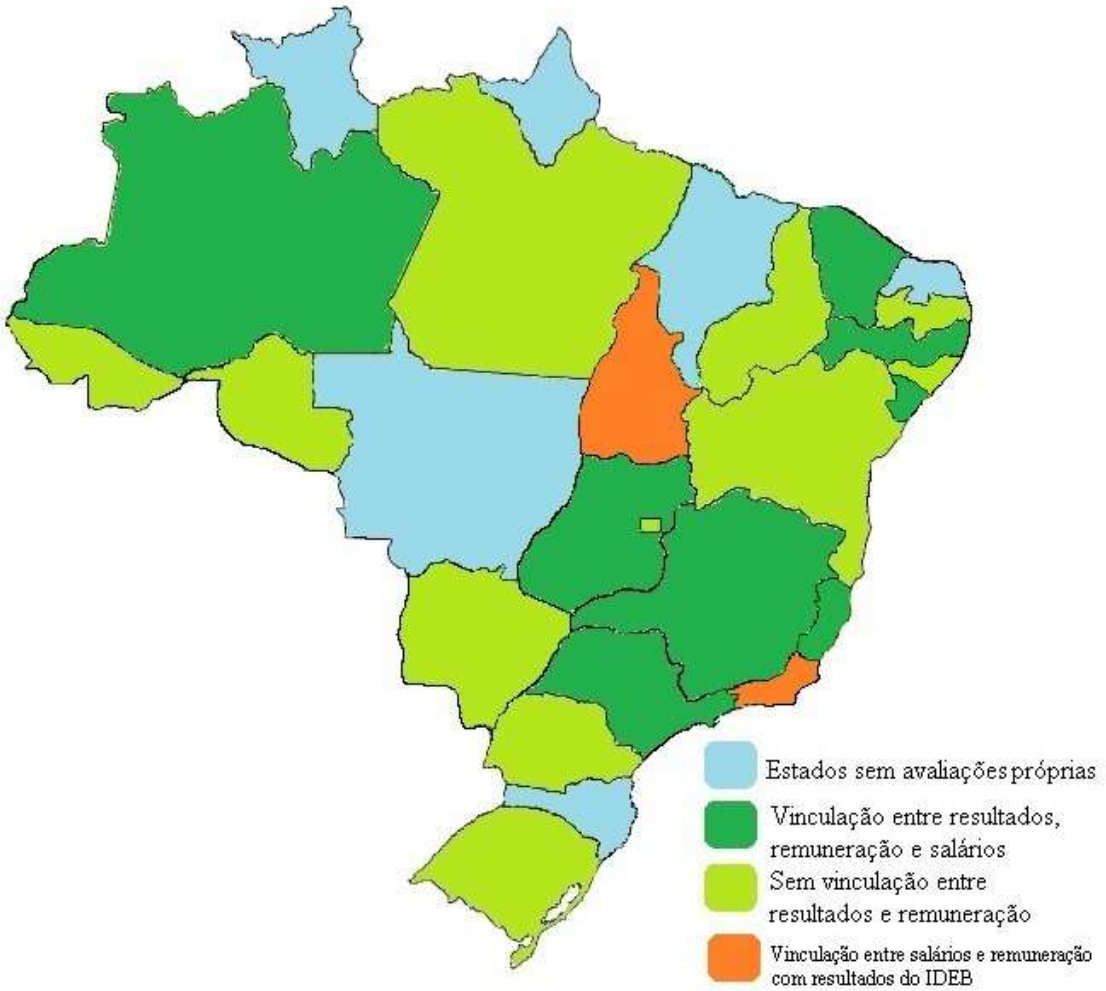
Outra forma de vinculação entre os resultados dos alunos nas avaliações e premiações se caracteriza pelos incentivos diretos à escola com recursos materiais ou financeiros distribuídos de acordo com condicionantes que levam em conta também metas estabelecidas previamente ou considerando apenas uma lógica competitiva de premiar as escolas com melhores resultados. Importante ressaltar que existem processos de distribuição de recursos às escolas que se pautam por outros critérios, desconsiderando os resultados nas avaliações externas.

Por fim, identificamos iniciativas mais raras de premiação direta aos alunos, caracterizadas pela distribuição de bens materiais àqueles que atingiram os melhores resultados nas avaliações. Esses diferentes tipos de premiações e formas de remuneração docente por resultados das avaliações, constam no Quadro 54. No Mapa 04 privilegiamos os estados que vinculam os resultados das avaliações à remuneração docente.

O Mapa 04 representa os estados que instituíram a vinculação direta entre os resultados das avaliações e a remuneração dos profissionais da educação. No entanto, é importante salientar que existem também outros mecanismos de avaliação de desempenho docente, não vinculados diretamente aos resultados das avaliações.

São Paulo – IDESP). Embora nem todos sejam utilizados como base para remuneração dos profissionais do sistema.

Mapa 4 - Vinculação entre resultados das avaliações e remuneração profissional



Fonte: Secretarias Estaduais de Educação.

Alavarse, Machado e Arcas (2015) identificaram 16 iniciativas estaduais de avaliação de desempenho docente. Observa-se que alguns estados como São Paulo e Rio de Janeiro implementaram os dois tipos de avaliação de desempenho, uma vinculada aos resultados das provas dos alunos e outra por meio de provas de conhecimentos, aplicadas diretamente aos profissionais da educação como requisito para a progressão na carreira.

Quadro 54 - Políticas Estaduais de Avaliação de Desempenho

Região	Estado	Política de avaliação do desempenho docente	Ano de criação
Norte	Acre	Prêmio Anual de Valorização e Desenvolvimento Profissional	2010
	Amazonas	Premiação por Mérito do Desempenho Educacional	2008
	Roraima	Prêmio Professor Excelência	2011
	Tocantins	Prêmio de Valorização da Educação Pública do Tocantins	2011
Nordeste	Bahia	Avaliação do desempenho docente por meio de provas, sem nome específico, relacionada à progressão funcional.	2009

	Ceará	Prêmio Aprender para Valer	2009
	Paraíba	Prêmio Educação Exemplar	2011
	Pernambuco	Bonificação docente estruturada a partir da Lei de Responsabilidade Educacional e dos resultados do SAEPE E IDEPE	2008
	Sergipe	2004 - Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho (Saped) do profissional do magistério. Gratificação Variável de Desempenho (Gravad). 2011 – "Índice Guia" – proposta segundo a qual as escolas precisam atingir as metas estabelecidas pela Secretaria de Educação a partir das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil e Enem).	2004/ 2011
	Rio Grande do Norte	Lei Complementar nº 322/06 regulamenta a progressão funcional, mas não estruturada na prática.	2006
Sudeste	Espírito Santo	Bônus Desempenho	2011
	Minas Gerais	Avaliação de Desempenho Individual (ADI), instituída pela Lei Complementar nº 71/2003.	2003
	São Paulo	Sistema de Promoção para os Integrantes do Quadro do Magistério – Lei Complementar 1.097/2009. Bônus Mérito - Lei Complementar 1.078/2008.	2009 2008
	Rio de Janeiro	Programa para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Educação – instituído pelo Decreto nº 42.793/2011.	2011
Centro Oeste	Goiás	Bonificação docente: Programa Reconhecer – Estímulo à Regência.	2011
Sul	Paraná	Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – programa de formação continuada inserido no Plano de Carreira do Magistério.	2007

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de dados de Alarvase, Machado e Arcas (2015, p. 06).

O exame dos dados coletados nos estados revela que existem diferenças profundas no tratamento dado às propostas de vinculação dos resultados das avaliações à premiação das escolas. Inicialmente, percebemos que a maioria dos estados não tem essa prática instituída, embora esta venha se ampliando. O Quadro 54 explicita iniciativas que premiam os docentes por meio de provas de conhecimentos aplicadas diretamente aos próprios professores e que resultam em progressões na carreira. Como exemplo, temos o caso da Bahia, Rio de Janeiro e de São Paulo. Outras experiências acoplam a premiação a outros critérios desvinculados dos resultados em provas, sem incidir sobre a carreira, como bem exemplificado no caso do Acre que vincula a premiação à editais com apresentação de projetos e resultados dos mesmos, num modelo de concurso que elege as melhores práticas.

Trataremos, especificamente, das premiações baseadas nos resultados das provas aplicadas aos alunos. Conforme destacam Sousa e Oliveira (2010, p. 814), embora a tendência "de associar incentivos financeiros a resultados positivos em avaliações em larga escala esteja presente na literatura internacional, em diversos sistemas de ensino e, de maneira geral, no ideário liberal mais clássico", essas iniciativas geram polêmicas e em alguns casos são consideradas amplificadoras das desigualdades educacionais.

A certificação docente configura a experiência do estado do Rio de Janeiro que criou um sistema objetivando avaliar os conhecimentos de seu corpo docente. Esse sistema de avaliação está atrelado à ideia de responsabilização do professor pelos resultados. Na perspectiva do governo desse estado a institucionalização dessas avaliações representa uma possibilidade para que "o professor se mantenha atualizado, busque a formação continuada, o aprimoramento para que lá na frente esteja ministrando uma aula melhor". Na opinião do Subsecretário de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estadual de Educação, Luiz Carlos Becker, a certificação docente é uma forma de atrair bons professores e reter talentos, lembrando que países como Chile, Singapura e França têm programas de certificação de professores (SIMTED, 2014).

Em que pese essas ponderações, constata-se com base nas pesquisas realizadas no Brasil, que os governos estaduais e municipais "vêm gradualmente incorporando o modelo de gestão da educação pública implantado pelo governo federal, com o crescente uso dos resultados das avaliações em larga escala como principal indicador de qualidade" (SOUSA, 2013, p. 53).

Derivado do pressuposto de que o IDEB e seus congêneres estaduais expressam a qualidade da educação é que se formulam políticas de bonificação imbuídas da lógica de incentivar a competitividade, sob a justificativa que estes seriam um dos mecanismos impulsionadores para a melhoria da qualidade da educação.

Diferentes pesquisas veem apontando para a progressiva ampliação desses mecanismos, como também para as transformações destes. O Relatório Game (2011) identificou em relação às políticas de incentivos salariais no Brasil esse movimento. Um primeiro momento, marcado pela elaboração de políticas públicas se desenvolveu no início da primeira década do século XXI, quando algumas secretarias de educação criaram programas de incentivos salariais, pautados em critérios para o pagamento desses incentivos aos profissionais das escolas com base nas médias de desempenho dos alunos. Exemplos dessas políticas são as experiências de Nova Escola (Rio de Janeiro), Bônus Salarial (São Paulo), Bônus Salarial para Professores Alfabetizadores (Sobral – CE) e Prêmio Escola Novo Milênio (Ceará).

Sousa (2013) identificou a existência de três fases nesse processo. Uma primeira, com frágeis vínculos entre resultados das avaliações, políticas e práticas. Se por um lado, a avaliação integrava as iniciativas, por outro, "o uso de seus resultados na formulação e implementação de políticas era tênue; a gestão das redes apoiava-se nas estruturas

burocráticas não se orientando pelos resultados de desempenho escolares" (SOUSA, 2013, p. 55-56). Podemos localizar neste grupo as bonificações baseadas apenas na assiduidade docente como a constante no modelo implementado em São Paulo, em 2001.

Da constatação da fragilidade entre a aplicação dos testes e seu uso na definição das políticas e práticas escolares se desenvolvem, o que a autora supramencionada chama de segunda fase ou geração, caracterizada pela "associação entre resultados das avaliações e gestão educacional". Uma terceira fase se inicia com o aumento do número de estados que adotaram sistemas próprios de avaliação com associação dos resultados das avaliações próprias por meio de premiações ou outras consequências, iniciativas raras dez anos atrás, mas que aos poucos vão se ampliando. Conforme demonstrado no Mapa 04 são, ao menos, oito estados com vinculação direta entre os resultados das avaliações próprias e a remuneração dos profissionais da educação e ainda mais dois estados que utilizam os resultados do SAEB/IDEB como critério para premiação.

Para Alavarse, Machado e Arcas (2015, p.12), as mudanças nas políticas de premiação ou bonificação procuram, de alguma forma, resolver problemas identificados nas primeiras experiências. Entre os vários problemas elencados pelos autores, destaca-se a "dificuldade em se medir o nível de progresso em escolas que já alcançaram um nível mais alto de desempenho", acrescida pela "inexistência de uma medida do grau de equidade alcançado pela escola e nenhuma forma de premiar as escolas que se esforçavam para eliminar as desigualdades intraescolares". Essas duas questões foram solucionadas com modificações no formato das premiações, sem alterar o princípio original da ideia de recompensar as escolas que apresentarem melhores resultados. Por outro lado, demonstram que mesmo dentro desta lógica, o conceito de "trabalho eficiente" e de "bons resultados" varia de acordo com os critérios priorizados como mais relevantes.

Alavarse, Machado e Arcas (2015) também ponderam sobre o futuro dessas políticas e as dificuldades em sua operacionalização na prática. Uma questão de fundo se refere à dificuldade em relacionar a atuação dos professores com a melhoria da aprendizagem dos alunos, principalmente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Outra dificuldade reside na insatisfação dos docentes com essas políticas, aparentemente percebidas como forma de compensar os baixos salários.

As bonificações e premiações, em geral, levam em consideração o resultado dos alunos em provas de português e matemática, parâmetro utilizado para a premiação de todos os profissionais da escola. A restrição das avaliações apenas a duas disciplinas

provoca críticas, sobretudo, por não atingir todas as disciplinas, nem todos os anos de escolarização. Acentua-se, assim, a percepção da dificuldade de relacionar diretamente o rendimento dos alunos ao trabalho específico de cada professor e a percepção de que os critérios de premiação são injustos.

Partindo desses referenciais, destacamos que as redes estaduais se utilizam de vários instrumentos na gestão de suas escolas, existindo a convivência entre provas de mérito aplicadas a docentes, bônus vinculados aos resultados das escolas e outros mecanismos de gestão que se utilizam dos resultados das avaliações.

Identificamos mecanismos diversificados para o uso dos resultados das avaliações dos alunos como forma de premiação, bonificação ou vinculação à remuneração dos docentes e de outros profissionais da educação ou ainda a distribuição de recursos materiais ou financeiros às escolas e também distribuição de prêmios aos alunos.

Apresentamos no Quadro 55 uma síntese, contendo os estados que vinculam de alguma forma os resultados das avaliações com a bonificação docente ou premiação às escolas e/ou alunos.

