



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS**  
**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

**VIRNA DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ**

**POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: O RETRATO DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI)**

**PICOS - PI**  
**2018**

VIRNA DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ

**POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: O RETRATO DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito final para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira

**PICOS - PI  
2018**

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
**Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí**  
**Biblioteca José Albano de Macêdo**

**F111p** Fé, Virna da Conceição Moura

Política de responsabilização escolar: o retrato do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) / Virna da Conceição Moura Fé.– 2018.

CD-ROM : il.; 4 ¾ pol. (100 f.)

Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal do Piauí, Picos, 2019.

Orientador(A): Profa. Dra Luísa Xavier de Oliveira

1. Política de responsabilização (*accountability*). 2. Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). 3. Educação Piauiense.-Diagnóstico. I. Título.

**CDD 379.1**

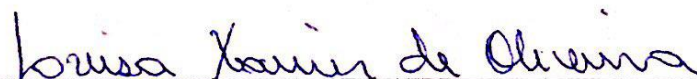
VIRNA DA CONCEIÇÃO MOURA FÉ

**POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: O RETRATO DO SISTEMA DE  
AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à coordenação do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

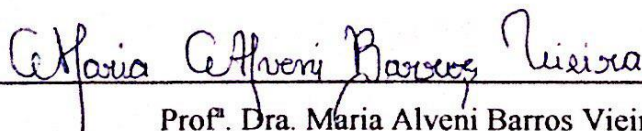
Apresentado em 06 de dezembro de 2018

**BANCA EXAMINADORA**



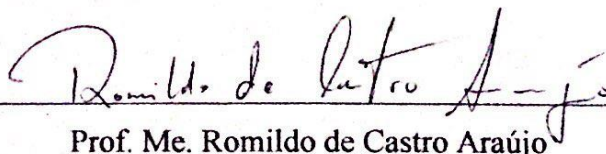
Profª. Dra. Luísa Xavier de Oliveira - UFPI

Orientadora – UFPI/CSHNB



Profª. Dra. Maria Alveni Barros Vieira

Membro 01 – UFPI/CSHNB



Prof. Me. Romildo de Castro Araújo

Membro 02 – UFPI/CSHNB

Dedico este trabalho: **a você**, um querido (a)  
leitor (a).

## AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a **Deus** por mais esta realização.

Aos meus pais **Francisco Elói de Moura Fé** e **Sandra Maria da Conceição de Moura Fé** por estarem sempre ao meu lado acreditando nos meus sonhos.

Aos meus irmãos, **Valéria Deusdará** e **Ranieri Deusdará** por toda a proteção e amor. Ao meu cunhado **Jonas Deusdará** por todo o incentivo.

À minha avó materna **Maria da Conceição Santos (In Memoriam)**, por todos os ensinamentos.

As minhas tias **Verônica Maria da Conceição e Silva** e **Eva Maria da Conceição** pela disponibilidade em ajudar sempre que precisei.

À minha prima **Linara Cordeiro** por todo o carinho.

Ao meu namorado **João Henrique Pachêco** pelo o apoio e companheirismo em todos os momentos.

À minha Profa. Dra. **Luísa Xavier de Oliveira** por compartilhar seus conhecimentos.

E a **todos** os meus familiares, amigos e professores que fizeram parte dessa caminhada.

*“Acordar a criatura humana dessa espécie de sonambulismo em que tantos se deixam arrastar. Mostrar-lhes a vida em profundidade. Sem pretensão filosófica ou de salvação - mas por uma contemplação poética afetuosa e participante.”*

(Cecília Meireles)

## RESUMO

Este trabalho busca analisar as implicações da política de responsabilização (*accountability*) adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) que se apresenta como instrumento diagnóstico avaliativo da educação piauiense. Nessa perspectiva, esta pesquisa tem como objetivo geral compreender as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado com base nos resultados alcançados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí, na vigência da sua aplicabilidade (2011-2018). Tal objetivo desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos: a) conhecer as características e os elementos que compõe o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI); b) discutir as propostas e os objetivos traçados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí - SAEPI do período de aplicação (2011-2018) c) identificar a política de responsabilização escolar adotada pelo Estado do Piauí; d) analisar as consequências da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí. Partimos das hipóteses iniciais de que os professores não tem uma ideia formada e sistematizada sobre o SAEPI; que a política de responsabilização no Estado do Piauí é branda, ou seja, de baixa consequência; que os professores não tem formação adequada para o SAEPI; e que os resultados do SAEPI não estão sendo utilizados pelos docentes para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem. Em virtude do problema, objetivos e hipóteses, recorreremos à abordagem qualitativa, enquanto sua forma baseou-se em estudo de característica exploratória organizando-se a partir de pesquisa bibliográfica com base nas contribuições de autores, como: Azevedo (2000), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Brooke e Soares (2008), Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Freitas (2013), Gatti (1987; 2009), Oliveira (2016), Schneider (2013) e entre outros que contribuíram para desenvolver esta investigação. Além disso, na pesquisa de campo e coleta de dados utilizou-se questionário e entrevistas como instrumentos de investigação junto aos professores de matemática e língua portuguesa das unidades escolares escolhidas enquanto lócus de pesquisa. Os dados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011) seguida das suas três fases: Pré- análise; A exploração do material; e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Após a análise dos dados, os resultados sugerem que a política de responsabilização no Estado do Piauí é de desenho *low stakes* sem atribuir consequências diretas para as escolas ou os seus co-responsáveis. Além disso, apontamos novas inquietações e destacamos a importância de pesquisas que contemplem essa linha temática de política de responsabilização escolar tomando como base as avaliações externas em larga escala.

**Palavras chaves:** Política de responsabilização (*accountability*). Implicações. Avaliação.



## **ABSTRACT**

This work seeks to analyze the implications of the accountability policy adopted by the State of Piauí, based on the Educational Evaluation System of Piauí (SAEPI), which presents itself as an evaluation diagnostic tool for Piauí education. In this perspective, this research has as general objective to understand the implications of the policy of accountability adopted by the State based on the results achieved by the Educational Evaluation System of Piauí, in the period of its applicability (2011-2018). This objective was divided into the following specific objectives: a) to know the characteristics and elements that make up the Educational Evaluation System of Piauí (SAEPI); b) discuss the proposals and objectives set by the Educational Evaluation System of Piauí - SAEPI of the period of application (2011-2018) c) identify the school accountability policy adopted by the State of Piauí; d) analyze the consequences of the policy of accountability adopted by the State of Piauí. We start from the initial hypotheses that teachers do not have a formed and systematized idea about SAEPI; that the policy of accountability in the State of Piauí is soft, that is, of low consequence; that teachers do not have adequate training for SAEPI; and that SAEPI results are not being used by teachers to improve the teaching-learning process. By using the problem, objectives and hypotheses, we used the qualitative approach, while its form was based on an exploratory characteristic study, organized from bibliographic research based on the contributions of authors such as: Azevedo (2000), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Brooke e Soares (2008), Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Freitas (2013), Gatti (1987; 2009), Oliveira (2016), Schneider (2013) and others that contributed to the development of this research. In addition, in the field research and data collection, a questionnaire and interviews were used as research tools with the mathematics and Portuguese language teachers of the school units chosen as a locus of research. The data were analyzed using the Bardin (2011) content analysis technique followed by its three phases: Pre-analysis; The exploitation of the material; and the treatment of results, inference and interpretation. After analyzing the data, the results suggest that the accountability policy in the State of Piauí is of low stakes design without assigning direct consequences to the schools or their co-responsible ones. In addition, we point out new concerns and highlight the importance of researches that contemplate this thematic line of school accountability policy based on large-scale external evaluations.

**Key words:** Accountability policy. Implications. Evaluation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ANA</b>	Avaliação Nacional pela Alfabetização
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>BDE</b>	Bônus de Desempenho Educacional
<b>CAEd</b>	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>EDURURAL</b>	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural no Nordeste
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>GRE</b>	Gerências Regionais de Educação
<b>ICE</b>	Índice de Clima Escolar
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDERJ</b>	Índice de Educação Básica do Rio de Janeiro
<b>IDESP</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo
<b>IDG</b>	Índice da Dimensão da Gestão
<b>IEA</b>	Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educacional
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>ISE</b>	Índice Socioeconômico dos Estudantes
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEP</b>	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau
<b>SAEPE</b>	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
<b>SAEPI</b>	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
<b>SAERJ</b>	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
<b>SPAECE</b>	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
<b>TDE</b>	Testes de Desenvolvimento Educacional
<b>TPP</b>	Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas
<b>TRI</b>	Teoria Resposta ao Item
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 01</b> - SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO .....	31
<b>QUADRO 02</b> - MODELO DE PADRÃO DE DESEMPENHO .....	39
<b>QUADRO 03</b> - LINHA DO TEMPO DO SAEPI.....	41
<b>QUADRO 04</b> - EXPERIÊNCIAS DE CARÁTER <i>HIGH STAKES</i> E <i>LOW STAKES</i> .....	57
<b>QUADRO 05</b> - ESTADOS COM POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR....	59
<b>QUADRO 06</b> - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	65
<b>QUADRO 07</b> - CATEGORIAS PARA ANÁLISE .....	68
<b>QUADRO 08</b> - COMPREENSÃO SOBRE AVALIAÇÃO .....	70
<b>QUADRO 09</b> - CARACTERÍSTICAS DO SAEPI.....	72
<b>QUADRO 10</b> - PARTICIPAÇÃO NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES.....	73
<b>QUADRO 11</b> - FORMAÇÃO CONTINUADA.....	74
<b>QUADRO 12</b> - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS EM AMBIENTE ESCOLAR .....	77
<b>QUADRO 13</b> - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS EM SALA DE AULA.....	79
<b>QUADRO 14</b> - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAEPI NA ESCOLA .....	80
<b>QUADRO 15</b> - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAEPI AOS PAIS.....	81
<b>QUADRO 16</b> - CONHECIMENTO SOBRE PREMIAÇÃO .....	82
<b>QUADRO 17</b> - PROPOSTA DO SAEPI .....	83
<b>QUADRO 18</b> - IMPORTÂNCIA DO SAEPI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PIAUIENSE .....	84
<b>QUADRO 19</b> - PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS DO SAEPI .....	85