Quadro 55 – Vinculação entre Resultados das Avaliações e Remuneração Docente

Estado	Critério de Premiação/Bonificação
AM	Premiação por Mérito do Desempenho Educacional: estabelece pagamento de 14º e 15º salários aos profissionais das escolas que atingem as metas estabelecidas pela SEE, baseadas nos resultados esperados no IDEB e no IDEAM.
CE	Estabelece metas de resultados escolares com base nos resultados do Spaece, além de uma prova individual de conhecimentos específicos e pedagógicos, aplicadas aos docentes.
ES	Bônus Desempenho baseado no desempenho dos alunos no PAEBES, considera ainda o indicador de fluxo escolar e frequência do professor, levando em consideração o nível socioeconômico da escola. Na composição do cálculo do bônus, é dado maior peso para a melhoria da proficiência dos alunos com baixa proficiência e se penaliza a ausência no dia da avaliação externa.
GO	Bonificação diferenciada para EF e EM. Criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO) em 2011, que serviu de base para pagamento de bônus aos docentes das escolas situadas entre as 30% melhor colocadas no EM. No EF a premiação foi paga com base em metas estabelecidas para cada escola para o IDEB, considerando metas a serem atingidas em 2021.
MG	Escolas assinaram o Acordo de Resultados no qual se comprometem a obter os índices de desempenho estipulados pelo órgão central, via Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica (SIMAVE/PROEB). São calculados 18 indicadores, cada indicador possui uma meta, um valor de referência, um peso e uma nota - que

	é dada conforme o valor atingido, que envolvem outros critérios alem dos resultados nas provas.
PE	Política de bonificação pautada na instituição de metas e na adoção do Índice de Desempenho da Educação de Pernambuco (IDEPE) e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE).
RJ	Bonificação paga com base no cumprimentos de metas no IDERJ, índice calculado agregando o um índice de desempenho no SAERJ e o fluxo escolar.
SP	Possui uma política de valorização por mérito na qual o bônus é baseado no IDESP, calculado com base no desempenho no SARESP e um indicador de fluxo escolar.
SE[12]	Índice Guia: metas atreladas aos resultados das provas externas (Prova Brasil, Provinha Brasil e Enem), Além disso, a cada bimestre são avaliados os indicadores de "Qualidade de Gestão de Sala de Aula" e "Gestão da Escola"
TO	Prêmio de Valorização da Educação Pública: baseia-se no desempenho do Sistema de Avaliação do Tocantins (Salto) e no IDEB, tem diferentes categorias de premiação, atreladas aos resultados nas avaliações estadual e nacional.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na pesquisa realizada (2015).

Importante registrar que, em geral, os estados adotam variados mecanismos de premiação e que estes passam por mudanças de um ano para outro. Desta forma, os estados que vinculam de alguma forma a bonificação dos profissionais da educação com os resultados das avaliações estaduais também adotam outros mecanismos de premiação. Com relação à destinação da premiação, além dos adicionais nos salários dos profissionais da educação é comum ocorrer à distribuição de recursos para as escolas melhor avaliadas e, em alguns casos também para os alunos que obtiveram melhor desempenho.

Das avaliações estaduais analisadas nesta pesquisa, buscamos identificar os usos feitos com as mesmas e classificamos ao menos cinco tipos de premiação, instituídas pelos governos estaduais. Um primeiro tipo, com premiações não diretamente vinculadas aos resultados dos alunos nas provas. O segundo grupo estabelece premiação por meio de metas que se vinculam a índices de desempenho que, por princípio incorporam outros elementos em sua composição, como o fluxo escolar. Um terceiro grupo premia os melhores alunos nas avaliações. Um quarto tipo de premiação envolve também os resultados nas avaliações, mas se diferencia por envolver outros fatores. O exemplo de Minas Gerais e Pernambuco que estabelecem uma contratualização de metas com as escolas. Classificamos, ainda, um quinto exemplo de premiação que a vincula aos

[12] Proposta em elaboração no momento da pesquisa.

resultados, mas premia tanto as melhores como também as piores escolas, justificando a necessidade de melhorias destas últimas.

Detalhando cada um desses tipos, temos inicialmente diferentes sistemas que instituem premiação que não levam em consideração os resultados das avaliações, porém constituem elementos significativos no sentido de influenciar as práticas de gestão. Esse primeiro tipo de premiação é característico do estado do Acre que estabeleceu premiações próprias, incentivando também as escolas a participarem de premiação instituída nacionalmente pelo CONSED. Estas, no entanto, não estão diretamente relacionadas com os resultados dos alunos nas avaliações aplicadas. O modelo formulado e disseminado pelo CONSED tem como foco premiar professores, diretores, coordenadores, administradores e secretários escolares. Embora esse modelo não incida diretamente sobre as avaliações, acaba por contribuir para disseminar uma lógica de premiação. No entanto, tais prêmios focalizam os indivíduos, sem levar em consideração as condições de trabalho, a infraestrutura, o entorno escolar, dentre outros fatores. Conquanto a premiação não seja obrigatória, muitos estados incentivam seus profissionais da educação a participarem.

Da mesma forma, na Paraíba (2012, 2014a, 214b) identificamos os prêmios "Escola e Valor" e "Mestre da Educação" que têm como critério de julgamento a inscrição de "projetos desenvolvidos e iniciativas da escola, num sistema de autoavaliação". Os critérios são estabelecidos anualmente por ocasião do lançamento do edital da premiação e incluem, entre outros elementos, a análise da "gestão pedagógica e a infraestrutura da escola, serviços, gestão participativa, gestão de pessoas e lideranças".

Ao analisarmos essas premiações, observamos que as mesmas não guardam relação direta com as provas em larga escala aplicadas aos alunos pelo sistema estadual de educação. O edital de divulgação do prêmio "Mestres da Educação" o apresenta como uma:

> [...] fomentação, seleção, valorização e premiação das experiências administrativas e práticas pedagógicas exitosas, resultantes de ações integradas e executadas por profissionais de educação, em exercício nas escolas públicas estaduais de educação básica, e que, comprovadamente, estejam tendo sucesso no enfrentamento dos desafios no processo de ensino e aprendizagem (PARAÍBA, 2014b).

Da análise dos instrumentos de pontuação divulgados pelos editais, depreende-se que esses prêmios possuem um sistema que se assemelha mais aos instrumentos de avaliação e de autoavaliação, comuns nas universidades, em que para cada atividade

desenvolvida (identificada e comprovada) pela escola se atribui determinada pontuação constante de uma tabela.

De acordo com o edital de 2014 (PARAÍBA, 2014a, 2014b), as escolas que "atendam ao menos 70% dos critérios estabelecidos nestes itens tem todos seus profissionais 'premiados' com um 14º salário". Outros prêmios também foram criados pela SEE/PB como o:

> Prêmio Educação Exemplar [que] destacará experiências pedagógicas e administrativas do cotidiano curricular que contemplem as temáticas: Educação e Cultura, Educação e Cidade, Educação e Campo, Educação e Trabalho, Educação e Comunicação, Educação e Tecnologia, e Educação e Cidadania, eixos norteadores das ações da Secretaria de Estado da Educação (PARAÍBA, 2014d).

Destacamos que essas premiações convivem com o índice de desempenho criado pela SEE/PB, baseado nos resultados das avaliações e no fluxo escolar, semelhante ao IDEB. O Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB) é apresentado como "mais um instrumento de averiguação da qualidade do quotidiano da escola e dos seus projetos políticos pedagógicos". Os resultados são apresentados aos coordenadores e professores por meio de "oficinas de apropriação dos resultados", concebidas e assessoradas pelos técnicos da CAEd/UFJF, em conjunto com a SEE/PB.

A criação do índice cumpre o objetivo de estabelecer metas de desempenho apresentado como parte das "ações de modernização da gestão pública da educação do Estado e tem como objetivo melhorar os indicadores educacionais e sociais" (JORNAL ARAUNA ONLINE, 2014). Embora ainda não se vincule essas metas aos salários dos servidores, percebe-se a mesma racionalidade de diferenciar a remuneração dos profissionais para premiar os que se destacam de acordo com os critérios estabelecidos.

Uma segunda tipologia de premiação vincula diretamente os resultados das provas com criação de índices de desempenho. Neste caso, o prêmio pode ser tanto para a escola como para os professores. Alguns estados como o Amazonas premia tanto as escolas com recursos como os seus profissionais por meio de salários adicionais.

No Amazonas localizamos quatro categorias de premiação: "Escola de Valor", "14º Salário", "15º Salário" e "Escola de Valor por Crescimento" (AMAZONAS, 2014b), todos utilizam os resultados no Índice de Educação (IDEAM), calculado como a nota de proficiência normalizada e a taxa de aprovação. Os prêmios para as escolas variam de 20 a 50 mil reais.

Em outros casos a premiação dos docentes com base nos resultados das avaliações, convive com mecanismos diversos de premiação. O caso do Espírito Santo que objetivando divulgar e premiar boas práticas educacionais, instituiu três categorias "Boas Práticas do Professor", "Boas Práticas do Pedagogo" e "Boas Práticas do Gestor", (ESPÍRITO SANTO, 2014a). Nestes, os próprios interessados, inscrevem projetos de acordo com sua área de atuação, sendo que os "autores dos projetos ganhadores em primeiro e segundo lugar em cada categoria recebem uma TV LED 46" e as suas escolas uma premiação de R$ 25.000,00 (vinte e cinco mil reais) e R$ 20.000,00 (vinte mil reais)" (ESPÍRITO SANTO, 2014a). Percebe-se um nítido caráter de compensação nestas premiações, principalmente na premiação destinada aos professores, o apelo ao consumismo ao premiar com uma TV, sem nenhum caráter pedagógico.

Em outros estados foram instituídos mecanismos de certificação docente com base em provas que avaliam conhecimentos da área disciplinar dos docentes. Conquanto a adesão seja voluntária, a participação e aprovação constituem em um dos critérios para a evolução na carreira como no caso de São Paulo que exige notas maiores para os graus mais elevados da carreira, ou ainda, no Rio de Janeiro onde a progressão em cada nível, exige um tipo de avaliação diferente. Para o primeiro nível é necessário ter 80% de aproveitamento numa prova de conhecimentos objetivos e de redação, já para aceder ao segundo nível exige-se conhecimentos sobre os problemas e soluções do dia a dia do professor. Dessa forma, "Vai se deparar com questões que tratam de dificuldades na turma, como solucioná-las. É o cotidiano na sala de aula" (SIMTED, 2014).

Para a certificação do nível três "o professor terá de dar uma aula diante de uma banca examinadora. Se aprovado, ele será uma espécie de referência para os demais docentes da mesma matéria". Explica documento do sindicato da categoria, esse professor será responsável por "preparar novos professores, até mesmo com o uso de vídeo aulas" (SIMTED, 2014). As provas de certificação docente, requisitos para a progressão funcional convivem com as bonificações que premiam os profissionais das escolas de acordo com o desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Outro modelo de premiação direciona-se aos alunos. Menos comum no conjunto dos estados, um exemplo desse modelo é o programa "Educação para o sucesso" do estado de Mato Grosso do Sul que premia "com base nas avaliações bimestrais e na assiduidade às aulas (...) alunos do ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos" (MATO GROSSO DO SUL, 2010).

No ano de 2012, esse programa foi ampliado para premiar os três melhores alunos de cada turma da rede estadual, de acordo com os critérios estabelecidos (MATO GROSSO DO SUL, 2011). Os prêmios incluíam "4.910 *tablets* aos primeiros classificados, 4.910 *netbooks* aos estudantes com o segundo melhor desempenho e 4.910 bicicletas para os alunos em terceiro lugar, totalizando 14.730 prêmios" (MATO GROSSO DO SUL, 2012). Esses prêmios, ou parte deles, são entregues em cerimônias públicas com a presença dos administradores da SEE/MS, de parlamentares, do governador do estado e também de outros profissionais das escolas, além é claro dos alunos premiados e de suas famílias.

Identificamos um quarto modelo de premiação que envolve também os resultados nas avaliações, mas se diferencia por estabelecer uma contratualização de metas com as escolas. Exemplificando esse modelo, temos os estados de Minas Gerais e de Pernambuco. Em Minas Gerais, foi instituído o sistema de bonificação por contratualização dos resultados, inspirado num dos princípios do neoliberalismo as escolas "pactuam" metas com o Estado, como se deste não fizessem parte. Conforme publicizado em comunicado do governo de Minas Gerais, por ocasião da divulgação da bonificação dos servidores que recebem o "Prêmio por Produtividade pelo cumprimento de metas pactuadas em 2012 pelas equipes em suas áreas de atuação - educação, saúde, desenvolvimento social, transportes, entre outras" (MINAS GERAIS, 2014c). Ainda de acordo com o documento mencionado, nesse sistema "as metas são pactuadas em duas etapas. Na primeira etapa, os secretários e dirigentes de órgãos pactuam as metas com o governador. Na segunda etapa, cada equipe ou unidade gerencial, como escolas e hospitais, pactua as metas com o dirigente da secretaria ou órgão" (MINAS GERAIS, 2014c). Apesar de incluir entre as metas os resultados esperados do desempenho dos alunos nas avaliações externas, esses contratos têm muitos outros elementos, em 2012 foram cerca de 1.200 metas específicas, entre indicadores e produtos, pactuadas entre o estado e suas secretarias.

Esse sistema é marcado por uma singularidade, pois inclui outras atividades da administração pública e, por isso, é coordenado pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG). A contratualização de resultados denominada de "Acordo de Resultados" abrange todos os servidores públicos do estado - incluindo os docentes -, e cada secretaria define suas metas. A análise de resultados também fica sob responsabilidade de cada secretaria. No caso específico da educação, as metas envolvem além dos resultados nas avaliações, outras iniciativas como o atendimento de alunos em projetos específicos da

secretaria de educação. Para exemplificar, a divulgação dos resultados de 2014 destacaram as metas alcançadas:

> [...] os 305.105 mil novos alunos atendidos pelo Projeto de Educação Profissional (PEP) e os 70.381 alunos atendidos em turmas de aprofundamento de estudos no Ensino Médio. Os indicadores relativos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) também foram 100% cumpridos (MINAS GERAIS, 2014c).

Denota-se, assim, que atingir resultados específicos nas provas aplicadas aos alunos é apenas parte das metas estabelecidas. Importante considerar que a pactuação destas metas, periodicamente, confere certa flexibilidade ao governo de plantão para modificá-las de acordo com seus interesses e projetos próprios o que, em tese, prejudica a ideia da necessidade de continuidade das políticas públicas educacionais. Embora o termo pactuação, aparentemente, apresente uma concepção de acordo, é discutível a capacidade real de negociação de uma unidade escolar, por exemplo, em não aceitar as metas definidas.

Adotando o receituário próximo ao do governo mineiro, o estado de Pernambuco utiliza-se dos mesmos mecanismos como instrumento da gestão educacional. Esses elementos da gestão podem ser percebidos nos procedimentos que estabelecem metas de desempenho, que uma vez alcançadas resultam no pagamento de uma bonificação e na ideia de contratualização entre escolas e governo, que no estado recebe o nome de "termo de compromisso".