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>FIGURA 1 - MODELO DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA .....</b>	<b>38</b>
<b>FIGURA 2 - FASES CRONOLÓGICAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS .....</b>	<b>66</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO I – AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ASPECTOS HISTÓRICOS</b> ....	17
1.1. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) .....	24
1.2. SISTEMAS ESTADUAIS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS .....	28
<b>1.2.1. Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI): a experiência piauiense</b> .....	34
<b>CAPÍTULO II – POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS</b> .....	43
2.1. POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL .....	49
<b>2.1.1. Política de responsabilização: estudo dos casos brasileiros</b> .....	52
<b>CAPÍTULO III – UM OLHAR NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ</b> .....	61
3.1. TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS .....	62
3.2. LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES .....	64
3.3. ANÁLISE DE DADOS .....	66
<b>3.3.1. Conhecimento docente</b> .....	69
3.3.1.1. Compreensão sobre avaliação .....	69
3.3.1.2. Características do SAEPI.....	71
<b>3.3.2. Formação docente</b> .....	73
3.3.2.1. Formação continuada.....	73
3.3.2.2. Aperfeiçoamento individual.....	75
<b>3.3.3. Prática pedagógica</b> .....	76
3.3.3.1. Uso dos resultados no ambiente escolar .....	76
3.3.3.2. Utilização dos resultados em sala de aula.....	78
3.3.3.3. Divulgação .....	80
3.3.3.4. Premiação.....	81

<b>3.3.4. Importância do SAEPI no processo de ensino- aprendizagem .....</b>	<b>82</b>
3.3.4.1. Proposta do SAEPI.....	83
3.3.4.2. Pontos positivos e negativos .....	84
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>87</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Educação e avaliação sempre andaram de mãos dadas. Tal fato, certamente nada estranho a todos aqueles que frequentaram por anos as unidades escolares, hoje, no contexto crescente do uso de indicadores econômicos, educacionais e estatísticos, se torna algo com finalidade bem diferente dos antigos testes escolares para avaliar, reprovar ou aprovar, significativa parcela da população discente.

Se anteriormente, o objetivo era eliminar de forma preliminar os alunos considerados inaptos para a escolarização, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, atualmente, o enfoque avaliativo constituiu-se de outros objetivos mais definidos, sendo principalmente, pautados em medir e escalonar os resultados da aprendizagem escolar visando mensurar a qualidade do ensino oferecido (OLIVEIRA, 2011).

Nas últimas duas décadas no Brasil, observamos a proliferação de sistemas de avaliação externa em larga escala<sup>1</sup>, tendo alguns Estados e Municípios adotados políticas de responsabilização escolar. Fundamentada por essa perspectiva teórica, este trabalho busca analisar as implicações da Política de Responsabilização Escolar<sup>2</sup> (*accountability school*)<sup>3</sup> adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) que se apresenta como instrumento diagnóstico avaliativo da educação piauiense no intuito de fornecer subsídios para implementação de ações políticas educacionais visando melhorar a qualidade da educação ofertada, o desempenho das escolas e dos alunos. Diante das ações de adoção de políticas de responsabilização, a presente pesquisa é guiada pela seguinte questão: Quais as implicações da política de responsabilização tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)?

Para encaminhar a investigação estabelecemos objetivos, são eles: compreender as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado com base nos resultados do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí, na vigência de sua aplicabilidade (2011-2018), bem como conhecer as características e os elementos que compõe o SAEPI; discutir as

---

<sup>1</sup> Neste trabalho adotaremos o termo avaliação “em larga escala” que refere à abrangência e extensão alcançadas (DURLIN; SCHNEIDER, 2011), pois compreende testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino. Os exames a que nos referimos são dispendiosos, mobilizam número elevado de pessoas e consomem um tempo considerável de aplicação na sala de aula.

<sup>2</sup> Na concepção de Brooke (2012) uma política de responsabilização se constitui a partir de objetivos, metas e consequências junto aos atores escolares diante do desempenho alcançados pelas escolas em avaliações em larga escala.

<sup>3</sup> O termo *accountability* é oriundo da política e conceitualmente se refere a algumas características, das quais destaca-se o controle da ação governamental. Ou seja, nesse sentido, *accountability school* consiste em que as escolas devem prestar contas, informarem e justificarem suas ações, podendo sofrer sanções caso não ajam de acordo com as regras estabelecidas.

propostas e os objetivos traçados pelo SAEPI; identificar a política de responsabilização escolar adotada pelo Estado do Piauí e analisar as consequências da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí. Além disso, vale elencar as hipóteses que se firmaram em torno deste trabalho, são elas: a) que os professores não tem uma ideia formada e sistematizada sobre o SAEPI; b) que a política de responsabilização no Estado do Piauí é branda, ou seja, de baixa consequência; c) que os professores não tem formação adequada para o SAEPI; d) que os resultados do SAEPI não estão sendo utilizados pelos docentes para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem.

Torna-se importante destacar que o tema em questão se apresenta na ausência de discussões e debates no contexto local em nível acadêmico-científico-social. A falta de conhecimento da sociedade escolar sobre essa temática está vinculada a limitação de debates e divulgação dentro dos espaços formativos, como cursos de licenciaturas e pós-graduação.

Contatou-se, por meio de levantamentos em dissertações, teses e artigos na biblioteca do Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB) e no site de pós-graduação da Universidade Federal do Piauí (UFPI) a limitação ao acesso à literatura especializada em política de responsabilização escolar, bem como, no âmbito das ações formativas do Estado do Piauí. A partir desta constatação, torna-se pertinente investigar e analisar a política de responsabilização escolar presente no Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) e suas implicações no chão das escolas.

A ideia de *accountability school* se apresenta nos resultados coletados pelas agências federais, estaduais ou locais que têm a função de analisá-los na tentativa de melhorá-los através de políticas públicas educacionais, em especial na utilização de políticas de responsabilização, garantindo a qualidade escolar e as oportunidades educacionais de acordo com as novas descobertas.

Dentre os marcos presentes na implementação a postura de uma avaliação em larga escala ganha destaque já que essa serve de pressuposto para embasar e fornecer subsídios para uma política de responsabilização escolar (*accountability school*) seja ela, *low stakes* que envolve, de forma simbólica e difusa, a ampla disseminação dos indicadores de desempenho; e *high stakes*, no qual oferece consequências explícitas, como premiações ou sanções, de acordo com os resultados alcançados pelas avaliações externas em larga escala.

Para auxiliar e guiar as análises a serem pensadas nesta investigação recorreremos aos estudos teóricos, tais quais: Azevedo (2000), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Brooke e Soares (2008), Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Freitas (2013), Gatti



(1987; 2009), Oliveira (2016), Schneider (2013) e dentre outros possíveis trabalhos realizados a nível internacional, nacional e estadual que possam ser relevantes para nossa pesquisa.

A organização desse trabalho se deu da seguinte maneira: *Capítulo I* que trata do contexto histórico da avaliação em larga escala, no qual são apresentados os aspectos históricos e legislativos sobre avaliação em larga escala no âmbito internacional com os exemplos do *Relatório de Coleman* nos Estados Unidos e o *Relatório de Plowden* na Inglaterra. E no âmbito nacional, desde o surgimento da concepção de avaliação nos anos 30 até os anos 90. Ainda dialogamos a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996.

No *Capítulo II* realizamos uma abordagem sobre a política de responsabilização escolar discutindo seus desenhos e concepções, suas características e as suas implicações; *Capítulo III tratamos do processo metodológico da investigação*, no qual reservamos esse espaço para apresentarmos todo o percurso investigativo mediante sua caracterização enquanto pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental; a descrição do lócus da pesquisa e os participantes; os instrumentos utilizados para coleta de dados; bem como, a análise de dados que se seguirá na apresentação e discussão dos resultados.

As Considerações Finais, momento em que é retomado o problema em questão e seus resultados, como também momento indispensável para discussão de novas possibilidades de abordagem temática e contribuições para estudos futuros. E por fim, as referências e apêndices, enquanto elementos constitutivos pós- textuais.

## CAPÍTULO I

### AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Para começar, demoremo-nos um pouco no contexto histórico da avaliação em larga escala, baseando-nos em análise de dispositivos normativos (constitucionais e legais), como a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, servindo como pressuposto para embasar a perspectiva de avaliação externa no contexto das políticas públicas educacionais, em especial, a política de responsabilização escolar.

Por mais que a política de responsabilização escolar (*accountability school*) seja atual nas pesquisas educacionais em nível mundial, a avaliação em larga escala já se faz presente sendo implantada nos sistemas de ensino desde o século XIX conforme indicam autores da área, como Azevedo (2000), Brooke; Soares (2008) e Gatti (1987). A expressão “larga escala” refere-se as suas proporções, ou seja, à abrangência e extensão alcançadas (DURLI; SCHNEIDER apud SCHNEIDER, 2013). Além disso, contorna uma multidimensionalidade de aspectos envolvendo o desempenho das escolas e a centralidade no aluno.

Entre os países que mais se destacaram com uma proposta de avaliação sistemática em larga escala, poderíamos destacar o exemplo dos Estados Unidos com o *Relatório de Coleman (1966)* que veio fornecer subsídios para entender a educação utilizando a avaliação em larga escala para identificar, num aspecto sociológico, “o papel da escola e a sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária.” (BROOKE; SOARES, 2008, p.15).

É importante, para seguir a diante, entender que esse relatório desmitificou conceitos e ampliou discussões em torno de igualdades educacionais já que concluiu que “as diferenças socioeconômicas entre alunos são responsáveis pelas diferenças no seu desempenho” (op. cit. 2008, p.15). Em torno disso, a pesquisa foi intitulada por “Igualdade de Oportunidades Educacionais”, sendo assim publicada por Coleman e outros pesquisadores (MANDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 74) que contribuíram para colocar em evidência a questão da eficácia escolar ao abordar quatro enfoques importantes, sendo eles: a relação do grau de segregação dos grupos étnicos e raciais; a oferta de oportunidades educacionais iguais; o aprendizado dos alunos através da avaliação de testes padronizados; e por fim, o desempenho dos alunos e o tipo de escola que frequentam de acordo com a infraestrutura (op. cit., p.75).

Podemos ainda destacar que um dos marcos dessa pesquisa foi à análise crítica das crenças no qual contribuiu para o rompimento de uma concepção tradicional de escola

enquanto modelo caixa-preta (BOOKE; SOARES, 2008, p. 15) apresentando uma nova realidade. De acordo com essa perspectiva,

[...] na época, muitos acreditavam que eram os *inputs* ou insumos escolares, em termos dos equipamentos e outras condições de funcionamento da escola, que determinavam seus *outputs* ou resultado, segundo um modelo de entrada-saída que tratava a escola como caixa-preta e igualava o conceito de qualidade da escola ao da quantidade dos seus insumos (op. cit., p. 15).