Identificamos a centralidade desses elementos nas definições das políticas públicas no estado. A Secretaria de Educação instituiu o "Programa de Modernização da Gestão", no qual inserem como elementos centrais a avaliação externa e em larga escala e o sistema de bonificação. O programa, segundo a SEE/PE "está focado na melhoria dos indicadores educacionais de Pernambuco, trabalhando a gestão por resultados" (PERNAMBUCO, 2014c).

O termo de compromisso é estabelecido para cada série avaliada com "uma meta para língua portuguesa e uma meta para matemática. Quando a escola possui matrículas na 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio, ela terá 06 (seis) metas para o IDEPE" (PERNAMBUCO, 2014d).

O secretário de educação, ao se pronunciar sobre o pagamento do Bônus de Desempenho Docente (BDE), não se referiu aos elementos da construção da cidadania e da democracia especificados nos documentos da secretaria, mas foi enfático em destacar esse

processo como resultado de um "modelo de gestão que valoriza a meritocracia, o acompanhamento, o monitoramento e os resultados" (PERNAMBUCO, 2014f), explicitando quais os princípios que orientam a ação da pasta.

Um último modelo identificado em nossa pesquisa vincula a premiação aos resultados, mas premia tanto as melhores como as piores escolas. Sob o argumento de que é necessário incentivar os bons resultados, mas também dar condições para que as escolas com desempenho insuficiente melhorem. Fica evidente, por esses exemplos, que não existe a perspectiva de punição das escolas e docentes pelos resultados ruins, embora estes sejam responsabilizados pelos resultados a perspectiva é de premiar os melhores e de ajudar os demais a atingirem patamares mais elevados. Não entraremos no mérito dessas práticas, mas ao menos no nível das formulações elas se contrapõem à experiências internacionais que instituem políticas de punição pelos resultados negativos. É significativo que nenhum estado caminhe neste sentido, embora se fundamentem nos mesmos princípios[13].

O Ceará é um dos estados que tem a prática de premiar os dois extremos dos resultados, assim, recebem prêmios as escolas com "IDE-Alfa situado no intervalo entre 8,5 e 10,0 [e] contribuição financeira a até 150 escolas com menores IDE-Alfa" (CEARÁ, 2009, p. 01). Essa premiação, criada em 2009, para classes de alfabetização foi ampliada em 2011 para outros níveis do ensino fundamental, beneficiando "as 150 melhores e as 150 piores de acordo com o IDE – Alfa para escolas com alunos do segundo ano e IDE do 5º ano". O valor da premiação pode ser significativo para as escolas uma vez que "é calculado considerando a per capita por aluno de R$ 2.000,00 (dois mil reais) correspondentes à multiplicação do número de alunos do segundo e do quinto anos do ensino fundamental avaliados pelo SPAECE" (CEARÁ, 2011). Por sua vez, as escolas com menores IDE-Alfa e IDE 5 receberão contribuição financeira com os mesmos critérios, porém com o valor per capta de R$1.000,00 (mil reais).

Na legislação produzida pela SEE/CE para a premiação, é colocada como meta incentivar a "implementação do plano de melhoria dos resultados de alfabetização e 5º ano para as escolas". Assim, o "prêmio funciona: como política indutora para as escolas melhorarem seus resultados; como política apoiadora às escolas com menores resultados; está subsidiada num modelo a aprendizagem institucional focado na disseminação de boas

[13] O governo do estado de São Paulo (2015) apresentou projeto neste sentido, coerente com os princípios da "meritocracia". Ao anunciar mudanças para o concurso público de diretor de escola vinculado a um novo processo de avaliação. Os diretores aprovados em concurso público da rede estadual, tiveram alteradas as regras de estágio probatório, um dos novos critérios estabelece que os mal avaliados ficam sujeitos a perda do cargo. Nesta avaliação, seria considerada, entre outros aspectos, a evolução do IDESP da escola.

práticas de gestão e pedagógica" tendo com seu resultado final "a melhoria da qualidade na aprendizagem dos alunos do 2º e 5º anos do ensino fundamental da rede pública" (CEARÁ, 2014b).

Esses modelos de premiação vinculados aos resultados das avaliações, em que pesem as diferenças apontadas, expressam uma ampliação e hegemonização dos princípios neoliberais o que traz transformações para os sistemas de ensino. Afonso (2009, p. 50) enfatiza inclusive as dificuldades relativas à:

> [...] própria teoria da avaliação, que já vinha evoluindo com base em epistemologias anti positivistas e pluralistas, sofre agora um novo viés positivista. Nesse contexto, a fé em indicadores mensuráveis passa a ser o exemplo paradigmático das mudanças neoliberais e neoconservadoras, ficando assim evidente como a mudança nas políticas governamentais pode, em determinadas conjunturas, resultar em mudanças nas práticas avaliativas.

Outra dificuldade nesse processo de ampliação dos mecanismos de bonificação reside na própria concepção de uso que se faz das avaliações. Anunciadas como mecanismos para subsidiar os gestores na tomada de decisões, a partir de um diagnóstico mais preciso da realidade de cada escola, o que percebemos é que essas políticas reforçam, ao contrário, a responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados, inclusive em viabilizar o uso dos dados produzidos pelas avaliações como mecanismo de solução dos problemas e dificuldades do cotidiano das salas de aula.

Em relação à orientação mais geral para os usos das avaliações estaduais, "merece registro o fato de iniciativas de implantação de avaliação institucional, contemplando a autoavaliação pelas escolas, não terem sido fortalecidas" (SOUSA, 2013, p. 60), o que também expressa de forma eloquente à disseminação de uma concepção que percebe as avaliações externas como mecanismo de coerção, por meio do incentivo à competitividade, reforçada pelas premiações, em detrimento de experiências que incentivem a comunidade escolar a refletir sobre suas dificuldades, mesmo uma reflexão pautada pelos resultados nas avaliações permanece ausente.

Sousa e Oliveira (2010, p. 817) afirmam que:

> [...] é substantivamente diferente quando a avaliação é um componente da política educacional e quando ela constitui seu núcleo, uma vez que por sua própria natureza – diagnosticar, refletir, agir –, ela encerra uma concepção de ação e de transformação nem sempre presente em outras formas de implementar políticas educacionais.

Constatamos, portanto, uma tendência de rápido crescimento da vinculação do resultado do desempenho dos alunos à premiação e remuneração das escolas e de seus profissionais, ainda que esses usos se deem de maneira diversificada. Mesmo com processos de resistência a essas iniciativas, sua proliferação pelos sistemas estaduais de educação demonstra o predomínio da concepção restrita que vincula de forma mais direta a qualidade escolar ao desempenho dos alunos em testes de proficiência e, paralelamente, responsabiliza as escolas e seus profissionais por esses resultados, desconsiderando ou minimizando outros fatores que deveriam compor uma educação de qualidade.

5.4 Relações entre Partidos no Poder e Avaliações Externas e em Larga Escala

Depreende-se que os processos avaliativos da educação básica são comumente tratados como fenômeno típico de uma determinada concepção de educação, ligada a uma visão economicista, derivada do neoliberalismo. Assim, o pressuposto de que governos de determinados partidos, mais afinados com esse discurso, teriam preponderância nesses processos não se confirmou na análise dos dados empíricos. Observa-se um processo crescente de criação das avaliações externas e em larga escala envolvendo, em geral, provas de português e matemática aplicada aos alunos. Essa ampliação perpassa todo o espectro político indistintamente, sendo adotada por quase a totalidade dos estados brasileiros.

Os dados constantes no Quadro 56 indicam a baixa relação entre a orientação política do partido que governa e a existência ou não de sistemas próprios de avaliação da educação básica. Uma hipótese para explicar esse fato, é que não existe uma clara orientação partidária sobre a temática, abordada como um mecanismo puramente técnico e voltado para a melhoria da educação e que, portanto, é apresentado despido de fundamentação política, por isso, se distribui quase que igualmente por todos os partidos políticos.

QUADRO 56 – Síntese: Relação Partido Político e Avaliação Externa

PARTIDOS	2003-2006		2007-2010		2011-2014		Total	
Avaliações Próprias	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
PSDB	03	03	03	04	06	01	12	08
PMDB	-	05	04	03	03	02	07	10

PT	01	03	01	03	05	01	07	07
PSB	02	02	02	01	05	01	09	04
PFL/DEM	01	03	01	-	-	02	02	05
PPS	-	02	-	02	-	-	-	04
PDT	-	01	-	02	-	-	-	03
PP	-	-	-	01	-	-	-	01
PSL	-	01	-	-	-	-	-	01
PMN	-	-	-	-	01	-	01	-
TOTAL	07	20	11	16	20	07	38	43

Fonte: Elaborado pelo autor com base em pesquisa realizada, 2014 e dados provenientes do TSE e SEE's.

Os dados sintetizados no Quadro 56 nos permite fazer, ao menos duas constatações: o processo de criação e aplicação de avaliações externas e em larga escala se consolidou como uma realidade para a maioria dos estados brasileiros nos últimos 12 anos, sendo, portanto, um processo recente. A relação entre estados com aplicação de avaliações externas e em larga escala se inverteu nesse período, uma vez que 20 estados não tinham avaliação e sete aplicavam provas entre 2003 e 2006 e, nos últimos quatro anos, 20 estados aplicaram avaliações próprias e apenas sete não tinham aplicação regular dessas provas. Uma segunda observação é que a ampliação do processo de implementação das avaliações externas e em larga escala não apresenta relação com os partidos políticos ocupantes dos executivos estaduais, configurando-se como um fenômeno generalizado nos sistemas estaduais de educação básica.

Verifica-se que, entre os cinco maiores partidos no período analisado, o PFL/DEM apresenta a agremiação que, percentualmente, teve mais governos sem sistemas próprios de avaliação (71% dos governadores), seguido pelo PMDB e PT, com respectivamente 58% e 50% dos governos estaduais sem sistemas próprios de avaliação, considerando o período dos últimos 12 anos.

Observando a coluna referente ao último mandato (2011 – 2014) constante no Quadro 56, mais uma vez o PFL/DEM aparece como o único partido que não tem aplicação de avaliações externas e em larga escala nos estados que governa. Por outro lado, todos os maiores partidos (PSDB, PT, PSB e PMDB) tiveram respectivamente um estado que não têm aplicação das avaliações ao passo que esses quatro partidos são responsáveis pelos governos de 19 dos 20 estados que possuem aplicação das provas nesse último período. Portanto, as diferenças entre os partidos, quando analisados os últimos 12 anos, se deve mais a um avanço inicial das práticas de avaliação entre os governos do PSDB e PMDB no período de 2007 a 2010 do que a uma resistência sistemática ao modelo por parte de algum partido específico.

Ao mapearmos a presença das avaliações externas e em larga escala nos diversos estados e DF localizamos, portanto, uma disseminação dessas práticas, embora propostas por partidos de concepções políticas assumidas como díspares. Entretanto, para compreender melhor a dinâmica e os significados dessas avaliações, torna-se necessário adentrar nos seus mecanismos de funcionamento, nos seus usos e seus fundamentos, pois esses alteram significativamente as articulações estabelecidas entre as avaliações e as políticas públicas educacionais.

Esse fenômeno, aparentemente homogêneo, de avanço de uma determinada concepção de regulação e controle da educação, oblitera nuances que foram captadas pela comparação dos dados encontrados e que estão contidos nas análises.

Dentre essas diferenças, destacamos duas principais que, de certa forma, se interligam. A primeira, refere-se à justificativa para a implementação dessas avaliações, que adota um discurso padrão de melhoria da qualidade. Esse grupo destaca o uso da informação para a melhoria do sistema de ensino como um todo, no sentido da garantia do direito de aprendizagem dos alunos. Uma segunda corrente de pensamento confere ênfase ao uso dos resultados numa perspectiva mais economicista de incentivo à competitividade como mola propulsora da qualidade.

Para o primeiro grupo prevalece, ao menos no campo do discurso, a análise dos dados de forma que preferimos denominar de qualitativa, com um esforço em devolver informações úteis à cada escola para seu planejamento didático. Independentemente do sucesso dessa prática, o discurso empregado revela determinadas concepções sobre os usos das avaliações como mecanismos para a melhoria da qualidade da educação. No segundo grupo, prevalece à perspectiva de uso da avaliação como instrumento de premiação de alunos, dos docentes e demais profissionais da educação, ou mesmo como critério para distribuição de recursos para as escolas, numa lógica de incentivo à competição, com a criação indicadores de qualidade e a vinculação de remuneração dos servidores a metas pré-estabelecidas.

Na prática, esses dois discursos, nem sempre se apresentam de forma distinta, sendo comum um mesmo sistema de ensino justificar o uso das avaliações coladas aos dois argumentos. Um diferencial que acentua o discurso do segundo grupo, sem eliminar o do primeiro, consiste nos mecanismos que vinculam os resultados das avaliações a premiações das mais variadas formas.

Para tratar dessas diferenciações, elaboramos um cruzamento de informações entre os estados que vinculam os resultados das avaliações com premiações e os partidos políticos dos governadores destes estados. Consideramos, nessa relação, apenas as premiações que incidem diretamente sobre a remuneração docente e dos profissionais da educação por expressarem de forma direta a ideia do *accountability* duro, ou seja, em que os resultados das avaliações impactam de forma direta a remuneração dos profissionais da escola.

Quadro 57 - Estados com vinculação entre remuneração e resultados das avaliações

Estados com mecanismos de bonificação	Partido e período em que ocupou o executivo estadual		
	2003-2006	2007-2010	2011-2014
AM	PPS	PMDB	PMN
CE	PSDB	PSB	PSB
ES	PSB	PMDB	PSB
GO	PSDB	PP	PSDB
MG	PSDB	PSDB	PSDB
PE		PSB	PSB
RJ	PSB	PMDB	PMDB
SP	PSDB	PSDB	PSDB
SE	PFL	PT	PT
TO	PFL	PSDB	PMDB

LEGENDA	
	Período com vínculo entre os resultados nas provas e a remuneração
	Período sem vínculo entre os resultados nas provas e a remuneração

Fontes: Elaborado pelo autor a partir das informações provenientes dos Quadros 54 e 55.

Importante registrar que não consideramos no Quadro 57 os estados que estabeleceram outros tipos de premiação não vinculada diretamente às avaliações externas e em larga escala[14]. Mesmo entre os estados indicados no referido Quadro, não consideramos a premiação instituída no estado de São Paulo em 2001, pois esta baseava-se exclusivamente na assiduidade docente.