Os resultados dessa pesquisa propuseram a entender que seria um equívoco atribuir o conceito de qualidade ao conceito de quantidade dos insumos (BROOKE; SOARES, 2008), ou seja, seria impreciso distribuir investimentos no sentido de combater as desigualdades sem levar em consideração a importância da variabilidade de desempenho dentro das escolas e entre as escolas, o background socioeconômico e familiar, a diferença étnica e racial, a qualidade do professor, a composição do corpo de alunos e as limitações do próprio sistema em desenvolver a igualdade (op. cit., p. 29).

O Relatório de Coleman, tal como ficou conhecido, chegou a conclusões pessimistas e desagradáveis, na época, em torno da eficácia escolar estadunidense. Já que muitos acreditavam que quanto mais se investia mais haveria retornos nos resultados escolares. Coleman se contrapôs a esse pensamento quando afirmou que “a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança, independentemente do seu meio e contexto social geral.” (COLEMAN et al. apud. MANDAUS; AIRASIAN; KELLAGHAN apud BROOKE; SOARES, 2008, p.75.). Esses novos métodos que se confrontavam com os mitos e crenças da época propuseram mudanças no terreno educacional dos Estados Unidos, e cada vez mais se tornavam constantes os questionamentos em relação à eficácia escolar mediante a um desenvolvimento social.

Outro país que se destacou e complementou a proposta estadunidense de avaliação em larga escala foi à Inglaterra quando lançou o *Relatório Plowden (1967)* no qual voltou a identificar as referidas tendências como já existentes no sistema educacional inglês e propor mudanças, além de desenvolver uma pedagogia calcada no aluno com princípios piagetianos, dando a atenção especial para crianças da escola primária e enfatizando a importância da família para o seu desenvolvimento.

Tal movimentação no cenário internacional sobre avaliação em larga escala, propuseram desenvolver de forma abrangente e ambiciosa os estudos e pesquisas da

*Internacional Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*<sup>4</sup>, contribuindo para expandir e aprimorar essa área de investigação.

Mediante a expansão da divulgação das informações desferidas nos resultados dos estudos ensejados por uma proposta de avaliação em larga escala no contexto internacional, tais estudos também passaram a servir como base para uma pressão no cenário nacional, sendo feita a princípio por organismos internacionais, como Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e depois passando a abranger setores sociais, através da voz de estudantes, professores, ativistas e acadêmicos na cobrança por um diagnóstico geral dos diferentes níveis e modalidades da realidade educacional brasileira, bem como de uma postura avaliativa adotada pelo governo federal.

Sobre as propostas de avaliação em larga escala no âmbito brasileiro Azevedo (2000, p. 29) em seus estudos dialoga com as ideias de uma reforma educacional dos anos de 1930, quando “predominaram as propostas de universalização do ensino primário leigo, obrigatório e gratuito, sob a responsabilidade do Estado; de unificação do sistema dual, e de fortalecimento da atuação da União sobre o setor”. Em consonância, Oliveira (2016, p. 17) ainda sintetiza que “após esse processo de universalização do ensino fundamental, os debates e as políticas governamentais deslocaram o foco para a qualidade do ensino que estava sendo oferecido nas escolas públicas”. Ao fazer esse exame acurado, os autores reconhecem que a avaliação, a partir desse momento, tornou-se objeto de interesse entre educadores e pesquisadores.

Importa, então, realçar que os ideais de reforma educacional, bem como, o intercâmbio internacional contribuíram para oficializar o discurso sobre a importância de avaliar os sistemas de ensino e o desempenho dos alunos a fim de identificar a qualidade da educação, assim, propondo a intensificação dos debates e promovendo o diálogo sobre as políticas educacionais no decorrer do período vindouro.

A partir disso, podemos destacar o pensamento de Gatti (1987, p. 34) quando debruça na ideia de que a discussão sobre avaliação preponderou, posteriormente, nos anos 1960, “quando seu emprego se associou a exames vestibulares, através dos quais esta maneira de avaliar conseguiu ampla divulgação”. A experiência avaliativa se fincou no final da década e início dos anos de 1970, pelo surgimento do Centro de Estudos de Testes e Pesquisas Psicológicas (TPP) da Fundação Getúlio Vargas, no qual baseava em descobrir a objetividade da avaliação a partir da construção de um conjunto de testes de desenvolvimento educacional

---

<sup>4</sup> IEA (Associação Internacional para a Avaliação do Rendimento Educacional).

(TDE). Nesse momento, os dados descritivos do desempenho dos alunos começaram a servir para serem monitorados.

Na configuração dos anos 1970 surgiram as primeiras premissas sobre uma avaliação em larga escala de nível nacional, no entanto, “a proposta inicial de um sistema nacional de avaliação ocorre no final dos anos oitenta, embora fosse objeto de interesse já na reforma dos anos trinta e estivesse presente, desde então, nos esboços de pesquisa e de planejamento educacional” (AZEVEDO, 2000; WAISENFISZ, 1991 apud COELHO, 2008, p. 232). Esse cenário se constituiu mediante aos esforços das décadas anteriores e avançou no decorrer do tempo na perspectiva de engajar as propostas educacionais. A despeito disso, Brooke (apud OLIVEIRA, 2016, p. 17) assinalava que:

[...] embora se tenha evidência de que, desde os anos 1930, já havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, é no final dos anos 1980 que a avaliação passa, paulatinamente, a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica.

Já a década de 1980 foi caracterizada por reviravoltas no plano político-econômico e social, visto o início do processo de redemocratização, reformulação e reestruturação do Estado. Não sem razão, Afonso (apud SCHNEIDER, 2013, p.18) traça um panorama dessa fase ao relatar “que as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação”.

Assim, no auge dos anos 1980 foram iniciadas as primeiras experiências avaliativas em larga escala, um exemplo disso seria o Decreto nº 85.287, de 23 de Outubro de 1980 que cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste ou, como conhecido, Projeto Edurural que foi desenvolvido em todos os Estados Nordestinos com estudos e métodos avaliativos desenvolvidos possibilitando compreender a importância e abrangência de uma avaliação em sua totalidade e realização.

Nesse cenário de movimentações é plausível que a reforma educacional foi colocada em prioridade na agenda governamental, assim como o conceito de avaliação em larga escala e suas contribuições para o campo educacional tomaram grandes proporções, já que foi “inscrita no terreno das reformas, inovações, currículo, programas e projetos, exercendo um papel singular, constituindo como objetivo a promoção de melhoria na qualidade e eficácia da educação” (BROOKE apud OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Para apresentar a expansão da avaliação em larga escala “na agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação” (SOBRINHO apud OLIVEIRA, 2016, p. 18) alguns autores fundamentam elementos contextuais que deram contribuições para promover essa propagação no contexto internacional, nacional e subnacional, seriam eles:

a) disseminação de um modelo de reforma educacional na década de 1990 calcado na avaliação educacional e voltado para a melhoria da qualidade; e b) incorporação pelos governos de metodologias de gestão baseada em critérios de eficiência e de planejamento estratégico e voltadas para a melhoria nos resultados dos serviços públicos [...] (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

A reforma educacional dos anos 1990 se deu a nível mundial devido ao minucioso processo de globalização e a disseminação de informações em larga escala que intensificou as relações humanas, econômicas e culturais. Nesse sentido, percebe-se que os objetivos dos países da América Latina (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011) sobre educação se coincidiam na definição de propostas que eram “descentralizar a gestão, melhorar a qualidade, a equidade e eficiência dos sistemas, oferecer maior autonomia e também cobrar maior responsabilidade da escola, investir mais e melhor na formação do professor e conectar a escola às demandas da sociedade” (op. cit., p. 14).

Notadamente, esses países ao implantar os seus sistemas de avaliação teriam efeitos semelhantes ao coincidirem suas propostas, já que ambos buscavam a melhoria da qualidade da educação. Nessa perspectiva, Brooke, Cunha e Faleiros (2011, p. 15) observavam “que nada menos que 13 países da região, incluindo o Brasil, adotaram sistemas de avaliação entre 1990 e 1998”.

Sobre a incorporação das novas metodologias de gestão adotadas por governos é necessário fazermos um breve levantamento sobre a proposta política da Grã-Bretanha nos anos de 1980, incorporada pelo governo conservador da primeira-ministra Margareth Thatcher, já que sua proposta no decorrer do tempo expandiu e norteou políticas educacionais em todo o mundo.

Como uma tentativa de superar a crise da dívida no qual o país se encontrava, Thatcher adotou um programa econômico liberal e um novo modelo de serviço público baseado nas ideias liberais (op. cit., p.18). Em outros termos, essa proposta se caracterizava pela adoção das políticas de descentralização, a privatização de empresas estatais, o estabelecimento do estado mínimo e um estado regulador que se baseou na estrutura de uma gestão de

produtividade e eficiência, que veio a ser chamando posteriormente de *New Public Management*<sup>5</sup> (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011).

A partir dessas propostas de gestão, a conjuntura da política neoliberal tomou contornos, não só na Grã-Bretanha, mas no mundo inteiro, já que a crise da dívida assolava os continentes ratificando o poder do capital e a sua dimensão global. Vale ressaltar, ainda, que um dos principais eventos, na época, que contribuíram para a expansão dessa nova política de gestão foi o Consenso de Washington<sup>6</sup> formulado em 1989 que designou uma forma de legitimação discursiva, a partir do estabelecimento de regras de ajustes e estabilização para superação da crise.

É acertado dizer que as influências da proposta de gestão dentro da perspectiva do neoliberalismo tomaram proveitos em vários países como Estados Unidos e países da América Latina, como é o caso do Brasil. O destaque principal foi que esses países desenvolveram um modelo de gestão, em consonância a reforma neoliberal, voltado para controlar os serviços públicos, principalmente o educacional, já que a administração pública voltou sua atenção para controlar os seus resultados (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). Não sem razão, dentro dessa perspectiva, que Abrucio (apud BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 18) aponta as três dimensões em que essa reforma se desenvolveu, sendo elas:

[...] a dimensão mais gerencialista que se caracterizou por uma ênfase na produtividade e a eficiência do aparato governamental; Uma segunda dimensão, atenta às necessidades da população consumidora, procurou a melhoria na qualidade e efetividade dos serviços públicos; enquanto à preocupação com *accountability* e transparência refletia a procura por um modelo de governança mais democrático.

Ambas as dimensões subsidiaram o modelo de gestão e as políticas públicas educacionais, numa tentativa de melhorar os serviços ofertados pelo governo, principalmente, referente à qualidade da educação.