[14] Entre esses, os estados de Mato Grosso do Sul, durante os governos do PMDB; do Acre, com governos do PT; e, ainda, a Paraíba com governos do PSDB.

Portanto, considerando os estados que vinculam de alguma forma o desempenho dos alunos à remuneração dos profissionais de seus sistemas de ensino, verificamos que se trata de fenômeno mais recente do que as próprias avaliações, iniciado nos últimos oito anos. Presente atualmente em dez estados, constatamos que durante os mandatos de 2007 a 2010, a prática foi implementada apenas em cinco estados, sendo dois deles governados pelo PSDB, dois pelo PSB e um pelo PMDB. Todos mantiveram a prática no mandato seguinte, com os mesmos partidos com exceção do Amazonas onde ocorreu a troca do partido no governo.

Mais cinco estados se somaram aos pioneiros no mandato 2011 a 2014, entre eles, dois eram governados pelo PMDB e outros três governados por PSDB, PSB e PT. Somando-se os dois mandatos, temos um cenário que caracteriza PSDB, PSB e PMDB como os partidos que iniciaram esse processo em mais estados, nove no total, com três iniciativas cada um, seguidos pelo PT que implantou essa política em apenas um estado[15].

Depreende-se, assim, que existe maior propensão de alguns partidos em implementar essas políticas de *accountability* duro, embora essas iniciativas não sejam exclusivas de nenhum dos quatro maiores partidos[16]. Constata-se que, não existe um movimento de resistência ou contraposição radical à essas práticas, embora identifique-se menor propensão dos governos ligados ao PT em implementar esses mecanismos.

Não identificamos, por exemplo, movimentos de oposição à disseminação desses usos para os resultados das avaliações, como poderíamos inferir ao mapearmos a implementação de políticas ou iniciativas mais "reflexivas", instauradas a partir dos resultados das avaliações ou em processos de autoavaliação, ou ainda, avaliações institucionais. Essas práticas de premiação, embora também possam ser classificadas como uma forma de controle e prestação de contas, invertem a lógica de avaliar apenas os resultados expressos no desempenho dos alunos, porque reconhecem iniciativas que partem das escolas. Essas experiências são pouco comuns nos estados e, quando implementadas, tem duração efêmera, ao contrário da premiação vinculada ao desempenho dos alunos que além de se manterem onde foram instituídas ainda se espalham rapidamente para outros estados.

No sentido de instaurar práticas diferenciadas de premiação ou autoavaliação, identificamos algumas iniciativas no Acre, governado pelo PT, no Espírito Santo durante

[15] Proposta em elaboração no momento da pesquisa.
[16] No período de 12 anos analisados, dos 81 governos eleitos, 64 eram representados por quatro partidos PSDB, PMDB, PSB e PT, ou 79% do total.

os governos do PMDB e PSB, na Paraíba, governada pelo PSDB e no Rio Grande do Sul, governado pelo PT, porém essas têm caráter bastante diverso. No Acre se instituiu prêmios por iniciativas de gestão e práticas inovadoras, baseada na ideia de difusão de boas práticas, as escolas se inscrevem para participar e uma comissão de avaliação julga e premia as melhores iniciativas que são depois divulgadas como exemplos inspiradores para as demais escolas. No mesmo sentido, a experiência do Espírito Santo tem premiação denominada "Boas Práticas do Professor, Boas Práticas do Pedagogo e Boas Práticas do Gestor" e a Paraíba com os prêmios "Escola de Valor" e "Mestre da Escola". Evidente que essas iniciativas guardam em si um caráter indutor, porém se diferenciam ao incidirem sobre os processos e práticas de diretores, coordenadores e professores e não sobre os resultados de testes aplicados aos alunos ou a índices deles derivados.

Uma iniciativa de avaliação institucional que se aproxima da prática de autoavaliação foi implementada no Rio Grande do Sul. Trata-se do Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP) que, segundo Barazzutti (2012), representa um contraponto ao modelo predominante nacionalmente, representado no estado pelo SAERS. Segundo a autora supracitada, o mérito da nova proposta é trazer novos atores para o processo de avaliação da escola, com a participação da comunidade e dos sujeitos avaliados, implicando em importantes mudanças na forma de conceber e praticar a avaliação. Entre as principais, se destaca o fato que:

> [...] o desempenho individual deixa de ser o centro da avaliação e passa a ser um dos componentes de um processo complexo – concepções educacionais distintas implicam em formas de avaliar a qualidade da educação também distintas. (...). Esse fator é positivo, tendo em vista que os atores avaliados fazem parte desse processo. Mas por outro lado, a participação não garante automaticamente a qualificação do processo se não permitir que haja possibilidade de alteração de situações concretas e de processos existentes (BARAZZUTTI, 2012, p. 79).

Depreende-se que os sistemas de avaliação da educação se tornaram, no tempo presente, um fenômeno comum em diferentes países e regiões brasileiras e os dados demonstram que é difícil estabelecer um padrão de relação direta entre o partido político que ocupa o executivo e a existência ou não de um sistema próprio de avaliação externa.

Contudo, diante da diversidade de possibilidades de avaliação, de ferramentas utilizadas e de mecanismos de responsabilização e/ou envolvimentos dos atores no processo, a simples existência dessas avaliações não permite rotular uma política

educacional ou compreender seus efeitos sobre os professores, os alunos e as escolas com seu complexo funcionamento.

5.5 Singularidades

Uma das principais características das avaliações organizadas pelas redes estaduais de educação básica é a tendência à padronização, passando pela forma de organização das avaliações, até o uso de seus resultados. Por outro lado, identificamos algumas iniciativas que se apresentam como diferenciadas, entre elas, elegemos três que representam, em alguma medida, uma nova configuração para o cenário das avaliações externas e em larga escala para a educação básica. O primeiro que mais se contrapõe ao modelo hegemônico, no sentido de valorizar elementos de autoavaliação, ainda que, concomitantemente à avaliação do rendimento dos alunos é o do Rio Grande do Sul. Uma segunda iniciativa que denominamos de singular, por ser restrita a poucos estados, se refere à intensificação dos processos de avaliação com aplicação de provas diagnósticas, durante o ano, em alguns estados por meio de *softwares*, conferindo maior autonomia aos docentes e escolas em outros com um processo controlado de datas de aplicação e conteúdos a serem avaliados situa-se aqui o exemplo dos estados de Minas Gerais, de São Paulo e do Distritito Federal. Por fim, uma terceira iniciativa agrega aos resultados dos alunos nas avaliações outros indicadores, no intuito de melhor compreender seus resultados. Neste caso, inclui-se o estado do Ceará, com a criação e divulgação dos índices de nível socioeconômico e de clima escolar.

Em relação aos sistemas de autoavaliação, ressaltamos iniciativas que se desenvolveram nesse sentido, realizada pela Secretaria de Educação do Ceará, com vistas a integrar ao SPAECE, a Avaliação Institucional. Conforme Souza e Oliveira (2010, p. 808):

> [...] a partir de 2000, o SPAECE contemplou tanto a avaliação em larga escala quanto a avaliação institucional que, até então, vinha sendo realizada como atividade paralela ao SPAECE. Considerando as características dos delineamentos adotados nos estados em análise, a configuração que assume a sistemática de avaliação no Ceará parece a mais inovadora no sentido de articular diversas vertentes, dimensões e fluxos ao processo avaliativo.

Na mesma pesquisa, Sousa e Oliveira (2010, p. 808), examinam a experiência do Paraná onde ocorreu um movimento diverso do comumente seguido pelos estados, ou seja,

“deixar de implementar a avaliação em larga escala passando à proposição apenas de uma sistemática de autoavaliação institucional, que previa análise das ações implementadas por todos os níveis do sistema de ensino”. Verificamos que, no caso do Paraná essa iniciativa foi abandonada e a avaliação externa e em larga escala foi reintroduzida para medir o rendimento dos alunos.

Conforme Sousa e Oliveira (2010), a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que possibilitem levar à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade, uma vez que os custos de sua implementação são elevados para que sirva apenas à reiteração da baixa qualidade do ensino. Os autores destacaram que:

> Um dos movimentos que parece promissor é o de tentar articular a avaliação externa à autoavaliação, com a perspectiva de focalizar não apenas a escola, mas todas as instâncias do sistema no processo avaliativo. Em outra direção, identificam-se iniciativas de associação de incentivos financeiros, tomando por referência os resultados das avaliações, o que provavelmente impactará a organização interna do trabalho escolar e as relações entre as escolas da rede com consequências ainda pouco claras, que demandam estudos focalizados nesses fatores novos que passam a integrar a avaliação e a tentativa de indução de práticas e comportamentos (SOUSA, OLIVEIRA, 2010, p.818).

Nessa direção, temos o modelo do Rio Grande do Sul, concebido em 2011, instituiu um novo formato denominado de Sistema Estadual de Avaliação Participativa (SEAP). Observa-se uma abordagem que procura romper com o modelo anterior, baseado em avaliação externa e em larga escala com proposições de vinculação dos resultados aos rendimentos dos profissionais. Confirmando o que apontam Koetz e Werle (2012, p. 678-679), em relação à descontinuidade dessas políticas no estado, o que pode ser observado também em outras localidades, os autores destacam a prevalência de descontinuidades, principalmente em relação às políticas de avaliação em larga escala, afirmando que estas “[...] tem-se afigurado como políticas de governo e não de Estado, com o que elas não têm tido sustentação e continuidade suficientes para configurar uma ‘geração de políticas’”.

Esse novo modelo é apresentado como um processo participativo e reflexivo, que possibilita “o envolvimento da comunidade escolar no diagnóstico e avaliação da educação pública estadual” (RIO GRANDE DO SUL, 2014a). Conforme o documento:

> A intenção é construir, com o SEAP, um diagnóstico que permita explicar, compreender e decifrar o que está além do que o que o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) tem mostrado sobre a realidade do Estado, porque o SEAP avalia todos os processos e suas

> relações com os resultados, além de fornecer instrumentos de gestão para a Educação pública estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2014a).

Observa-se, portanto, na divulgação do SEAP uma proposição com embasamento diferenciado que procura demarcar suas diferenças em relação ao SAERS, avaliação externa e em larga escala existente até 2010, que se organiza nos mesmos moldes que a maioria das avaliações externas das outras redes estaduais. Essa ruptura é mais evidente nos discursos do novo governo, divulgados em ofício[17] ao sindicato da categoria em que o governo por meio da SEE/RS reafirma que:

> [...] o Sistema Estadual Articulado de Avaliação Participativa não contém (...) qualquer elemento das concepções enunciadas abaixo: a) instituição de meritocracia; b) bonificações; c) vinculação entre o desempenho de alunos com a avaliação individual dos professores para fins de promoção; d) pagamento de salários por produtividade; e) estabelecimento de competição e ranqueamento entre professores e escolas (RIO GRANDE DO SUL, 2011, apud BARAZZUTTI, 2012, p. 71).

De acordo com o documento da SEE/RS (2014a), o SEAP é composto por "diagnóstico e análise institucional (para avaliação de escolas, CREs e sede da Seduc) e avaliação do percurso individual. Em relação aos estudantes, haverá provas complementares às realizadas pelo SAEB".

O SEAP se organiza em seis dimensões de análise: "gestão institucional, espaço físico, organização e ambiente de trabalho, condições de acesso, permanência e sucesso na escola, formação dos profissionais da educação e práticas pedagógicas e de avaliação". Para cada dimensão são gerados indicadores que têm cinco descritores "da situação ideal (valor 5), à situação precária (valor 1). Escolas, CREs e órgão central terão sua avaliação feita a partir da análise das seis dimensões e respectivos indicadores e descritores" (RIO GRANDE DO SUL, 2014a).

Na perspectiva da SEE/RS, a avaliação permitirá diferentes olhares sobre problemas e avanços da rede, possibilitando o planejamento e desenvolvimento de políticas públicas, projetos e ações. A ideia é que a avaliação seja realizada anualmente, entre outubro e dezembro (RIO GRANDE DO SUL, 2014a).

Cabe destacar que, esse sistema é informado e divulgado às escolas por meio de oito cadernos orientadores: "cinco dirigidos às instâncias da SEDUC – um orientador, um para escolas, um para CREs, um para o órgão central e um para alunos – e três

[17] Rio Grande do Sul, Ofício OF/GAB/SEDUC/Nº2014, de 29 de setembro de 2011, dirigido ao Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul.

relacionados com a política de recursos humanos". Estes envolvem "avaliação de docentes, de professores e especialistas e de diretores e vice-diretores de escolas" (RIO GRANDE DO SUL, 2014a).

Outras iniciativas que se agregam às avaliações externas e em larga escala, mas que não se encontram disseminada, reside na ação de dotar as escolas e os docentes da possibilidade de avaliar os alunos em outros momentos do ano com provas elaboradas por meio digital e *online* com maior grau de autonomia da escola e do professor em relação às datas de aplicação. Essas práticas têm ocorrido no Distrito Federal e, de forma mais controlada, em Minas Gerais que sugere de duas a sete aplicações anuais. Em São Paulo que também aplica esse tipo de avaliação, sob a denominação de avaliação diagnóstica, não é utilizado o recurso de *softwares*, a mesma é organizada e impressa pelas diretorias de ensino e aplicadas uma ou duas vezes por ano.

No Distrito Federal, o modelo é divulgado como diferente das avaliações externas e em larga escala, constituindo-se como instrumento de avaliação do próprio professor. O Acompanhamento do Desempenho Escolar do Estudante (ADEE), criado pelo governo do PT substituiu o SIADE, criado em 2008 e aplicado em 2009 e 2010 por um governo do PFL/DEM. O ADEE é realizado pelos próprios docentes de forma eletrônica, embora mantenha as características das avaliações externas e em larga escala tradicionais pelo uso de uma matriz de referência para a avaliação, a adoção da TRI e a obrigatoriedade de aplicação em momentos determinados pela SEE/DF. Apresenta também diferenciais por estar disponível aos docentes em outros momentos, com o uso dos recursos das salas de informática.