A este propósito, no Brasil, em um cenário de adoção desse novo modelo de gestão no qual impera a lógica de desenvolvimento do capital humano<sup>7</sup> havia a necessidade dos dados descritivos sobre os resultados escolares, nesse sentido, as avaliações em larga escala teriam ganhado espaço já que se tornavam uma ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas dos resultados educacionais (SCHNEIDER, 2013,

---

<sup>5</sup> Refere-se à nova gestão pública.

<sup>6</sup> Consiste em uma carta de recomendações com grandes medidas aos países em crise, no qual estabelece regras como ajuste fiscal, corte de gastos, reforma tributária no sentido de reverter à crise.

<sup>7</sup> Diz respeito ao investimento no “fator humano” enquanto determinante básico para produzir valor econômico.

p. 19). Ou seja, era um período em que sinalizava um fortalecimento da função avaliadora do Estado; e a autonomia deveria propiciar a eficiência gerencial e um maior nível de responsabilidade social do sistema educacional. Ainda, dentro desse cenário, se delimitaram os objetivos e as justificativas em adotar políticas públicas avaliativas. Apesar disso, Castro (apud COELHO, 2008, p. 239) afirma que:

[...] com a atual reforma, sai de forma o Estado-executor, assumindo seu lugar o 'Estado-regulador' e o 'Estado-Avaliador'. Essa mudança de paradigma exige uma verdadeira reengenharia do setor público. Trata-se da difícil tarefa de substituir controles burocráticos para uma nova cultura gerencial, que incorpora a política de avaliação como elemento da gestão pública.

Com a nova Constituição Federal de 1988, que foi um marco importante para educação brasileira, podemos destacar um dos principais mandamentos que subsidia o sistema educacional brasileiro, o qual está disposto em seu artigo 206, que define os princípios norteadores da educação, dentre os quais, no quesito da importância da criação de um sistema de avaliação enquanto instrumento de coleta de dados, podemos destacar a garantia do “padrão de qualidade” (BRASIL, 1988, p. 123).

Aprimorando a nossa atenção para esse princípio presume-se, portanto, que nessa perspectiva a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação (COELHO, 2008, p. 233). Seria necessário, então, estabelecer um padrão de qualidade para a educação a fim de estudar os seus resultados a partir de um sistema próprio de avaliação externa que contribuiria no sentido de diagnosticar a qualidade da educação que se é ofertada.

A reivindicação pela descentralização dos encargos educacionais, os questionamentos em torno da qualidade da educação, o reforço da prestação de contas, a diversificação da oferta escolar e autonomia das escolas, a contratualização da gestão escolar e a exigência por resultados foram alguns dos acontecimentos que marcaram o final da década e que impulsionaram para implantação de um sistema próprio de avaliação nacional.

Nos anos 1990 com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) legitimaram todas as diretrizes dos aspectos de organização e planejamento educacional do país e aspectos relativos à avaliação vieram à tona. Certamente a Lei 9.394/96 possibilitou mudanças gradativas na educação brasileira, relativo à área da avaliação em larga escala. Foi identificado em seu corpo teórico no Art. 9, que caberá a União coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação e ainda assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas



de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Ademais, a referida Lei ainda estabeleceu no seu art. 87 que é dever dos municípios, Estados, Distrito Federal e União integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996). Para isso seria necessário consolidar um Sistema de Avaliação de nível nacional que amparasse as demandas dos entes federados (União/Estado/Município) ao cumprimento da Lei.

Conforme anunciamos, no decorrer dos anos 1990 a avaliação em larga escala ganhou notoriedade pela sociedade brasileira. Com essa expressividade, é acertado dizer, que foi implantando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) enquanto objeto de regulação federal a partir dos dispositivos normativos e envoltos pelas discussões em torno da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996. Nesse momento germinou a ideia de olhar os sistemas escolares através dos seus resultados.

Vale ressaltar, em Gatti (apud SCHNEIDER, 2013, p. 23) que o primeiro sistema de avaliação de abrangência nacional não foi o SAEB, mas sim, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), criado em 1987. Sob a égide do SAEP, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que iremos explicitar e detalhar no próximo ponto a seguir.

### 1.1. SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB)

Como podemos constatar, foi consolidado no Brasil em 1990 o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que teve como objetivo “contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 9). Em outros termos, a proposta do SAEB se determina a realizar um diagnóstico nacional da educação básica ofertada no país, buscando a partir dos seus resultados fornecerem subsídios para elaboração de políticas públicas educacionais voltadas para o acesso e a qualidade. Partindo dos objetivos adotados pelo SAEB, subjacente a questão da qualidade e equidade do ensino público, nos ancoramos na ideia de que esse sistema se constituiu por dois eixos centrais, como aponta Gatti (2009, p. 12):

[...] O primeiro voltado ao acesso ao ensino básico no qual se verifica o atendimento à demanda (taxas de acesso e taxas de escolarização) e a eficiência (taxas de produtividade, taxas de transição e taxas de eficiência interna); o segundo eixo é relativo à qualidade, implicando no estudo de quatro dimensões relativas: 1. ao produto — desempenho do aluno quanto a aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências; 2. ao contexto nível socioeconômico dos alunos, hábitos de estudo, perfil e condições de trabalho dos docentes e diretores, tipo de escola, grau de autonomia da escola, matriz organizacional da escola; 3. ao processo — planejamento do ensino e da escola, projeto pedagógico, utilização do tempo escolar; estratégias de ensino; 4. aos insumos — infra-estrutura, espaço físico e instalações, equipamentos, recursos e materiais didáticos.

Fundamentado por essa perspectiva teórica, podemos constatar que essa proposta de avaliação sistemática foi audaciosa devido a sua amplitude, ao levar em consideração aspectos múltiplos, ao considerar a eficácia da gestão; as estruturas organizacionais; o acesso e a permanência; a qualidade do processo de ensino e aprendizagem; o background socioeconômico; e as especificidades subjetivas. Assim, possibilitando levantar dados concretos para serem analisados, ou seja, em oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos, nas diversas séries e disciplinas (BRASIL, 2001, p. 9). Com essas propostas o SAEB foi implantado pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com as Secretarias de Educação.

No seu primeiro formato, em caráter amostral, a aplicação de provas atendeu escolas da rede pública de ensino da zona urbana que ofertavam as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, sendo que as disciplinas avaliadas foram Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries que também foram avaliadas incluindo a disciplina de redação.

Em 1993 realizou-se a sua segunda aplicação, no qual se estruturou em três eixos, sendo eles: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docente; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar (BRASIL, 2001). Na edição de 1995, terceira aplicação, o seu formato foi reestruturado quando incluiu em sua amostra o ensino médio e a rede particular de ensino; adotou técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos, como por exemplo, à proposta de Teoria Resposta ao Item (TRI<sup>8</sup>); e redefiniu as séries avaliadas aquelas conclusivas do ciclo escolar: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (op. cit.).

---

<sup>8</sup> Segundo Andrade, Tavares e Valle (apud GOMES, 2014, p. 11), “a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item.” A esse respeito, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) nada mais é do que a probabilidade de acerto ao item de acordo com o nível de domínio do aluno.

Novamente o SAEB foi aprimorado, em 1997, quando introduziu as Matrizes de Referências que se constitui em descritores que mostram as habilidades que são esperadas pelos alunos. Nesse formato, “buscou-se a associação dos conteúdos às competências cognitivas utilizadas no processo da construção do conhecimento” (BRASIL, 2008, p.17). O SAEB, então, avalia o que os alunos sabem e são capazes de fazer, em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes (BRASIL, 2001, p.9). Essas competências são assumidas e analisadas, fornecendo informações para as políticas públicas.

Além disso, ao longo do tempo, o SAEB introduziu pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), designada pelo mesmo nome que agora abriga o Sistema Nacional de Avaliação. (BRASIL, 2005 apud SCHNEIDER, 2013, p. 24).

A ANRESC, conhecido hoje por Prova Brasil, manteve a mesma configuração do SAEB, mas voltada para o 5º e 9º ano do ensino fundamental da rede pública, urbana ou rural. Sendo de caráter censitário permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola. (SCHNEIDER, 2013, p. 25). Já a ANEB, tem a mesma metodologia da ANRESC, o que difere é o seu caráter amostral e a sua aplicação em que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica, sendo eles: 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Importa, então, destacar que no ano de 2007 foi implantado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), “esse plano teve como objetivo oferecer uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil” (BRASIL, 2007, p. 6). O PDE foi simultâneo com o Decreto nº 6094 (BRASIL, 2007) que legitimou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) partindo do princípio de “aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União” (SCHNEIDER, 2013, p. 24). Um dos mais expressivos pontos desse decreto nº 6094 foi que os resultados adquiridos pelo SAEB, juntamente com a Prova Brasil e em conjunto com o rendimento do Censo escolar foram acrescidos ao Ideb, em outros termos, tais indicadores foram agregados conforme expressa o Art. 3 em que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

Presume-se, portanto, que o sucesso do SAEB e da Prova Brasil deveu-se ao acréscimo e articulação dos seus resultados ao Ideb, Schneider (2013, p.24) sintetiza da seguinte maneira que “juntamente com o SAEB, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica [...]”.

A partir da divulgação da portaria nº 482, de 07 de junho de 2013, a Avaliação Nacional pela Alfabetização (ANA) passou a compor o SAEB, com caráter censitário e com o objetivo de aferir os níveis de Alfabetização, Letramento e Matemática dos alunos de 3º ano do Ensino Fundamental.

Com os avanços das referidas propostas de avaliação em larga escala foi disponibilizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ao núcleo de gestores e professores a plataforma “Devolutivas Pedagógicas”, em que buscam aproximar as avaliações em larga escala ao contexto escolar. Os objetivos dessa plataforma seriam:

- (1) Promover a melhoria do desempenho dos estudantes brasileiros da educação básica;
- (2) Tornar explícito para os professores e gestores das redes de ensino quais conhecimentos e habilidades são verificados pelo SAEB;
- (3) Viabilizar a apropriação pelos professores e equipe gestora dos resultados das avaliações em larga escala.
- (4) Colaborar com os professores nas suas atividades de ensino (BRASIL, 2012, p. 01).

Reitera-se ainda outro avanço no que se refere à disseminação dos resultados das avaliações em larga escala, já que possibilitaram melhorias no sentido de compreender a educação brasileira. Nesse sentido, o aspecto que nos interessa é apontar o progresso da utilização da avaliação em larga escala não só para educação pública, mas também a atenção dada à educação privada. Em outros termos, não só escolas públicas, mas também as escolas privadas poderão ser alvos de pesquisa de rendimento do aluno e desempenho dos seus sistemas de ensino. Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) constata que “em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (BRASIL, op. cit., p. 01).

Atualmente, no Brasil, a utilização da avaliação em larga escala é bem mais ampla e diversificada, apesar de suas experiências serem recentes e suas pesquisas ainda estarem em desenvolvimento devido aos seus efeitos ainda serem incipientes. Mas por fim, como se observa, é acertado dizer que no decorrer dessas últimas 20 décadas (1990-2018) houve uma

ampliação gradativa dos instrumentos avaliativos utilizados pelo governo para diagnosticar a qualidade da educação que é ofertada nas escolas.

Buscamos, a partir desses exemplos apresentados, fundamentar a perspectiva histórica de avaliação em larga escala enquanto pressuposto de políticas de responsabilização escolar, sendo elas de caráter *low stakes* ou *high stakes*. A partir disso, presume-se, portanto, que tais indicadores dos resultados das avaliações em larga escala contribuam para fundamentar políticas e ações governamentais, estaduais e municipais.

No ponto a seguir trataremos da expansão dos sistemas estaduais próprios de avaliação em larga escala no contexto nacional, bem como os tipos de geração de avaliação em consonância com as propostas de políticas de responsabilização.

## 1.2. SISTEMAS ESTADUAIS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: AS EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS

Para melhor descrever o contexto das avaliações em larga escala no Brasil, entrando no campo da política de responsabilização, recorreremos aos estudos teóricos realizados por Bonamino e Sousa (2012) ao analisarem a política de avaliação em larga escala no Brasil sugerindo três tipos de gerações de avaliação, considerando que cada geração teria seus efeitos específicos, tanto para a escola quanto para o currículo. Ou seja, cada geração teria suas consequências, podendo ser de caráter *low stakes* (responsabilização branda), que são políticas de responsabilização apenas simbólicas ou *high stakes* (responsabilização forte), que são políticas de responsabilização com consequências fortes. (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006, apud, BONAMINO; SOUSA, 2012).

A primeira geração de avaliação consiste na análise diagnóstica da educação sem caráter de atribuição de consequências para a escola ou para o currículo escolar, ou seja, “tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 375) apesar de publicar os seus resultados sem elencar consequências às escolas.

Como discutido anteriormente, é evidente o interesse do Estado por uma avaliação em meados da década de 1930, mas só na década de 1980 é que se ela se integrou nas práticas governamentais. A sua concretização deveu-se ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que contribuiu para compreender a educação, já que seu desenho mostrou-se adequado para diagnosticar e monitorar a evolução da qualidade da educação básica. Conforme Bonamino e Sousa (2012, p. 377) o SAEB apresentou baixo nível de “interferência

na vida das escolas, por isso foi caracterizado por uma política de responsabilização branda, ou, *low stakes* no qual apenas diagnosticava neutralmente a educação”.

Já a segunda geração articula os resultados das avaliações a políticas de responsabilização com atribuições de consequências simbólicas para as instituições de ensino, que por sua vez, contempla “além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais” (op. cit., p.375). Como exemplo, temos a Prova Brasil. Pela limitação amostral do SAEB e sua dimensão, a Prova Brasil veio na tentativa de retratar as particularidades dos Estados e municípios ao subsidiar políticas estaduais e municipais. Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012, p. 379) expressam que:

[...] foi idealizada para produzir informações a respeito do ensino oferecido por municípios e escola, com objetivo de auxiliar os governantes nas decisões sobre o direcionamento de recursos técnicos e financeiros e no estabelecimento de metas e implantação pedagógicas e administrativas, visando à qualidade do ensino. De outra parte, considera-se que essa avaliação pode funcionar como um elemento de pressão, para pais e responsáveis, por melhoria da qualidade da educação de seus filhos, uma vez que, a partir da divulgação dos resultados, eles podem cobrar providências para que a escola melhore.

Os resultados da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados, integrando o Ideb, para as escolas e a comunidade por meio de boletins disponibilizados “a fim de traçar metas e colaborar com os planejamentos das ações pedagógicas” (OLIVEIRA apud BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 379) se caracterizando, assim, como uma política de responsabilização branda, ou *low stakes*, já que “uma vez que se limitam traçar metas e a divulgar os resultados dos alunos por escola e rede de ensino, sem atrelar prêmios ou sanções a esses resultados, é característico das políticas de responsabilização sólida.” (HANUSHEK; RAYMOND apud BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380).

A terceira geração se caracteriza por *high stakes*, ou, responsabilização forte, pois consiste em sanções ou bonificações a despeito dos resultados escolares e o desempenho dos alunos. Conforme definem Bonamino e Sousa (2012, p. 375) “que as avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização fortes, complementando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas”.

Vários Estados e Municípios vêm desenvolvendo seus próprios sistemas de avaliação. Em suas propostas notam-se grandes similaridades com o SAEB e a Prova Brasil, no entanto suas políticas de responsabilização são diferenciadas devido as suas características serem referentes à terceira geração intitulada por política de responsabilização forte, ou, *high stakes*. Como exemplo, podemos mencionar o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SPAECE),

implantando em 1992, no qual estabelece metas e bonifica ora os atores escolares (diretores, professores, funcionários e alunos), ora a escola (OLIVEIRA, 2016, p. 18).

Outro exemplo de política de responsabilização forte seria o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (ANRESC) implantado em 1996. Em seu modelo, seus objetivos eram servir de referência para elaboração de políticas, por parte da Secretaria de Educação, e orientar a construção da proposta pedagógica e a elaboração do planejamento pelas escolas (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 380). Além disso, esse sistema se caracterizou como política de responsabilização forte ao estabelecer no ano de 2000 o Bônus Mérito, levando em consideração os resultados da ANRESC.

Podemos ainda descrever o exemplo do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) em que tinha como objetivos produzir informações e monitorar o desempenho dos alunos; contribuir para adaptar práticas de ensino as necessidades dos alunos; e associar os resultados a políticas de incentivo (op. cit.) no qual estabeleceu metas e a concessão de Bônus de Desempenho Educacional (BDE) para as escolas que cumprissem essas metas.

Pelo exposto, os cenários descritos articulados com as reformas educacionais no Brasil contribuíram para colocar em jogo a importância da avaliação em larga escala para a melhoria da qualidade da educação no qual desencadeou inúmeras iniciativas de avaliação que deram forma a sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades do ensino, e nas mais diversificadas regiões do país.

Em articulação com a proposta de uma avaliação nacional, os Estados e municípios se propuseram a elaborar seus sistemas avaliativos em consonância a formulação de políticas públicas de responsabilização e transparência. Hoje, 19 (dezenove) Estados possuem seus sistemas próprios de avaliação, consolidando uma Política de Avaliação Educacional. Conforme apresentado no Quadro 01:

### QUADRO 01 - SISTEMAS ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO

	ESTADO	NOME	SIGLA	CRIAÇÃO
01	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
02	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
03	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
04	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública	SIMAVE	2000
05	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
06	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/ Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVEAL/ AREAL	2001
07	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
08	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS	2007
09	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
10	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
11	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
12	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010
13	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
14	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Não possui	2011
15	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
16	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	SAETO	2011
17	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
18	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
19	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013
20	Amapá	-	-	-
21	Roraima	-	-	-
22	Rio G. do Norte	-	-	-
23	Maranhão	-	-	-
24	Sergipe	-	-	-
25	Mato Grosso	-	-	-
26	Santa Catarina	-	-	-

**FONTE:** sites oficiais dos Estados<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Para realizarmos o **quadro 01** realizamos uma busca e levantamento nos *sites* oficiais dos sistemas de avaliação de cada Estado listado. Esta disponível em: <http://www.spaece.caedufjf.net/>; <http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>; <http://www.paebes.caedufjf.net/>; <http://www.simave.caedufjf.net/>; <http://www.saepe.caedufjf.net/>; <http://www.areal.caedufjf.net/>; <http://www.saems.caedufjf.net/>; <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/>; <http://www.sadeam.caedufjf.net/>; <http://www.seape.caedufjf.net/>; <http://www.avaliaba.caedufjf.net/>; <http://www.saego.caedufjf.net/>; <http://www.avaliacaoparaiba.caedufjf.net/>;



Os primeiros esboços se deram nos estados do Ceará em 1992 e São Paulo em 1996. A essa expansão, deveu-se a limitação do SAEB em especificar o desempenho das escolas em suas particularidades locais e regionais. Para isso, houve-se a necessidade dos Estados e Municípios elaborarem as suas próprias propostas de avaliação dos seus sistemas de ensino já que:

[...] A expansão das avaliações subnacionais parece refletir justamente a necessidade de controlar mais detidamente as etapas que envolvem o processo de avaliação e, assim o fazendo, traçar um diagnóstico mais contextual da aprendizagem dos alunos para, com base nisso, elaborar instrumentos e estratégias talvez mais eficazes (GAME apud MACHADO; ALAVARSE; ARCAS, 2015, p. 669).

Como tal, trata-se ainda de uma política situada dentro do marco do Regime de Colaboração, princípio existente na Constituição de 1988, elemento do qual merece menção ao contribuir para potencializar o comprometimento entre os entes federados (União/Estados/Distrito Federal/Municípios) com a qualidade da educação ao que diz respeito o caráter de distribuição de responsabilidade, autonomia e compartição. Em outros termos, a Constituição definiu essas responsabilidades quando abordou detalhadamente no seu Art. 211 que:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. § 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório. § 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (BRASIL, 1988, p.124).

Ainda mais, com a nova Constituição Federal de 1988, outra característica de relevância foi a confirmação do Princípio Federativo que conforme Lima (apud OLIVEIRA, 2016, p. 26) significa que “entre outras coisas, os Estados-membros da Federação Brasileira (a partir da Constituição Federal de 1988, insere o Município) têm autonomia, caracterizada por um determinado grau de liberdade, referente à sua organização, à sua administração e ao seu governo, e limitada por certos princípios, consagrados pela Constituição”. Essa proposta

---

<http://www.saepi.caedufjf.net/>; <https://seduc.to.gov.br/professor/saeto/>; <http://www.saep.caedufjf.net/>; <http://www.saero.caedufjf.net/>; <https://sispae.vunesp.com.br/>; Acesso em 20 a 22 de Setembro de 2018. Nossas buscas pelos sistemas estaduais de avaliação foram direcionadas a partir das informações apresentadas pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação-CAEd.

de descentralização/centralização, como ficou conhecida a partir de então, passou a considerar os municípios como entes federativos autônomos, assim como o governo federal e os Estados.