O ADEE se propõe a acompanhar:

> [...] o desempenho escolar dos estudantes do Sistema de Ensino do DF, em todas as áreas de conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), podendo dimensionar o resultado da implementação do Currículo em Movimento, independente da organização do tempo e do espaço definidos (série, ciclo ou semestralidade) (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Método que, por seu caráter digital e *online*, tem potencial para propiciar certa autonomia ao docente, entretanto, em sua operacionalização apresenta definições como momento obrigatório de aplicação e mesmo do conteúdo a ser avaliado, mantendo nestes aspectos, o mesmo modelo fechado e impositivo de outras avaliações, uma vez que determina "o conteúdo a ser avaliado e o nível de operação mental necessário para a

realização de determinadas tarefas [...] são considerados os conteúdos ou objetos do conhecimento relativos às áreas de conhecimento a serem avaliadas nos diferentes ciclos de avaliação vinculadas ao currículo proposto pela SEE/DF" (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

Em síntese, sua grande vantagem, na prática, parece ser a rapidez na devolutiva dos resultados. Embora tenha na metodologia de aplicação possibilidades de conferir maior autonomia às escolas e docentes. Dessa forma,

> Na busca de uma educação sustentável as avaliações ocorrerão de maneira informatizada promovendo, desse modo, agilidade no retorno dos resultados. Consequentemente, proporcionarão aos docentes a possibilidade de resignificar e redirecionar o planejamento pedagógico e ação didática de forma a conduzir o trabalho para o alcance efetivo das aprendizagens. Além disso, aos estudantes e pais/responsáveis favorece o conhecimento das aprendizagens individuais, bem como conduz a uma autonomia e protagonismo no processo de aprendizagem. O resultado das avaliações do ADEE subsidiará a avaliação institucional e de redes (DISTRITO FEDERAL, 2014a).

O estado de Minas Gerais possui um sistema parecido com o do Distritito Federal anunciado como inovador por ser composto por um *software* capaz de gerar as provas nos mesmos moldes que as utilizadas nas avaliações externas do estado. Desenvolvido pelo Instituto Avaliar, é apresentado como:

> Pioneiro no Brasil, sua concepção pedagógica, traduzida para um sistema online, possibilita agilidade na aplicação de provas e rapidez na obtenção de dados diagnósticos. Seu objetivo é identificar necessidades imediatas de intervenção pedagógica (INSTITUTO AVALIAR, 2014).

O Programa de Avaliação de Aprendizagem Escolar (PAAE) é composto, ao menos, por sete avaliações anuais, quantidade anunciada como algo positivo no sentido que possibilita, em tese, ao professor e a escola monitorar continuamente o rendimento dos alunos são:

> [...] duas provas anuais, uma no início e outra no final do ano. Respectivamente avaliação diagnóstica e Avaliação de Aprendizagem Anual. Ainda ocorrem 5 avaliações contínuas durante o ano. Portanto podem ser até 7 avaliações do PAAE por ano para cada turma (SIMÕES, 2013).

Entendemos ser excessiva a quantidade de avaliações externas, uma vez que estas indiciam interferências em torno da autonomia docente em elaborar e realizar suas próprias avaliações, ou mesmo a sobreposição de processos que impossibilita o uso adequado dos dados obtidos. No mesmo sentido, mas sem o uso de *softwares* específicos, o Estado de

São Paulo também implementou avaliações diagnósticas, elaboradas pelas Diretorias de Ensino e aplicadas no início do ano letivo. Com os mesmos objetivos das avaliações do DF e MG diferem, entretanto, por não ser aplicada por meio de *softwares* para geração de provas *online*, o que na prática dificulta a logística para muitas aplicações durante o ano.

A terceira iniciativa caracterizada por nós como singular se refere à divulgação dos resultados das avaliações agregado a outras informações que procuram, de certa forma, contextualizar seus resultados e que passam a ser divulgadas em conjunto com os índices e níveis de proficiência de cada escola.

Além da divulgação do nível socioeconômico, o estado do Ceará que tem sua avaliação organizada pelo CAEd, divulga também o Índice de Clima Escolar. Esses dois indicadores são divulgados por escola, que são classificadas como acima da média ou abaixo da média.

O embasamento para a criação de um índice do clima escola divulgado pela SEE/CE (CEARÁ, 2014c, p. 22) assenta-se sobre os estudos da eficácia escolar. Sob esse viés, o clima escolar é composto por "um conjunto de condições capazes de tornar o ambiente escolar um local de primazia da aprendizagem e do ensino". Dessa forma, compõe esse índice o "ambiente disciplinar predominante na escola", "o controle interno dos conflitos entre os estudantes, professores e funcionários", a "aquiescência às normas de convivência", as "condições de acolhimento, conforto, cuidado, segurança, e valorização dos estudantes" e o "desenvolvimento do gosto e do engajamento interessado nas atividades escolares". Em relação aos professores, "o compromisso e a ênfase no ensino", a "clareza nas apresentações e explicações", e a "atenção à opinião dos estudantes". Todos esses elementos são captados por meio de questionários aplicados juntamente com os testes de proficiência e depois transformados em um índice em uma escala de 0 a 10.

A discussão sobre quais elementos que tornam a aprendizagem em uma escola mais eficiente do que em outra não são novas, entretanto essa iniciativa inova ao transformar alguns desses elementos em questões para, a partir das respostas, gerar um índice de clima escolar.

Os resultados divulgados cruzam informações sobre o Nível Socioeconômico (NSE) e o Índice do Clima Escolar (ICE), procuram demonstrar que entre duas escolas com NSE abaixo da média o resultado se diferencia de acordo com o ICE abaixo ou acima da média.

Para compreender melhor o significado desse índice sobre as escolas e seu real significado, seria necessário estudo específico sobre a composição do ICE e seus resultados empíricos. Entretanto, fica evidente o poder indutor que se pretende atribuir a esses elementos como importantes para a aprendizagem dos alunos. Também é evidente a facilidade em adaptar sua utilização para outros estados, uma vez que o mesmo é concebido e aplicado pelo CAEd que tem parceria com a maioria das redes estaduais para a organização das avaliações externas e em larga escala em vigência nas redes de educação básica na atualidade.

Entendemos que essas iniciativas não configuram um contraponto ao modelo de avaliação predominante, com exceção do SEAP do Rio Grande do Sul, as demais experiências analisadas neste item têm alguns elementos inovadores no sentido de acrescentarem novos elementos aos modelos hegemônicos, sem contestá-los ou até mesmo reforçando sua validade.

Para concluir, é importante destacar que mesmo os estados que não possuem avaliações próprias podem, em princípio, valorizar esse modelo como central em suas políticas públicas educacionais, a partir das avaliações federais, como é o caso do estado de Santa Catarina que apesar de não possuir um sistema próprio de avaliação especula a preocupação com os resultados da avaliação nacional expressos nas notas do IDEB. Divulga inclusive que as melhoras no índice se devem às mudanças efetuadas no sistema estadual de educação: "em 2013, decretamos o fim da aprovação automática e a implementação do Programa Estadual de Novas Oportunidades de Aprendizagem (PENOA) como ferramenta de garantia de uma aprendizagem adequada a todos os alunos da rede estadual" (SANTA CATARINA, 2014).

Dessa forma, as medidas implementadas não diferem, em essência, daquelas que outras secretarias estaduais implementaram para melhorar os resultados de seus sistemas próprios de avaliação, sendo singular pelo fato de se desenvolver em relação ao IDEB, abdicando de criar uma avaliação no próprio estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerações Finais

As Reformas do Estado, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, provocaram inflexões na sociedade brasileira. No caso da educação, as avaliações externas e em larga escala tem uma função estruturante nesse processo de reformas. Estas novas práticas representam concepções inovadoras sobre o papel do Estado em relação à oferta educacional, com maior presença de concepções advindas do mercado e da iniciativa privada.

A avaliação é apontada como imperativo para dar maior autonomia para as escolas, no entanto, serve mais a um modelo de controle estatal dos resultados feito *a posteriori*, substituindo o controle do processo. Lima "a avaliação externa das escolas do ensino básico e do ensino médio foi introduzida para compensar uma autonomia, sobretudo retórica por parte dessas escolas, as quais permanecem subordinadas a uma administração fortemente centralizada" (LIMA, 2012, p. 16). Nacionalmente a importância das avaliações é reforçada pela criação de outras avaliações, atingindo além do ensino fundamental, níveis de educação como, por exemplo, o ENEM e o ENADE, incluído no SINAES.

As avaliações assumem centralidade em relação às ações estatais para a área educacional, perpassando as definições sobre os currículos, sobre a formação de professores, sobre a gestão da escola e dos sistemas, sobre a remuneração docente, dentre outros aspectos. O processo de expansão das avaliações pelos estados brasileiros evidência a sua centralidade para as reformas educacionais.

Neste trabalho, procuramos demonstrar que as reformas educacionais podem ser entendidas como parte de um processo mais amplo, marcado pela busca de eficiência do gasto público. As avaliações educacionais são elemento central para produzir dados e medir os possíveis avanços, imprimindo uma nova concepção de qualidade de educação e de direito educacional que se sobrepõe a outras definições.

Estas novas concepções estão ancoradas nas perspectivas gerencialistas na medida em que instrumentalizam a gestão educacional para o controle dos resultados, medidos por meio de testes aplicados para medir o nível de proficiência dos alunos. Observa-se que a depender do modelo de avaliação e de outros fatores, tais como o uso que se faz de seus resultados, estas podem assumir significados bastante diversos. Entretanto, nossa pesquisa demonstra uma prática padronizada e restrita de avaliações

condizentes com os referenciais gerencialistas ao valorizarem os resultados sem atentar para os processos que se produzem no interior das escolas.

Especificamente em relação às avaliações externas e em larga escala, implementadas pelas redes estaduais de educação básica, destacamos que estas se inserem nos novos mecanismos de regulação e de controle da ação educacional. Esse processo não está localizado nas avaliações em si, mas nos formatos escolhidos para sua execução e em outras variáveis que as acompanham. Portanto, torna-se necessário ponderar sobre a abrangência das avaliações que pode ser por amostragem ou de caráter censitário, podendo abarcar diferentes conteúdos nas avaliações, embora em sua maioria se restrinjam a área de linguagem e de matemática. Deve-se analisar, ainda, a forma como é organizada a prova com a padronização do uso da TRI e os usos que se fazem de seus resultados, sobretudo, pela crescente ampliação da vinculação dos resultados dos alunos à remuneração dos profissionais da educação.

As secretarias de educação responsáveis pelas redes estaduais de educação básica, ao justificarem a criação de avaliações próprias mencionam a necessidade de coletar informações para gerir melhor o sistema e intervir sobre os problemas e dificuldades, entretanto parece que a quantidade cada vez maior de informações "não têm sido exploradas de modo articulado ao rendimento apresentado pelos alunos nas provas. Ou seja, (...) não há registros de interpretação dos resultados de modo contextualizado, procurando identificar os fatores associados ao nível de proficiência dos alunos" (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 804). Em que pese iniciativas que se desenvolvem nesta direção, por exemplo, no Ceará e no Rio Grande do Sul, ainda parecem ser casos isolados e de pouca repercussão.

Denota-se a inexistência de tendências em torno da implementação de avaliações como oportunidade de reflexão interna da escola sobre seus próprios objetivos, suas dificuldades e as formas de superá-las, ou seja, em práticas de avaliação reflexiva. Ao contrário, ampliam-se os mecanismos de responsabilização e premiação das escolas e de seus profissionais a partir dos resultados medidos nas provas, definidas de forma externa à escola e, portanto, alheia à diversidade própria de uma sociedade complexa.

Com as mudanças efetuadas no SAEB e com a criação do IDEB (2005), pesquisadores da área passaram a se questionar sobre os possíveis reflexos nas avaliações estaduais, na medida em que os estados poderiam abrir mão de onerosas avaliações próprias para se utilizar dos dados produzidos nacionalmente. Constatamos que ocorreu processo inverso, ou seja, uma acelerada ampliação do número de estados

que desenvolvem suas próprias avaliações externas e em larga escala. As justificativas dos sistemas estaduais de educação para criação de suas próprias avaliações estaduais redundam em dois argumentos centrais: a disponibilidade dos dados de forma mais rápida e a flexibilidade de avaliar disciplinas e séries não ponderadas pelas provas nacionais. Deve-se observar que a maior parte dos estados não apresentam diferenças significativas em relação ao modelo do SAEB.

Em relação a essa tendência, acompanha fortemente o cenário de expansão das avaliações externas e em larga escala pelos estados a consolidação de uma nova percepção sobre a qualidade educacional. Ao menos por parte dos governos estaduais, esta é apresentada de maneira atrelada ao rendimento dos alunos nas avaliações, o que representa uma visão um tanto limitada sobre os objetivos da escola que parecem caminhar no sentido de se restringirem a alcançar bom desempenho nos testes de proficiência.

A acepção "mercado de avaliações" caracteriza as relações entre os estados e seus parceiros marcada pelo oferecimento aos estados de uma espécie cardápio de opções, com uma gama de serviços à disposição, incluindo a impressão das provas de acordo com a TRI, a aplicação e correção das mesmas de acordo as escalas de proficiência, modelos para o cálculo dos índices de desempenho, materiais de divulgação, cursos de formação, dentre outras opções. A existência de um "mercado de avaliações" facilita a padronização dos processos, visto que todos estados têm a disposição as mesmas condições ao discutir o contrato de parceria para a prestação do serviço.

Da mesma forma, podemos inferir como motivação para a aplicação dessas avaliações de modo generalizado nas redes estaduais o processo de legitimação das políticas educacionais perante a sociedade. Por meio de um "mercado de avaliações", governantes apresentam pomposos planos de ação, com metas ousadas e auxílio de "empresas"[1], tecnicamente capacitadas para fornecer todos os mecanismos para a melhoria da qualidade da educação. De certa forma, atingir os índices propostos garante aos ocupantes do poder um discurso de ação efetiva para a melhoria educacional.

Dois fenômenos marcam o conjunto das avaliações estaduais, um primeiro é a ampliação das parcerias e a contração de instituições especializadas para viabilizar a

[1] As avaliações são oferecidas aos governos por meio de fundações, centros de pesquisa, empresas e autarquias governamentais, entretanto, estas disputam a preferência desse mercado entro de uma lógica mercadológica de oferecimento dos pacotes de serviços pelos menores preços, em que o produto afinal é a qualidade da educação.

realização das provas, com destaque para o CAEd que, de certa forma, hegemonizou esse mercado. Outro movimento de destaque é a ampliação do número de estados que se utilizam de bonificações e premiações vinculadas aos resultados das avaliações.

Os dados oriundos da pesquisa indicam que não existem diferenças significativas no processo de expansão dessas experiências em relação aos partidos políticos no poder, as avaliações foram implementadas de forma quase que uniforme pelos partidos que governam o maior número de estados nacionais como PSDB, PMDB, PSB, PT e PFL/DEM. Em relação à vinculação dos resultados das avaliações, observou-se que se trata de um fenômeno mais recente, implementado em cinco estados entre 2007 e 2010 - São Paulo e Minas Gerais, governados pelo PSDB, Ceará e Pernambuco governados pelo PSB e, Amazonas, governado pelo PMDB. Esses três partidos são os protagonistas na implantação de práticas de vinculação entre os resultados dos alunos nas avaliações externas e em larga escala e a remuneração dos profissionais da educação, replicando o modelo em mais quatro estados entre os anos de 2011 a 2014. Na atualidade, somam-se dez estados com esses mecanismos, todos implementados nos últimos oito anos, sendo nove deles criados por representantes de três grandes partidos, a saber: PSDB, PSB e PMDB e um pelo governo do PT. Dessa forma, podemos inferir que embora exista a defesa dessas práticas em maior grau por alguns partidos políticos do que em outros, as mesmas não tem opositores demarcados no campo dos maiores partidos políticos, apenas uma pequena resistência por parte do PT, explicado em parte pela maior ligação deste com os movimentos sindicais do campo educacional.

A apreciação dos dados aponta para a consolidação de novas práticas de avaliação como mecanismo de controle e regulação dos sistemas de ensino e das práticas docentes e de gestão, configurando novas formas de se pensar a oferta educacional, com reflexos nas concepções do direito à educação, na definição dos currículos, na formação docente, dentre outros elementos.

Diante desse cenário, marcado pela consolidação das avaliações externas e em larga escala como prática hegemônica presente em âmbito nacional e reproduzida na grande maioria dos sistemas estaduais de educação básica, identificamos alguns elementos que denominamos de singularidades. Composto por atividades, práticas ou formatos pouco utilizados, presentes em poucos estados e que, por isso, se configuram como “incomuns” no cenário mais geral dos 26 estados e do Distrito Federal. Essa busca inicial se fundamentava na procura de experiências de avaliação de viés mais reflexivo, que apesar de seu caráter externo e em larga escala possibilitasse às

comunidades escolares algum grau de participação, mais do que realizar as provas e discutir ou se apropriar dos resultados como na maior parte dos processos.

Cabe ressaltar que nas singularidades não localizamos práticas radicalmente diferentes, mas apenas a incorporação de elementos diferenciados ao processo. Experiências presentes em poucos estados se referem às iniciativas que permitem ao professor elaborar, por meio de *softwares*, provas nos mesmos padrões das avaliações externas. A partir da matriz de referência e de um banco de dados de questões, o professor tem acesso às provas para serem aplicadas aos alunos e os resultados nos mesmos moldes que as avaliações oficiais, por nível de proficiência. Esse sistema, em tese, poderia conferir maior autonomia ao docente em utilizar os resultados das avaliações a partir de um diagnóstico das dificuldades da turma avaliada. Entretanto, nos estados que identificamos essas práticas, como Minas Gerais e Distrito Federal, as avaliações são determinadas centralmente, com temáticas e datas gerais para todos, perdendo esse potencial de autonomia docente e tornando-se mais um momento de avaliação. No caso de Minas Gerais, o diferencial reside no uso dos resultados que não são utilizados para cálculo de cumprimento de metas e premiação, ficando mais voltado para uso interno das escolas, assemelhando-se aos simulados organizados em diferentes sistemas de forma espontânea para preparar os alunos para as provas oficiais. Depreende-se, que seja marcado pelo viés do treinamento, nos moldes dos simulados feitos de forma improvisada pelas escolas, porém com maior refinamento metodológico, possibilitado pela adoção de recursos tecnológicos.

Na Bahia, temos um exemplo de iniciativa que não difere significativamente das demais avaliações em sua essência, mas utiliza um formato diferente em relação à escolha do grupo a ser avaliado. Este estado implantou o que denomina de estudo longitudinal para acompanhar os alunos durante os três anos do ensino médio. As avaliações são organizadas por triênio, sendo o primeiro de 2008 a 2010 e o segundo de 2011 a 2013. Percebe-se que, não existe diferença fundamental entre essa iniciativa e a prática mais comum, de avaliar os alunos apenas ao final do ensino médio.

As experiências mais inovadoras parecem ser as implementadas no Rio Grande do Sul e em Pernambuco que procuraram incorporar novos elementos para compreender os resultados das avaliações do rendimento dos alunos. No caso do Rio Grande do Sul, o SEAP é apresentado como um contraponto ao modelo de avaliação anterior (SAERS) e, por extensão, também aos modelos disseminados por todo o país. O Sistema Estadual de Avaliação Participativa traz em seu nome uma concepção de envolvimento,

confirmada na forma de sua divulgação como um processo participativo reflexivo, que possibilita o envolvimento da comunidade escolar no diagnóstico e avaliação da educação pública. Em tese, a proposta supera a ideia de apenas medir o rendimento dos alunos, ao propor uma avaliação dos processos e a relação deste com os resultados.

No caso de Pernambuco, identificamos preocupação semelhante, calcada em compreender os processos pelos quais derivam os resultados de rendimento dos alunos, levou ao desenvolvimento de prática bem diversa. Foram desenvolvidos métodos de cálculo para índices com base nos dados de questionários aplicados juntamente com as provas. O primeiro mais conhecido e de fácil compreensão, se refere ao Nível Socioeconômico (NSE) do qual deriva o Índice Socioeconômico (ISE); o segundo denominado Índice do Clima Escolar (ICE) define boas práticas que favorecem a aprendizagens vinculadas principalmente aos relacionamentos entre os segmentos escolares. Divulgado como um conjunto de características sociais, psicológicas e culturais de uma determinada escola, o ICE é composto por 20 indicadores baseados em análise fatorial, portanto reduzido a um índice de 0 a 10. Os dois índices são divulgados juntamente com o rendimento dos alunos e as escolas são classificadas por "acima ou abaixo da média".

Observamos no caso do Rio Grande do Sul e de Pernambuco, duas propostas em execução, mas que caminham em sentidos contrários embasadas, em essência, na busca de elementos que definam uma escola eficaz e explique quais fatores propiciam uma escola ter desempenho superior nos testes padronizados mesmo com situações parecidas. No primeiro caso, uma proposta participativa que tem como desafio instaurar uma prática participativa de compreensão das relações entre os processos e os resultados. No segundo caso, temos a transformação de dados sobre a percepção do funcionamento da escola em um índice de clima escolar que é divulgado relacionado ao índice socioeconômico e ao rendimento dos alunos em uma prática que pode ser indutora de comportamentos e ações de gestão, na medida em que define como atingir um bom ICE.

Dessa forma, ao elaborar um panorama abrangente das avaliações externas e em larga escala organizadas pelas redes estatuais de educação básica, esperamos ter contribuído para o entendimento das relações entre as políticas de avaliação, as Reformas do Estado, a atuação dos partidos políticos e seus possíveis rebatimentos nas políticas públicas educacionais.

Entendemos que os dados apresentados, permitem observar que essas avaliações perpassam todo o espectro político nacional, mas cabe ainda aprofundar as análises para identificar como são apropriadas no interior das escolas e se estas diferenças são produto de estágios diferentes de um processo que tende a uma mesma direção ou se novos padrões e novas práticas podem se desenvolver a partir de inovações e de experiências em fase inicial de implementação. Conquanto tenhamos constatado em todos os estados pesquisados que se desenvolva em sentido inverso, na medida em que define um processo externamente, centrado fundamentalmente na proficiência dos alunos e em sua grande maioria abarcando poucas disciplinas e sem envolvimento da comunidade escolar no processo, para além da apropriação desses resultados padronizados, estas têm potencial para estimular práticas reflexivas, propiciando inclusive um sentido de controle social sobre as políticas públicas educacionais dependendo da internalização das definições e dos mecanismos avaliativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

AFONSO, A. J. A Redefinição do Papel do Estado e as Políticas Educativas: elementos para pensar a transição. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n.º 37, 2001, pp. 33-48.

_____. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma (re)articulação crítica", **Revista Crítica de Ciências Sociais 51**, 1998a, pp. 109-135.

_____. Para uma Conceitualização Alternativa de *Accountability* em Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012.

_____. **Políticas Educativas e Avaliação Educacional**. Braga: Universidade do Minho, 1998b.

_____. Estado, mercado, comunidade e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica. **Educação e Sociedade**, 1999, vol. 20, nº. 69, pp. 139-164.

_____. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 77, p. 53-61, maio 1991.

ALAVARSE, O.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015, UFSC. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-4481.pdf. Acesso em 13-08-2015.

ALVES, A. E S; SILVA, Lígia M. P. da. **Fontes históricas documentais e os estudos sobre o trabalho e a educação.** Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis14/art1_14.pdf

APPLE, M. W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. SP: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

ARCAS, P. H. **Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências. Doutorado - USP** 1/5/2009 179f. Doutorado. Universidade de São Paulo. USP. São Paulo.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. A Produção do Conhecimento Sobre a Política Educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 77, Dezembro/2001. pp. 49-70.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade [Professionalism, managerialism and performativity]. In: **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: vol. 35, n. 126, 2005. 539-564 p.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BANCO MUNDIAL. **Learning for All**: investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development, Word Bank Group Education Strategy 2020. Banco Mundial, 2011.

BARAZZUTTI, M. **Sistema Estadual de Avaliação Participativa**: um novo começo para a avaliação em larga escala no RS. Mestrado Profissional (Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal De Juiz De Fora, Juiz de Fora, 2012.

_____. Sistema Estadual de Avaliação Participativa: um novo começo para a avaliação em larga escala no Rio Grande do Sul. **Pesquisa e Debate em Educação,** v. 2, nº 1, 2012.

BARRETO, E. S. de S. et. al. Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, 2001.

BARROSO, J. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbiente educação,** Vol. 5, nº 1. pp. 7-31, jan/jun, 2012.

_____; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. **Ciclo de Debates. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Origem e Pressupostos. Vol. 1. Florianópolis: Insular, 2013.

_____; REIS, A. T. **Base de Dados Avaliação**: **balanço da produção teórica sobre avaliação de sistemas educacionais no Brasil: 1988 a 2011.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. Disponível em: http://acervo.fcc.org.br

_____; SILVA, V. G. SAEB e qualidade de ensino: algumas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino a escola pública.** Brasília: Liber Livros, 2005.

BELLONI, I.; MAGALHÃES, H.; SOUSA, L.C. **Metodologia de avaliação em políticas públicas.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BOBBIO, N. **Direita e Esquerda:** razões e significados de uma distinção política. 3ªed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, 2012, vol.38, n.2.

BORGES, R. M. **Avaliação na educação básica, o estado do conhecimento na revista Ensaio:** avaliação e políticas públicas em educação (1999-2008). Campinas: Puc-Campinas, 2011.

BORON, A. El Estado y lãs "reformas Del Estado orientadas al mercado". Los "desempeños" de La democracia em América Latina. In: Krawczyk, Nora Rut e WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina:** Estado e reforma numa perspectiva comparada. São Paulo: Cortez, 2003.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos e Pesquisa Educacionais**, São Paulo, v. 2, p. 17-79, 2011.

CAMPOS, D. M. **Programa de gestão dos resultados do SIMAVE/PROEB destinado a professores da rede municipal de Barbacena.** 01/07/2012 87 f. Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

CANÁRIO, R. Escolas e mudanças: da lógica da reforma à lógica da inovação. In: ESTRELA, A. e FALCÃO, M. (orgs). **II Colóquio Nacional da AIPELP/AFIRSE. A reforma curricular em Portugal e nos Países da Comunidade Europeia.** Lisboa: Universidade de Lisboa / FPCE, p. 195-220.

_____. O professor e a produção de inovações. **Colóquio Educação e Sociedade,** nº 04, 1993. pp.97-121,

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHARLOT, J. **Os Partidos Políticos**. Brasília: Editora UnB, 1982.

CHESNAIS, F. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COHEN, E.; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais.** 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COLLEMAN, J.S. **Report on equality of education opportunity**. US Government Printing Office for Department of Health, Education and Welfare. 1966.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. SP: Cortez, 2002.

COSTA, C. J. Fontes jesuíticas e a educação brasileira. In: COSTA, C. J.; PEREIRA MELO, J. J.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação. Dourados**: UFGD, 2010. p. 193-214.

DI GIORGI, C. A. G. **Uma outra escola é possível**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro Zahar, 1976.

FIGUEIREDO, J. R. **Modos de ver a produção do Brasil**. São Paulo: Educ; Campinas: Autores Associados, 2004.

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

FRANCO, C; BONAMINO; A; ALVES, F. Qualidade do ensino fundamental: políticas, seus limites e possibilidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 989-1014, out. 2007.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Política e Educação**: **ensaios.** 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, D. N. T. **A avaliação da educação básica no Brasil.** Campinas. Autores Associados, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAMBOA, S. A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1989.

GATTI, B. A. Desenvolvimento de projetos de avaliação do sistema educacional no estado de São Paulo. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo, FCC, nº 13, jan./jun., 1996. Pp. 19-26

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A**. Políticas Docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIDDENS, A. **Para Além da Esquerda e da Direita**. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENES, N., SILVA, V. G. da; PRÍNCIPE, L. M, LOUZANO, P., MORICONI, G. M. Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional.** Fundação Carlos Chagas. v. 24, nº 55, maio-agosto de 2013. pp. 12-33.

GONÇALVES, L. de F. **Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Estado do Paraná – AVA – 1995/2002: uma avaliação a serviço da formação humana, ou de favorecimento ao mercado econômico?** Dissertação Mestrado em Educação. UFPR, Curitiba, 2005.

GRACINDO, R. V. **O Escrito, o Dito e o Feito:** educação e partidos políticos**.** Campinas: Papirus, 1994.

GRUPO DE AVALIAÇÃO E MEDIDAS EDUCACIONAIS (Game). **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**: relatório final. Belo Horizonte: Game/ Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: FAE/UFMG, ago. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem e jovens e adultos: avaliação da década de educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**: Educação, Estruturas e Mudanças. São Paulo: Fundação Seade, v. 14, nº1, jan/mar 2000.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HAYEK, F. A. V. **Monetary Theory and the Trade Cycle**, New York: Sentry Press, 1933.

KEYNES, J. M. **General Theory of Employment, Interest and Money**, London: Macmillan Press; New York: St. Martin's Press; 1936

_____. **Teoria geral do emprego, do juro e da moeda** (General theory of employment, interest and money). Tradutor: CRUZ, Mário Ribeiro da. São Paulo: Editora Atlas, 1992

_____. **The end of laissez-faire**. Amherst, New York: Prometheus Books, 2004.

KLEIN, R. Como está a educação no Brasil? O que fazer? **Revista Ensaio**: **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 139-172, abr./jun. 2006.

KLEIN, R; FONTANIVE, N. S. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. In: **Em Aberto**. Brasília: MEC/INEP ano 15, n.66, abr./jun. 1995.

KOETZ, C. M. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do SuL SAERS: Institucionalização** Mestrado Acadêmico em educação Instituição de Ensino. (Universidade do Vale do Rio dos Sinos UNISSINOS), São Leopoldo, 2011..