Mediante a esse propósito em articulação com toda a trajetória educacional, nisso seguimos o pensamento de Oliveira (2016, p. 28) ao afirmar que “a educação tem um legado descentralizado”, já que o federalismo arrogou características de descentralização em que exaltou a oferta da educação por Estados e Municípios de acordo com os princípios federativo e colaborativo servindo para possibilitar a criação de sistemas próprios de ensino, além da formulação de políticas educacionais próprias. Mas, em contrapartida, contribuiu também para desenvolver diferentes variações nas políticas públicas educacionais, resultando em um aprofundamento assimétrico em função das desigualdades socioeconômicas e regionais (SEGATTO apud OLIVEIRA, 2016, p. 27). Já sobre o processo de centralização, Oliveira (2016, p. 29) apresenta sua presença nas políticas educacionais, em especial as políticas educacionais avaliativas, nesse sentido o caráter centralizador permeou-se, num caráter abrangente, em meio as “iniciativas da política educacional ligada aos processos de avaliação em larga escala em nível de União, na qual a centralização se manifestou pelo estabelecimento de exames ou avaliações para todos os níveis de sistemas educacionais”.

Com base nisso, os entes Estaduais e Municipais buscaram fortalecer suas relações com a educação a partir de Políticas Públicas Avaliativas. Como primeiro exemplo disso, seria o modelo estrutural SPAECE – Ceará que veio possibilitar a colaboração entre o Estado e os municípios integrando ações, com intervenções sistêmicas que potencializam a capacidade dos municípios de gerarem bons resultados na aprendizagem dos alunos (CEARÁ apud OLIVEIRA, 2016, p. 19). Outro exemplo que se baseou no princípio federativo foi caracterizado o SARESP – São Paulo, que teve como objetivos “fornecer um perfil de realização dos alunos que pudesse ser utilizado pelos professores para que tomassem conhecimento do padrão de desempenho dos alunos, além do objetivo de identificar os pontos críticos no processo de ensino e aprendizagem na educação pública do estado” (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011, p. 26).

Os dois exemplos apontados são apenas os pioneiros de uma Política de Avaliação Educacional no Brasil que são decorrentes de autonomia. Além disso, o que se é observado no quadro 01, é que no decorrer dos anos de 1992 a 2013 houve uma gradativa expansão desses sistemas e que se concretizou no panorama educacional do país sobre avaliação em larga escala. Vale mencionar, ainda de acordo com o quadro 01, é que esses sistemas de avaliação em sua maioria estão em atuação e os Estados que ainda não tem são minoritários.

Mais adiante, voltaremos a nossa atenção para o desenvolvimento do modelo de avaliação em larga escala no Estado Piauí, levando em consideração aspectos históricos que serviram como pressupostos para fundamentar a implantação e definição do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

### **1.2.1. Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI): a experiência piauiense**

A proposta piauiense de implantação de uma avaliação sistemática dos seus sistemas de ensino seguiu a expansão nacional dos sistemas avaliativos subnacionais, em concordância com a legislação vigente, a exemplo da Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) n. 9.394/96, bem como os pressupostos teóricos que colocavam em patamar a avaliação em larga escala.

Ao buscar descrever, brevemente, o contexto histórico do surgimento da proposta de avaliação em larga escala no Piauí, recorreremos às contribuições dos estudos teóricos de historiadores da educação, como Fontineles e Neto (2012) que destacam em suas pesquisas o surgimento da atenção pela esfera governamental estadual para a educação em meados da década de 1990, quando a mídia e a população passaram a denunciar as condições da escola pública piauiense e o fracasso da aprendizagem dos alunos. Para isso, a mídia jornalística se lançava como instrumento de divulgação das condições precárias das escolas, contribuindo para que os membros da sociedade reivindicassem seus direitos e exigissem a oferta da qualidade da educação.

As questões que eram levantadas nessa época propuseram a colocar em destaque a demanda social por qualidade educacional dentre o qual serviu para fortalecer a relação do comprometimento do Estado e os Municípios com a educação. Nesse contexto particular, a participação social enquanto segmento de pressão e cobrança sobre o governo estadual contribuiu efetivamente para se repensar e resignificar as políticas públicas educacionais. Conforme Bobbio (apud FONTINELES; NETO, 2012, p. 50) sintetiza que “a força que a sociedade civil teria sobre as esferas estatais: a pressão que faz o Estado repensar-se e reestruturar-se, conforme os anseios dessa sociedade, fortalecendo seus espaços de atuação”. A atuação do Estado se deu as margens da influência dos agentes sociais que se apresentavam de modo forte e contundente. A partir de então, o cenário ganha contornos mais graves à luz do crescimento de matrículas, que repercutiu favoravelmente na taxa de escolarização, mas não acarretou na melhoria da qualidade do ensino que era ofertado. A esse respeito, Fontineles e Neto (2012, p. 55) destacam ainda que “a partir de 1998, o poder público

estadual passou a demonstrar uma preocupação maior em ampliar matrículas, mas que isso não se manifestou igualmente no item qualidade de ensino”.

Aos passos largos da nova década, o item qualidade do ensino veio à tona, bem como, a avaliação que se tornou um “mecanismo de estímulo à mudança” (PIAUÍ, 2012, p. 10). Então, começaram a surgir propostas que fizeram repensar a educação piauiense em sua totalidade. O próprio Estado do Piauí em ações de política pública buscou fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação aos resultados de aprendizagem.

A avaliação, nesse momento, “torna-se um subsídio para mudanças que atendem ao dever do estado de oferecer uma educação gratuita e de qualidade, e ao direito da população em recebê-la” (op. cit., p. 12). Nessa perspectiva, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) cumpre esse papel tornando-se o exemplo principal de avanço nesse contexto. Um sistema avaliativo próprio criado com o intuito de pensar na qualidade da educação e de subsidiar políticas públicas educacionais a partir de dados consistentes seria inovador no Estado do Piauí.

Implantado tardiamente, em relação aos Estados do Ceará (1992) e São Paulo (1996), foi elaborado pela Secretaria de Educação (SEDUC) em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), no ano de 2011. O SAEPI é um programa que tem como objetivos primordiais “diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implementação, a (re)formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação no estado” (PIAUÍ, 2011, p. 12). Em outros termos, o SAEPI busca observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, com o objetivo de aferir o conhecimento (saber) e a utilização desse conhecimento (fazer) dos alunos da rede pública estadual, [...] “a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização” (PIAUÍ, 2017, p. 07).

É importante, para seguir a diante, que antes mesmo do SAEPI, o Estado do Piauí teve como experiência de avaliação externa em larga escala, a Prova Piauí. Criada em 2008, teve como principais objetivos fornecer informações sobre o ensino oferecido nas escolas da rede pública, avaliar o desempenho dos alunos, reduzir índices de evasão e repetência e subsidiar políticas educacionais. Os testes abarcavam as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, e eram aplicados nos anos pares nas turmas de 3ª, 4ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 2ª e 3ª ano do Ensino Médio, de todas as escolas da rede pública. Tal modelo

serviu para entender a importância da avaliação enquanto direito de aprender, mas diferente do SAEPI, suas propostas não constituíram abrangência e nem popularidade, ocorrendo a sua substituição.

Conforme Pessoa e Silva (2017, p.86) o SAEPI possui um desenho estrutural equivalente ao SAEB, já que seguiu a rota dos processos ocorridos no desenvolvimento da proposta nacional, tendo em vista os objetivos semelhantes estes se caracterizam em “subsidiar os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas à eficiência e a eficácia das ações pedagógicas, propostas para a melhoria da qualidade social da educação”.

Esses objetivos chamam a atenção para a necessidade de desenvolver políticas consolidadas na proposta da eficácia escolar atrelada ao comprometimento com a qualidade da educação. Ao pensar nisso, é possível constatar que são produzidas concepções importantes sobre uma proposta de política de responsabilização. Nesse sentido, “compreende-se que as avaliações em larga escala e seus sistemas avaliativos têm produzido, ao longo das últimas décadas, nos níveis macro e micro, concepções importantes acerca de responsabilidades e possibilidades de atuação das gestões educacionais [...]” (PESSOA; SILVA, 2017, p. 87).

Vale enfatizar ainda, que o SAEPI veio como resposta às devidas manifestações ocorrida na década de 1990. A esse propósito, está articulado à concepção da educação como um direito social e dever do Estado. Nesse momento, o Estado do Piauí estaria possibilitando desenvolver uma educação de qualidade com base nos resultados adquiridos pela avaliação. Celebrando, assim, uma nova fase para a sociedade piauiense, já que busca superar os desafios encontrados como “as desigualdades extra e intraescolares: a pobreza e a violência; as novas formas de estrutura familiar; as particularidades de cada local, de cada escola e do desenvolvimento cognitivo de cada estudante” (PIAÚÍ, 2012, p. 10).

O sistema não se diferenciou dos demais sistemas avaliativos estaduais, sua proposta tomou diversas proporções e ganhou notoriedade pela sociedade sendo que sua abrangência deveu-se da organização nas devolutivas dos resultados alcançados as escolas. Nesse sentido, foram disponibilizadas as escolas a plataforma virtual, bem como, as oficinas e os materiais informativos como cartazes e revistas do sistema, do gestor, da rede estadual e municipal, e as revistas pedagógicas onde os resultados poderão ser analisados e interpretados.

As avaliações do SAEPI são elaboradas a partir dos testes cognitivos de Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a Teoria Clássica dos Testes (TCT). A Teoria de Resposta ao Item

(TRI) leva em consideração apresentar a proficiência<sup>10</sup>, assim como os domínios e as competências obtidas pelos alunos tornando “possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado” (PIAUÍ, 2011, p. 7). Além de levar em conta o grau de dificuldade dos itens. Em outras palavras, a Teoria de Resposta ao Item seria:

[...] um modelo estatístico capaz de produzir informações sobre as características dos itens utilizados nos testes, ou seja, o grau de dificuldade de cada item, a capacidade que ele tem de discriminar diferentes grupos de estudantes que o acertaram ou não e a possibilidade de acerto ao acaso (PIAUÍ, 2011, p. 37).

Com isso, a Teoria de Resposta ao Item é, portanto, capaz de determinar uma medida para cada questão do teste de proficiência que os estudantes responderam, sendo assim a forma mais vigorosa de verificar o desempenho educacional em suas dimensões.

Por sua vez, à Teoria Clássica dos Testes (TCT) seria diferente já que condiz com a quantidade de acertos nos testes e que tais percentuais de acertos seriam apresentados por meio do descritor. Teríamos como exemplo:

[...] um estudante que responde a uma série de itens e recebe um ponto por cada item corretamente respondido, obtendo, ao final do teste, uma nota total, representando a soma destes pontos. A partir disso, há uma relação entre a dificuldade do teste e o valor das notas: os estudantes tendem a obter notas mais altas em testes mais fáceis e notas mais baixas em testes mais difíceis. As notas são, portanto, “teste-dependentes”, visto que variam conforme a dificuldade do teste aplicado (PIAUÍ, 2014, p.18).

Essa teoria é a que mais se aproxima dos exemplos de avaliação da aprendizagem em que o professor avalia o aluno no qual essa avaliação consiste, basicamente, no percentual de acertos em relação ao total das questões. Além das duas teorias que fundamentam a proposta avaliativa, ainda podemos citar os instrumentos metodológicos que compõem o sistema, que seriam: as Matrizes de Referência, a Escala de Proficiência, e os Padrões de Desempenho.

As Matrizes de Referência são “um conjunto de habilidades (descritores) mínimas esperadas dos estudantes, em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade” (PIAUÍ, 2011, p. 15). Ou seja, seriam as habilidades esperadas para cada aluno sobre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, servindo assim, como pressuposto para a elaboração dos testes padronizados para a proficiência. As Matrizes são desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas sobre as propostas curriculares

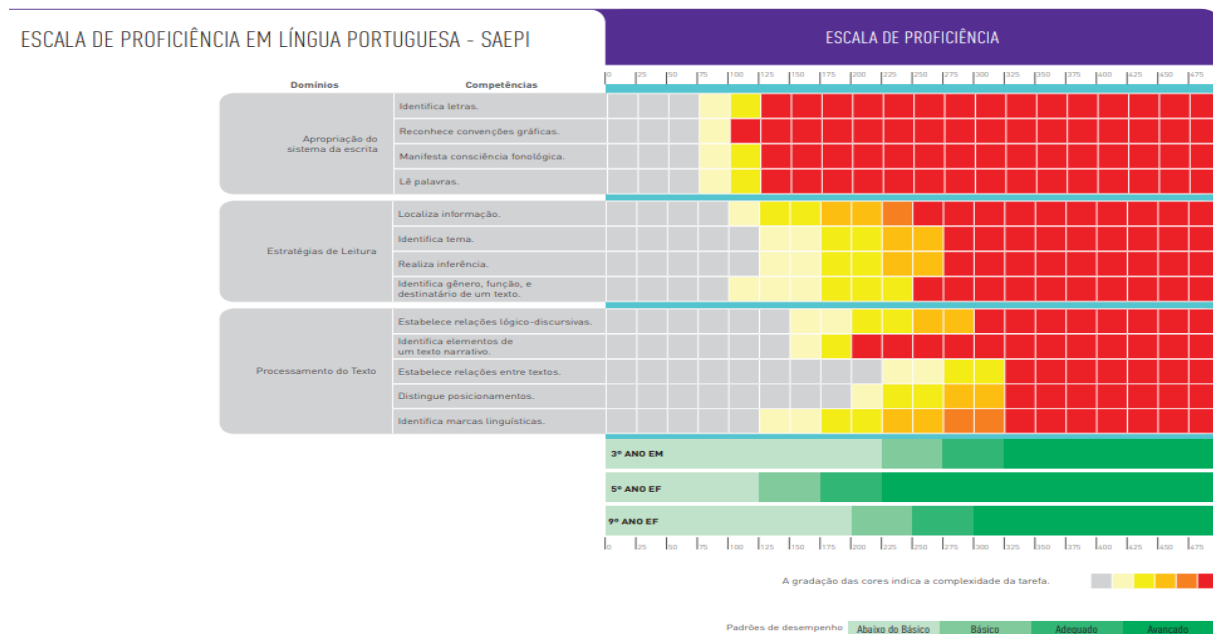
---

<sup>10</sup> Diz respeito ao grau de complexidade das habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos (SAEPI, 2011).

nacionais em Língua Portuguesa e Matemática, que a partir de então, são escolhidas as habilidades que serão aferidas nos testes padronizados. Além disso, as Matrizes são compostas por: a) tópico ou tema, que representa a subdivisão dos conteúdos; b) descritor, que descreve cada habilidade; e c) item, que avalia apenas uma única habilidade que “são elaborados dentro de critérios técnicos e pré-testados, ou seja, previamente aplicados a amostras de estudantes” (PIAÚÍ, 2011, p.35). Cada elemento citado tende a desenvolver as questões/itens, ou seja, a avaliação que será aplicada aos alunos.

A Escala de Proficiência foi desenvolvida para que os resultados possam ser interpretados já que tem como o “objetivo de traduzir medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho escolar” (PIAÚÍ, 2014, p.20). Ou seja, a escala é composta de diferentes graus de proficiência que se associaria ao desempenho dos alunos, assim como os domínios e competências. A Escala é composta por domínios, competências, descritores e o valor numérico associado a cada disciplina e grau de complexidade das competências dos alunos em caráter *continuum*<sup>11</sup>, do nível mais baixo ao mais alto representado por diferentes cores, conforma à Figura 01.

**FIGURA 01- MODELO DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA**



**FONTE:** Site oficial<sup>12</sup> (2011)

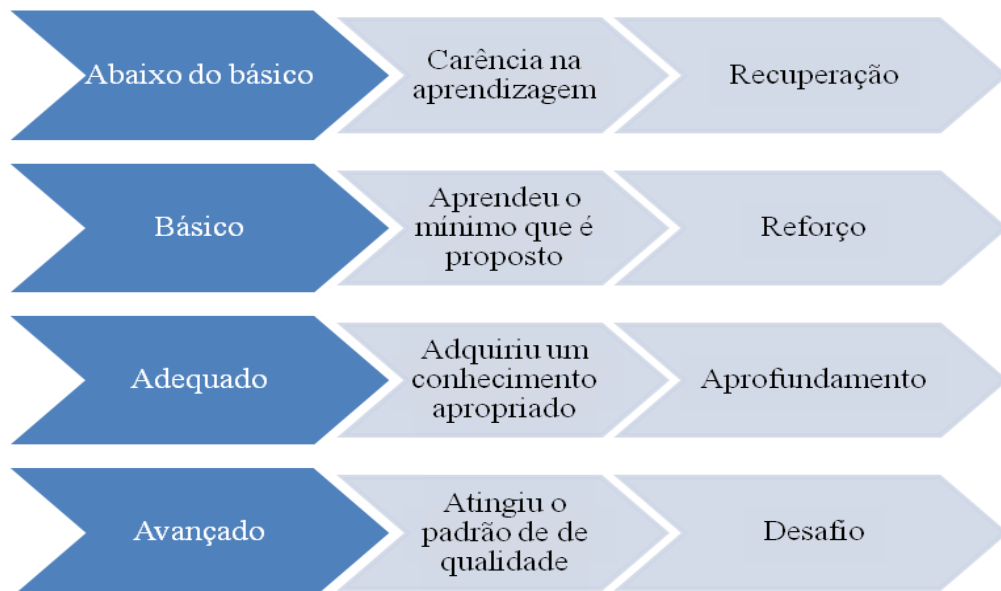
<sup>11</sup> Traduzido, literalmente, para contínuo. Assim, condiz numa sequência no sentido cumulativo em que a partir do aumento da proficiência novas habilidades são acrescentadas.

<sup>12</sup> Imagem disponível para download em: <<http://www.saepe.caedufjf.net/downloads/download-2011/>>. Acesso em: 04 set. 2018.

Já o Padrão de Desempenho seriam as proficiências alcançadas pelos alunos no qual permitiria a interpretação das habilidades desenvolvidas pelos alunos, ou seja, seria o “grau de cumprimento dos objetivos educacionais considerados essenciais e expressos na Matriz de Referência para avaliação, bem como as metas de desempenho a serem alcançadas” (PIAUÍ, 2012, p. 12). Ou seja, o papel desse instrumento é que ele serviria para compreender as habilidades e competências dos alunos e nortear e oferecer à escola “os subsídios necessários para a elaboração de metas coletivas” (PIAUÍ, 2011, p. 7).

No sentido de fornecer mais detalhamento sobre os resultados, são definidos quatro grupos que são caracterizados como padrão de desempenho, sendo ele: 1- abaixo do básico, o estudante apresenta carência na aprendizagem no qual precisaria de intervenção imediata a partir da recuperação; 2- básico, o estudante apresenta o mínimo de conhecimento que é proposto, mas necessitaria de acompanhamento a partir do reforço; 3- adequado, aqui o estudante adquiriu um conhecimento apropriado e que precisa ser aprofundado; e 4 – avançado, o estudante atingiu o padrão de desempenho de qualidade demonstrando ter aprendido superior ao previsto onde será possível ser desafiado. Como expresso a seguir no Quadro 02.

#### QUADRO 02 - MODELO DE PADRÃO DE DESEMPENHO



**FONTE:** Elaborado com base no modelo de Padrão de Desempenho do SAEPI<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura. SAEPI – 2011/ Revista do Sistema. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011, p. 39.



Ainda, o SAEPI busca entender a realidade escolar a partir de dados quantitativos, mas também, leva em consideração “mensurar tanto os resultados das escolas quanto os fatores internos e externos associados ao desempenho dos estudantes” (PIAUI, 2013, p. 15). Para isso, é aplicado o Índice Socioeconômico dos Estudantes – ISE, O Índice de Clima Escolar – ICE e o Índice da Dimensão de Gestão – IDG.

O ISE oferece compreender não só aspectos econômicos dos alunos, mas também aspectos sociais e culturais “fornecendo uma rica medida de controle para fatores externos classicamente associados ao desempenho escolar” (op. cit., p. 16). O ICE possibilita compreender o ambiente escolar como um todo, se designando a “uma forma de mensuração para tanto captar a percepção dos estudantes sobre aspectos como convivência, cuidado, disciplina, exigência acadêmica, interesse e motivação, organização e segurança dentro da escola” (op. cit., p.17). E o IDG diz respeito à percepção dos alunos sobre a atuação pedagógica do professor. Nesse sentido, seria sobre “o comportamento dos professores relacionados à assiduidade, clareza, abertura para esclarecer dúvidas e ouvir a opinião dos estudantes, persistência ao ensinar para todos, correção do dever de casa e uso de material didático” (op. cit., p.17).