_____; C. M.; WERLE, F. O. C. Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 677-700, out./dez. 2012.

KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. Estudos comparados nas análises e sobre política educacional na América Latina. In: KRAWCZYK, Nora Rut e WANDERLEY, Luiz Eduardo. **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; WANDERLEY, L. E. **América Latina: Estado e reforma numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, J. **Documento/monumento**. In: História e Memória. 5 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003, p. 525-541.

_____. **A História Nova**. SP: Martins Fontes, 1993.

LEITHWOOD, K.; EARL, L. Educational accountability effects: an international perspective. **Peabody Journal of Education,** Nashville, v. 75, n. 4, 2000. p. 1-18.

LIMA, L. **Administração Escolar: Estudos**. Porto: Porto Editora, 2011.

_____. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação,** nº. 4, Jan/Abr, 1997. pp. 43-59.

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

LOURENÇO FILHO. M. B. Estatísticas e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, Vol 79, nº192, maio-agosto, 1998. pp. 60-63.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

LUNA, S. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MAROY, C.; VOISIN, A. As Transformações Recentes das Políticas de *Accountability* na Educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul.-set. 2013.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 20, nº. 74, jan./mar. 2012. p. 9-26.

MAY, T. Pesquisa social: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004. MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11ª ed. São Paulo, HUCITEC, 2008.

MENEGHEL, S. M.; LAMAR, A. R. Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de Avaliação da Educação no Brasil. **Avaliação,** Campinas; Sorocaba, v. 6, n. 4, p. 17-26, dez. 2001.

MORDUCHOWICZ, A. Financiamento y Derecho a la Educación. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. **Políticas Públicas de Educação na América Latina**. Campinas: Autores Associados, 2011.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe, 1986-1988. **European Journal of Education**, v.23, n. 1/2, p.7-23, 1988.

_____. The evaluative state reconsidered, **European Journal of Education**, 33 (3), 1998, p. 265-284.

NEGREIROS, L. R.; DIAS, E. J. W. A prática arquivística: os métodos da disciplina e os documentos tradicionais e contemporâneos. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, nº 03, p. 2-19, set, dez, 2008.

OLIVEIRA, D. A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação e Sociedade** [online]. 2015, vol.36, n.132, pp. 625-646.

OLIVEIRA, R. P. Qualidade com garantia de respeito à diversidades e necessidades de aprendizagem. In: GRACIANO, M. **O Plano de desenvolvimento da educação (PDE).** São Paulo: Ação Educativa, 2007.

OVANDO, N. G. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses.** 01/04/2011 127 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PEREIRA, J. M. M. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, L. C. Bresser. **Crise econômica e reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. Exposição no Senado sobre a Reforma da Administração Pública. **Cadernos MARE da Reforma do Estado,** v. 3, 1997.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de, FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30 nº108, 2009.

_____. **Política Educacional e Papel do Estado no Brasil dos Anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

_____; ADRIÃO, T. (orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e Sociedade. São Paulo, Xamã, 2005.

PESTANA, M. I. G. de S.. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista de Estudos Pedagógicos**, Brasília, INEP, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998.

PIANA, M. C. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. **Cadernos de Pesquisa**, n.114, p.179-195, nov., 2001.

REYNAUD, J. D. Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. **Revue Française de Sociologie**, n.29, p. 5-18, 1988.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. **Revista de Estudos Avançados**. São Paulo: USP 1991. p. 7-21.

RICHARDSON, R. J.; WAINWRIGHT, D. **A pesquisa qualitativa crítica e válida**. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisaqualitativa.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.

RIOS, T. A. **Ética e Competência.** 13ª ed. São Paulo Cortez, 2003.

RISTOFF, D. I. Princípios do Programa de Avaliação Institucional. In: BRASIL. Secretaria de Ensino Superior. **Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras**. Brasília: SESu, 1994.

SANTOS, B. de S. **Reinventar a Democracia**, Lisboa: Gradiva, 1998.

SARTORI, G. **Partidos e Sistemas Partidários**. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: Ed. UnB, 1982.

SÁ-SILVA, J. R, ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F.. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I - Número I - Julho de 2009.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

SAVIANI, D. Breves considerações sobre fontes para a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SEGATTO, C. I. **Como ideais se transformam em reformas**: um estudo comparativo das mudanças educacionais orientadas pelo desempenho nos estados brasileiros, 2011. Dissertação (Mestrado em Administração) Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2011.

SILVA; I. M. da. A Discussão sobre Avaliação nas Reuniões Anuais da ANPED no Período 2000 A 2010. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 18, n. 2, p. 335-350, jul. 2013

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**: São Paulo: ANPED, 1996.

SIQUEIRA, V. A. de S. **Os caminhos da avaliação educacional: das orientações internacionais à proposta de estado "São Paulo Faz Escola" (1990 - 2009).** 01/06/2012 141 f. Mestrado Acadêmico em Educação: Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

SOARES, C. R. **Sistemas de avaliações em larga escala na perspectiva histórico-cultural: o caso do sistema mineiro de avaliação da educação pública SIMAVE.** Dissertação **(**Mestrado Profissional em Educação Matemática). Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF, Juiz de Fora, 2011.

SOUSA, S. Z. L. de; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, 2003, vol.24, nº. 84.

_____. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/2003.

_____; LOPES, V. V. Avaliação nas políticas educacionais atuais reitera desigualdades. Dossiê Educação, **Revista Adusp**, p. 53- 59, Janeiro/2010.

_____; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.793-822, set./dez. 2010.

SVERDLICK, I. **¿Que hay de nuevo en avaluación educativa?** Buenos Aires: Noveduc Libros, 2012.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo**. São Paulo: Ática, 2007.

THIOLLENT, M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, n.1, p.45-50, 1984.

TOLEDO, C. de A. A. de; SKALINSKI JUNIOR, O. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line,** Campinas, n.48, p.255-268, Dez.2012.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TORRES, R. M. **Una década de "educacion para todos"**: la tarea pendiente. Buenos Aires. IIPE/Unesco, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 1ª ed. 20ª reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. O**ficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe y el Laboratórico Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.** OREAL/UNESCO Y LLECE. Santiago: UNESCO, 2008.

VIANNA, H. M. Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: FCC, nº12, jul/dez 1995. p.7-24.

VIEIRA, J. D. **Piso Salarial par os Educadores Brasileiros. Quem toma partido?** Campinas: Autores Associados, 2013.

VILLAS BOAS, B. Avaliação no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 18, n. 36, jan./abr. 2007.

WERLE, F. O. C. **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livros, 2012.

_____. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação em políticas educacionais**, vol. 19 nº.73, Rio de Janeiro, out./dez. 2011.

FONTES

ACRE. **Prêmio por Resultado**. Disponível em <http://www.see.ac.gov.br/portal2014/index.php/servidores/premio-por-resultado> Acesso em 13/10/2014a.

ACRE. **Avaliação e fortalecimento institucional**. Disponível em: <http://www.see.ac.gov.br/portal2014/index.php/institucional/gestao/avaliacao-e-fortalecimento-institucional> Acesso em 13/10/2014b.

ACRE. **Guia de elaboração de itens.** Disponível em <http://www.seape.caedufjf.net/guia-de-elaboracao-de-itens/>. Acesso em 16/02/2015.

AVALIA EDUCACIONAL. Disponível em <http://www.avaliaeducacional.com.br/quem_somos/default.asp>. Acesso em 15/10/2014.

AVALIA. **Produção de Relatórios**. Disponível em: <http://www.avaliaeducacional.com.br/relatorios/>. Acesso em 18/10/2014b.

ALAGOAS. **SAVEAL.** Disponível em: <http://www.educacao.al.gov.br/sistema-estadual-de-educacao/avaliacao-educacional/saveal-1> Acesso em 15/10/2014.

ALAGOAS. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. **AREAL Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas – 2012. Caderno de Gestão Escolar.** v. 2 (jan/dez. 2012), Juiz de Fora, 2012.

ALAGOAS. **Adesão aos municípios, convocação para os prefeitos**. Disponível em <http://www.educacao.al.gov.br/centro-de-documentacao-e-informacao-educacional/superintendencia-de-gestao-de-sistema-estadual-de-educacao-suges/sistema-estadual-de-educacao/avaliacao-educacional/saveal-1/adesao-aos-municipios/convocacao-para-os-prefeitos.docx> Acesso em 15/10/2014.

ALAGOAS TEMPO. **Secretaria apresenta estratégia para melhorar índices educacionais**. 09/12/2011. Disponível em: <http://alagoastempo.com.br/noticia/imprimir/11643/educaaao/2011/12/09/secretaria-apresenta-estrategias-para-melhorar-indices-educacionais.html> Acesso em 15/10/2014.

ALAGOAS. **Sumário Executivo da Rede Estadual de Alagoas. Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas AREAL.** Disponível em < http://www.areal.caedufjf.net/colecoes/>. Acesso em 20/02/2015.

AMAPA. **Secretaria Estadual de Educação**. Disponível em http://www.seed.ap.gov.br/. Acesso em 20/05/2014.

AMAZONAS. **Secretaria de Educação avaliará mais de 270 mil estudantes por meio do SADEAM**. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2012/11/seduc-avaliara-mais-de-270-mil-estudantes-por-meio-do-sadeam/>. Acesso em 16/10/2014a.

AMAZONAS. **Apresentação dos resultados do IDEAM 2011**. Disponível em: <www.seduc.am.gov.br>. Acesso em 16/10/2014b.

AMAZONAS. **O SADEAM.** Disponível em <http://www.sadeam.caedufjf.net/o-sadeam/>. Acesso em 15/06/2015.

ARAÚNA ONLINE**. Governo do Estado da Paraíba entrega prêmios às escolas que se destacaram no IDEPB/2014.** Disponível em: <http://www.ararunaonline.com/noticia/12574/governo-do-estado-da-paraiba-entrega-premios-as-escolas-que-se-destacaram-no-idepb-2014>. Acesso em 2014.

BAHIA. **Avalie Ensino Médio**. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/avalieensinomedio> Acesso em: 17/10/2014a.

BAHIA. **Avalie ALFA**. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/avaliealfa> Acesso em: 17/10/2014b.

BAHIA. **Secretaria disponibiliza sistema de avaliação para municípios**. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-disponibiliza-sistema-de-avaliacao-para-os-municipios>. Acesso em 17/10/2014c

BAHIA. **Avaliação de Desempenho**. Disponível em <http://www.aval.ufba.br/av_desempenho.asp>. Acesso em 17/10/2014d.

BAHIA. **Utilização do Banco Estadual de Itens da Bahia.** Disponível em < http://www.avalieba.caedufjf.net/?p=435> 14/042014e

BRASIL. **LEI nº 9448, de 04 de março de 1997**. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação. (2007a).** Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 03/10/2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26. jun. 2014. Seção 1, p.01.

BRASIL. Ministério da Educação. CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conae>. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL.. **Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário oficial da União, Brasília, DF, 10. jan. 2001. Seção 1, p.01. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 12 jul. 2010.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto. gov.br/ccivil_03/leis/leis_1996/9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2015.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgada em 5 de outubro de 1998: atualizada até a Emenda Constitucional nº 20, de 15-12-1998. 21. São Paulo: Saraiva, 1999.

BRASIL **DECRETO Nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União 25 de abril de 2007b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União 17 de julho de 2008.

CAEd. **Quem Somos.** Disponível em <http://institucional.caed.ufjf.br/quem-somos/>. Acesso em 11 de novembro de 2014.

CEARÁ. **Lei 14.371, de 19 de junho de 2009**. Cria o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhor resultado no índice de desempenho escola – alfabetização (IDE-ALFA) e dá outras providências. Ceará. Diário Oficial. 19 de junho de 2009.

CEARÁ. **Lei 15.052, de 06 de dezembro de 2011**. Institui o prêmio escola nota dez, destinado a premiar as escolas públicas com melhores resultados de aprendizagem no seguno e quinto anos de ensino fundamental e dá outras providências. Ceará. Diário Oficial. 12 de dezembro de 2011.

CEARÁ. **Spaece – Avaliação Educacional.** Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/estatisticas/62-avaliacao-educacional/spaece/5171-informacoes>. Acesso em 17/10/2014a.

CEARÁ. **Prêmio Escola Nota 10**. Disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10> Acesso em 17/10/2014b.

CEARÁ. **SPECE 2014. Boletim Informativo Redes Estadual e Municipal**. Secretaria Municipal de Educação. Fortaleza, 2014c.

CEARÁ. **SPECE 2014. Sumario Executivo**. Secretaria Municipal de Educação. Fortaleza, 2014c.

CEARÁ. **SPAECE.** Disponível em: http://www.spaece.caedufjf.net/o-programa/. Acesso em 29/08/2015.

CESPE-UnB. **Notícias SADEAM Amazonas**. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/noticiashtml/LerNoticia.asp?IdNoticia=541> Acesso em 16/10/2014.

CORREIO DA AMAZÔNIA. **Secretaria de educação comemora resultados do SEAPE**. Disponível em <http://www.correiodaamazonia.com.br/secretaria-de-educacao-comemora-resultados-do-seape/>. Acesso em 13/10/2014.

DEM. **Diretrizes do Democratas**. Disponível em <http://www.dem.org.br/wp-content/uploads/20011/01/Diretrizes1.pdf>. Acesso em 10/10/2014.

DEM. **Educação.** (2011). Disponível em http://www.dem.org.br/2011/01/educacao/. Acesso em 10/10/2014.

DICIONÁRIO DE CONCEITOS. **Conceito de Região**. Disponível em: http://conceito.de/regiao#ixzz3p7ECZNg8. Acesso em 20/09/2015.

DISTRITO FEDERAL**. Acompanhamento do Desempenho Escolar do Estudante (ADEE).** Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/coaved/index.php/coordenacoes/2014-03-10-22-08-10/22-gerade>**.** Acesso em 18/10/2014a.

DISTRITO FEDERAL. COAVED. **Avaliações externas e exames de certificação - Educação Básica.** Disponível em: <http://escolas.se.df.gov.br/coaved/>. Acesso em 18/10/2014b.

ESPÍRITO SANTO. **Premio Boas Práticas.** Disponível em <http://www.educacao.es.gov.br/web/PremioSedu2014m2.htm>, Acesso em 27/11/2014a.

ESPÍRITO SANTO. **PAEBES.** Disponível em <http://www.es.gov.br:81/Lists/Notcias/DispForm.aspx?ID=172025>. Acesso em 27/11/2014b.

ESPÍRITO SANTO. **PAEBES.** Disponível em: http://www.paebes.caedufjf.net/paebes-inst/. Acesso em 2811/2014c

ESPÍRITO SANTO. **Bônus Desempenho para mais de 19 mil profissionais da Sedu** Disponível em: http://www.es.gov.br/Noticias/170989/bonus-desempenho-para-mais-de-19-mil-profissionais-da-sedu.htm Acesso em 03/07/2014d.

GARCIA, Carlos. **Avaliação do SADEAM concluída com sucesso**. Disponível em: <http://www.seducparintins.com.br/?q=264-conteudo-42299-lvaro-maia-avalia-o-do-sadeam-conclu-da-com-sucesso>. Acesso em 16/10/2014.

GOIÁS. **Tem início curso online de apropriação de resultados do SAEGO**. Disponível em: <http://www.saego.caedufjf.net/2014/11/19/tem-inicio-curso-online-de-apropriacao-de-resultados-do-saego/>. Acesso em 19/10/2014a.

GOIÁS. **SAEGO irá avaliar rede estadual de ensino.** Disponível em: <http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=3682>. Acesso em 19/10/2014b.

GOIÁS. **Saego: apoio às escolas consideradas vulneráveis. 24/09/2012. Disponível em <**http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2989>. Acesso em 19/10/2014c.

IBGE**. Série Históricas e Estatísticas. Disponível em:** <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=m101&t=aprovacao-reprovacao-e-ab..> Acesso em 20/06/2015.

INEP. **História do INEP.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-historia>. Acesso em 28 de agosto de 2015a.

INEP. **Programa Internacional de avaliação de estudantes**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos. Acesso em 29 de agosto de 2015b

INEP. **Diferenças entre as provas**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/web/saeb/perguntas-frequentes. Acesso em 29 de agosto de 2015c.

INEP. **Histórico do SAEB**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico. Acesso em 29 de agosto de 2015d.

INSTITUTO AVALIAR. **O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar**. Disponível em: <http://paae2.institutoavaliar.org.br/sistema_ava_v3/default.aspx?id_objeto=23967&id_pai=23967&area=AREA> Acesso em 27/11/2014.

MARANHÃO. **UEMA e SEDUC firmarão termo de parceria para avaliação escolar**. 28/03/2014. Disponível em: <http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=5304>. Acesso em 19/10/2014a.

MARANHÃO. **SEDUC faz visita técnica à Secretaria de Educação de Minas Gerais**. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=4756. Acesso em 19/10/2014. 28 de maio de 2013.

MARANHÃO. **Governo apresenta proposta salarial ao sindicato**. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=3883. 12/09/2014b

MARANHÃO. **Maranhão criará sistema de avaliação da aprendizagem**. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/ExibirNoticia.aspx?id=5299. 27/03/2014c

MARANHÃO. **Avalia Maranhão**. Disponível em http://www.educacao.ma.gov.br/avalia-maranhao/. Acesso em 23/11/2015.

MATO GROSSO DO SUL. **Tablets e netbooks transformam a realidade de vida de alunos da rede estadual**. Disponível em <http://www.noticias.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=136&id_comp=1068&id_reg=174665&voltar=home&site_reg=136&id_comp_orig=1068>. Acesso em 20/10/2014. 14 de maio de 2012.

MATO GROSSO DO SUL. **SED realiza 3ª etapa de Formação Continuada. Disponível em:** <http://www.sed.ms.gov.br/index.php?templat=vis&site=98&id_comp=213&id_reg=242712&voltar=lista&site_reg=98&id_comp_orig=213> Acesso em 20/10/2014.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010.** Institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul. 23 de setembro de 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 13.117, de 3 de fevereiro de 2011**. Regulamenta disposições da Lei nº 3.966, de 23 de setembro de 2010, que institui o Programa Escola para o Sucesso na Rede Estadual de Ensino. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul. 4 de fevereiro de 2011.

MEIRELLES, Hely Lopes**. Direito Administrativo Brasileiro**. 28ª ed. São Paulo: Malheiros, 2002.

MENDONÇA, Alba Valéria Mendonça. RJ vai pagar R$ 68 milhões de bônus por metas a servidores da educação. G1. 08/09/2014 Disponível em <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/09/secretario-de-educacao-quer-todas-escolas-do-rj-bilingues-em-10-anos.html> Acesso em 2014.

MINAS GERAIS. **SIMAVE.** Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/o-programa/> Acesso em 27/11/2014a.

MINAS GERAIS. **Educadores do Maranhão conhecem a experiência mineira na área educacional**. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/simave/story/4971-educadores-do-maranhao-conhecem-a-experiencia-mineira-na-area-educacional> Acesso em 19/10/2014b.

MINAS GERAIS. **Governo de Minas vai destinar R$ 570 milhões para o Prêmio por Produtividade.** Disponível em <http://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticias/governo-de-minas-vai-destinar-r-570-milhoes-para-o-premio-por-produtividade/> Acesso em 27/11/2014c.

NEW D24am Grupo de Notícias. **Governo Anuncia premiação de 10 milhões para escolas do Amazonas**. 08/10/2012. Disponível em: <http://new.d24am.com/noticias/amazonas/governo-anuncia-premiacao-10-milhoes-escolas-amazonas/70759>. Acesso em 16/10/2014.

PARÁ. **Características do SisPAE 2014 são apresentadas a educadores paraenses. Disponível em <**http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=2373&idareainteresse=1>. Acesso em 2014a.

PARÁ. **VUNESP aplicará provas do SisPAE.** Disponível em <http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=2363&idareainteresse=1> Acesso em 2014b.

PARÁ. **Sistema avalia, em novembro, a educação no Estado. Disponível em <**http://www.seduc.pa.gov.br/portal/index.php?action=Destaque.show&iddestaque=2363&idareainteresse=1>. Acesso em 2014c

PARÁ. **O Pacto pela Educação do Pará.** Disponível em <http://www.sispae.caedufjf.net/o-pacto-pela-educacao-do-para/>. Acesso em 2014d.

PARAÍBA**. Lei 9.879, de 13 de setembro de 2012**. Instituí, no âmbito do Poder. Executivo Estadual, os prêmios Escola de Valor e Mestres da Educação e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado. 14/09/2012. pp. 15-16.

PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Edital Nº. 004 /2014–GS Prêmio Escola de Valor**. Diário Oficial do Estado. João Pessoa - Sábado, 28 de Junho de 2014a. pp. 18-20.

PARAÍBA. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Edital Nº. 005/2014–GS Prêmio Mestres da Educação**, Diário Oficial do Estado. João Pessoa - Sábado, 28 de Junho de 2014b. pp. 20-22.

PARAÍBA. **Secretaria de Educação capacita coordenadores pedagógicos para a aplicação do 'Avaliando IDEPB'.** Disponível em: <http://www.paraiba.pb.gov.br/56829/secretaria-de-educacao-capacita-coordenadores-pedagogicos-para-a-aplicacao-do-avaliando-idepb.html>. Aceso em 2014c.

PARAÍBA. **Governo do Estado entrega kits do Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba.** Disponível em <http://www.paraiba.pb.gov.br/91822/governo-do-estado-entrega-kits-do-sistema-de-avaliacao-da-educacao-da-paraiba.html>. Acesso em 2014d.

PARANÁ. **PAD - Plano de Ações Descentralizadas**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Diretoria de Políticas e Tecnologias Educacionais, 2014a.

PARANÁ. **Paraná implanta sistema para avaliar aprendizagem nas escolas públicas.** Disponível em <http://www.saep.caedufjf.net/2012/11/26/parana-implanta-sistema-para-avaliar-aprendizagem-nas-escolas-publicas/> Acesso em 2014b.

PARANÁ. **PAD - Plano de Ações Descentralizadas**. Disponível em <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=342>. Acesso em 2014c.

PDT. **Programa de Educação Cultura.** Disponível em: <http://www.pdt.org.br/index.php/pdt/programa/5-educacao-e-cultura>. Acesso em: 25/01/2015.

PERNAMBUCO. **SAEPE**. Disponível em: <http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>. Acesso em 2014a.

PERNAMBUCO. **IDEPE.** Disponível em: <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>. Acesso em 2014b.

PERNAMBUCO. **Programa de Modernização da Gestão. Disponível em:** <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>. Acesso em 2014c.

PERNAMBUCO. Termo de Compromisso. Disponível em http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUsuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5906. Acesso em 2014d.

PERNAMBUCO. **Bônus de Desempenho Educacional** (BDE). Disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>. Acesso em 2014e.

PERNAMBUCO. **BDE será depositado em 21 de agosto.** Disponível em **<**http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&cat=37&art=1973**>.** Acesso em 2014f.

PIAUI. **Avaliações do SAEPI são aplicadas em todo o Estado**. Disponível em <http://www.saepi.caedufjf.net/?p=200> Acesso em 2014a

PIAUI. **Oficina de apropriação dos resultados do Saepi em 2013**. Disponível em <http://www.saepi.caedufjf.net/?p=302>. Acesso em 2014b.

PIAUI. **O Programa**. Disponível em < http://www.saepi.caedufjf.net/o-programa/>. Acesso em 2014c.

PMDB. **Programa Partidário:** democracia com desenvolvimento novo programa doutrinário do PMDB. 11 de junho de 2012. Disponível em <http://pmdb.org.br/institucional/programa-partidario/> acesso em 28/10/2014.

PPS. **Programa do PPS**: um programa de esperança. Disponível em < http://walterfrancini.com.br/programa.htm>. Acesso em 13/10/2014.

PSDB. **Programa**. (2007). Disponível em http://.psdb.go.org.br.psdb2/programa Acesso em 27/10/2013.

PSDB. **Programa: Introdução e Diretrizes Básicas**. Diário Oficial da União – Seção I, de 6 de julho de 1988, págs. 12508/12510) Disponível em <http://static.psdb.org.br/wp-content/uploads/2010/04/Programa_250688.pdf>.

PT. **Estatuto. 2010**. Disponível em <http://www.ptrj.org.br/index.php/estatuto>. Acesso em 10/10/2014.

PT. **Resolução Política Aprovada no 4º Congresso Extraordinário do Partido dos Trabalhadores.** 2011. Disponível em <http://www.pt.org.br/biblioteca/> Acesso em: 25/01/2015.

RIO DE JANEIRO. **SAERJ - Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em <**http://www.saerj.caedufjf.net/saerj/>. Acesso em 2014a.

RIO DE JANEIRO. **Revista Contextual.** Disponível em <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/revista-contextual/>. Acesso em 10/11/2014b.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação **Resolução Seeduc nº 4839/2012**. Institui a premiação de alunos da rede estadual que participarem das provas do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro. 27 de novembro de 2012.

RIO DE JANEIRO. **Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011**. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro - Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e

dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 07 de Janeiro de 2011. p.03.

RIO GRANDE DO SUL. **DECRETO Nº 48.744, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2011** (publicado no DOE nº 250 de 29 de dezembro de 2011) Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS, e dá outras providências. DOE.

RIO GRANDE DO SUL. **Seduc lança Sistema Estadual de Avaliação Participativa**. Disponível em: <http://www.saers.caedufjf.net/2012/09/24/seduc-lanca-sistema-estadual-de-avaliacao-participativa/>. Acesso em 2014a.

RIO GRANDE DO SUL. **O Programa.** Disponível em: <http://www.saers.caedufjf.net/o-programa/>. Acesso em 2014b

RIO GRANDE DO SUL. **SAERS**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/saers.jsp?ACAO=acao1 Acesso em 2014c

RIO GRANDE DO SUL**. SEAP Sistema Estadual de Avaliação Participativa** Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/seap.jsp?ACAO=acao1Acesso em 2014d

RIO GRANDE DO SUL. **Decreto nº 48.744, de 28 de dezembro de 2011**. Institui o Sistema Estadual de Avaliação Participativa do Estado do Rio Grande do Sul – SEAP/RS, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do RS no dia 29 de dezembro de 2011

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Sistema Estadual de Avaliação Participativa.** Orientações para a elaboração da avaliação institucional. – Porto Alegre, 2014e

RONDÔNIA. **Professores de Rondônia discutem avaliação externa**. Disponível em: <http://www.saero.caedufjf.net/2014/04/04/professores-de-rondonia-discutem-avaliacao-externa/>. Acesso em 2014a.

RONDÔNIA. **Seduc divulga resultados do SAERO**. Disponível em <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/469-seduc-divulga-resultados-do-saero.html>. Acesso em 2014b.

SANTA CATARINA. **Santa Catarina se mantém entre os Estados com as melhores médias no IDEB.** Disponível em <http://www.sc.gov.br/index.php/mais-sobre-educacao/10121-secretario-da-educacao-apresenta-resultado-do-ideb-2013>. Acesso em 15/12/2014.

SÃO PAULO. **SARESP permite monitorar avanços da educação básica no Estado**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp> Acesso em 2014a.

SÃO PAULO. **Principal indicador de qualidade da Educação paulista estabelece metas para escolas ano a ano.** Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/idesp. Acesso em 2014b.

SÃO PAULO**. Educação oferece plataforma para auxiliar professores no Saresp.** Disponível: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-oferece-plataforma-para-auxiliar-professores-no-saresp Acesso em 2014c.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 1256**, de 6 de janeiro de 2015. Dispõe sobre Estágio Probatório e instituí Avaliação Periódica de Desempenho Individual para os ocupantes do cargo de Diretor de Escola e Gratificação de Gestão Educacional para os integrantes das classes de suporte pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo. Diário Oficial do Estado de São Paulo. 07/01/2015.

SIMÕES, M. I. B. **Manual PAAE**. Belo Horizonte: Instituto Avaliar, 2013.

SIMTED. **Professores da rede estadual do RJ serão avaliados e receberão bônus.** Disponível em <http://www.simted.org.br/noticias/professores-da-rede-estadual-do-rj-serao-avaliados-e-receberao-bonus>. Acesso em 2014.

SERGIPE. **Lei nº 5383** de 05 de julho de 2004**.** Institui o Sistema de Avaliação Periódica de Desempenho – SAPED, e a Gratificação Variável de Desempenho – GRAVAD, no âmbito do Magistério Público do Estado de Sergipe, e dá providências correlatas. Diário Oficial do Estado de Sergipe.

SERGIPE. **Decreto n.º 23.500** de 23 de novembro de 2005**.** Dispõe normas sobre os objetivos, calendário, metodologia, bem como toda a organização pedagógica e administrativa do Exame de Avaliação da Educação Básica do Estado de Sergipe – EXAEB/SE, e dá providências correlatas.

TOCANTINS. **Estudantes fazem a avaliação do Salto nas escolas da rede pública**. Disponível em: <http://www.seduc.to.gov.br/seduc/index.php/89-materias/2832-64-mil-alunos-participam-das-avaliacoes-finais-do-salto-no-tocantins>. Acesso em 10/11/2014.

TOCANTINS. **EDITAL Nº 038, de 09 de Outubro de 2013,** prêmio de Valorização da Educação pública do Tocantins. Diário Oficial do Estado de Tocantins. 11 e outubro de 2013, p.17.