Com o intuito de traçarmos uma linha do tempo, podemos constatar que no ano em que o sistema foi implantado teve como previsto avaliar 130.522 alunos da rede pública estadual e municipal de ensino nas 4ª série/ 5º ano, 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Como resultado, o número de alunos avaliados foi de 101.983, ou seja, setenta e oito por cento do estimado. Já no ano de 2012, teve como previsão avaliar 74.374 alunos, mas com os resultados divulgados, foram avaliados efetivamente 54.295 alunos, totalizando cerca de setenta e três por cento. Sendo esses alunos das escolas da rede pública estadual das turmas de 4ª série/5º, 8ª série/9º do Ensino Fundamental e 3º do Ensino Médio.

Em 2013 cerca de sessenta e nove por cento dos alunos foram avaliados, ou seja, 62.533 alunos da rede pública estadual e municipal de ensino. Os números foram abaixo do previsto, já que a estimativa era de que 90.199 fossem avaliados. Sendo eles da rede pública estadual e municipal de ensino nas turmas de 4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio. No ano de 2014 apenas alunos da rede pública estadual que estivessem cursando o 3º ano do Ensino Médio foram avaliados. Nesse sentido, foram avaliados 22.019, sendo que o previsto era de que 30.249 alunos participassem da avaliação. Para o ano seguinte foi previsto que 124.654 estudantes da rede pública estadual participassem da avaliação, mas só 90.522 estudantes das turmas de 8ª série/ 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio participaram.

Em 2016, 100.942 alunos da rede pública estadual das séries 5ª série/6º ano, 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio participaram da avaliação, totalizando um percentual de setenta e oito por cento. Por fim, no ano de 2017 foram estimados que 135.059 estudantes participassem da avaliação, sendo que 22.019 desses estudantes foram efetivos. Alunos dos quais compõem a rede pública estadual nas turmas de 3º ano do Ensino Médio.

Para melhor compreensão, sintetizamos no Quadro 03 a quantidade de estudantes avaliados, a rede de ensino, as disciplinas e as séries.

**QUADRO 03 - LINHA DO TEMPO DO SAEPI**

ANO	ESTUDANTES AVALIADOS	REDE DE ENSINO	DISCIPLINAS	SÉRIES
2011	101.983	Estadual/Municipal	Língua portuguesa e Matemática	4ª série/ 5º ano EF, 8ª série/ 9º ano EF, 3º ano EM.
2012	54.295	Estadual	Língua portuguesa e Matemática	4ª série/5º EF, 8ª série/9º EF e 3º EM.
2013	62.533	Estadual/Municipal	Língua portuguesa e Matemática	4ª série/5º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1º, 2º e 3º anos EM.
2014	22.019	Estadual	Língua portuguesa e Matemática	3º ano EM.
2015	90.522	Estadual	Língua portuguesa e Matemática	8ª série/9º ano EF 1ª, 2ª e 3ª anos EM.
2016	100.942	Estadual	Língua portuguesa e Matemática	5ª série/6º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1º 2º e 3º EM.
2017	109.558	Estadual	Língua Portuguesa e Matemática	5ª série/6º ano EF, 8ª série/9º ano EF, 1º 2º e 3º EM.

**Fonte:** Elaboração própria utilizando a bases de dados extraídos da coleção de revistas disponibilizadas no ambiente virtual CAEd. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/>. Acesso em: 04 de agosto de 2018.

Podemos constatar, a partir das informações apresentadas, é que ao longo dos anos o SAEPI vem se aprimorado em relação ao desenho técnico dos instrumentos e ampliando gradativamente o seu público. A inovação mais relevante é que o sistema, desde sua implantação, já avaliou milhares de estudantes em diferentes etapas de escolaridade, “desde 2011, foram mais de 300 mil alunos avaliados na rede estadual de ensino. A partir de 2016, houve um acréscimo substancial à participação dos estudantes, registrando presença acima de 85% no ensino fundamental e acima de 75% no ensino médio” (SAEPI, 2017, p.8).

Além disso, avançamos, especialmente, no campo das avaliações educacionais e na acessibilidade e confiabilidade dos resultados dos testes padronizados. Nessa direção, Sobrinho (2003, p. 13) pontua que a avaliação adquiriu dimensões de enorme importância “na

agenda política dos governos, organismos e agências dedicadas à estruturação e à gestão do setor público e particularmente da educação”. Com isso, é acertado dizer, que o SAEPI tornou um instrumento diagnóstico para o governo e a sociedade, cumprindo objetivos muito importantes para verificação da qualidade educacional piauiense.

No capítulo seguinte iremos discutir as construções conceituas das políticas de responsabilização, bem como no âmbito internacional e nacional. Ademais, temos como objetivo apresentar e identificar o modelo de política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí, assim como suas singularidades, mediante a comparação aos outros estados do país.

## CAPÍTULO II

### POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO: CONSTRUÇÕES CONCEITUAIS

Ao elaborarmos esse capítulo de forma efetiva nos propusemos a repensar, inicialmente, o conceito e os modelos de políticas de responsabilização escolar, além de discutirmos os aportes teóricos que envolvem esse eixo temático. Em seguida, abordaremos as experiências de políticas de responsabilização no âmbito internacional e nacional no sentido de apresentar, por fim, o modelo adotado em âmbito subnacional, no Estado do Piauí.

Nos últimos anos, no Brasil, podemos constatar que as pesquisas em eficácia escolar têm feito progressos na análise e implementação dos processos avaliativos, bem como nos primeiros esboços sobre as propostas de políticas de responsabilização escolar. Com efeito, esse enfoque sobre a eficácia escolar se atribuí a demanda social, a exigência e comprometido pela qualidade e equidade educacional mediante aos esforços dos resultados que eram disponibilizados. Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 47) expõe que existe “[...] uma intenção de que os resultados alcançados diante do desempenho dos alunos, mensurados a partir dos sistemas de avaliação em larga escala, se associem à ideia de qualidade”. Partindo desse pressuposto, torna-se evidente que a própria qualidade tornou sinônimo de eficácia escolar.

As pesquisas realizadas na área de eficácia escolar ainda tem repercussão tímida devido à conotação negativa a esse ramo de pesquisa. Alguns autores como Brooke e Soares (2008) apontam que isso se deveu a uma grande confusão de conceitos, tais quais enquadrados na proposta de “produtividade escolar”. Nessa perspectiva, Brooke e Soares (2008, p. 468) pontuam as diferenças entre os conceitos ao afirmar que

[...] enquanto os estudos sobre produtividade têm raízes e desenvolvimento estritamente economicistas e buscam otimizar os insumos para conseguir os produtos (o que se entende como eficiência), os trabalhos de eficácia escolar são estudos puramente pedagógicos, aos quais interessa analisar quais processos redundam em melhores objetivos (ou seja, eficácia). (BROOKE, SOARES, 2008, p. 468)

Antes de adentrarmos na noção de políticas públicas de responsabilização, é necessário colocarmos em evidência que esse trabalho está pautado na proposta de entender a educação dentro da perspectiva de eficácia escolar tendo em vista estimar a magnitude dos seus efeitos, bem como compreender as consequências de uma política de responsabilização escolar (*accountability school*).

Apesar de ser um tema pouco investigado, observa-se num parâmetro internacional uma tradição consolidada de pesquisas na área, como por exemplo, os estudos de Sammons; Hillman; Mortimore (1995), Lee; Bryk; Smith (1993) e os estudos do *US Department of Education* (BROOKE; CUNHA, 2008). Em âmbito nacional é perceptível avanços nessa área de pesquisa devido à densidade de questionamentos acerca da qualidade da educação e eficácia escolar, mas em relação a outros países, o Brasil ainda apresenta um campo de pesquisa pouco investigado.

Como discutido em tópicos anteriores, é evidente que essas pesquisas, juntamente com as avaliações externas, têm contribuído efetivamente para dar visibilidade pública à educação, além de nortear e subsidiar políticas educacionais em todo o mundo. Os governos ao fazerem usos desses resultados gerados pelos sistemas de avaliação em larga escala, coloca em questão a avaliação enquanto instrumento de gestão, assim como mecanismo principal de monitoramento da ação política educacional. (BROOKE, 2013a).

Além disso, as descobertas das pesquisas têm desafiado constantemente as ações governamentais na proporção de adesão de mecanismos de controle e responsabilização sobre os co-responsáveis pelos resultados. Esses resultados são agregados às consequências para as instituições, tais como: a ampla divulgação, a cobrança pela melhoria da qualidade, as premiações dos melhores resultados e as sanções dos piores resultados dispostos. Nesse momento, comumente, é definido então as políticas de responsabilização escolar, ou, *accountability school*<sup>14</sup>, que significam “a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores ou os alunos”. (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 22).

Em termos mais explícitos, a implementação de políticas de responsabilização se dá quando os resultados do desempenho educacional se tornam públicos e às consequências, então, são desenvolvidas considerando que os co-responsáveis seriam os gestores e os membros da equipe escolar (BROOKE, 2006). A partir disso, autores como Brooke e Cunha (2011) destacam em seus estudos “o grau de pressão” que a autoridade educacional, nesse caso o governo, induz nas redes de ensino mediante a seriedade das consequências sobre os resultados alcançados. Essa nova política para induzir a melhoria da qualidade educacional se caracteriza pelo o grau de pressão que se definiria como: a) pressão mais alta (ou forte) que diz respeito a uma política de responsabilização de caráter *high stakes*; e b) pressão mais

---

<sup>14</sup> Nesse trabalho o conceito de *accountability school* é sinônimo de responsabilização escolar, já que se entende que a política de responsabilização adota mecanismos sistemáticos de *accountability*, tais como: transparência e prestação de contas.

baixa (ou fraca) que se caracteriza por uma política de responsabilização de caráter *low stakes* como citamos anteriormente (op. cit., 2011).

O desenho das consequências da política de responsabilização *high stakes*, mais complexa, se apresenta como recompensas ou sanções aos sujeitos envolvidos, podendo abranger a dimensão de demissões e até fechamento de escolas. Enquanto, a política de responsabilização *low stakes*, de caráter apenas simbólico, se apresenta pela divulgação dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação em larga escala. Nisso, seguimos o conceito em que Brooke (2008, p. 96) adota ao distinguir esses dois modelos, quando afirma que:

[...] os sistemas *high stakes* (com muito em jogo) oferece bônus salariais ou prêmios monetários<sup>15</sup>. E os sistemas *low stakes* (com pouco em jogo), de boletins, envolvendo a publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitas para a equipe da escola.

As políticas *low stakes*, por serem simbólicas e mais difusas, pouco afetam a vida dos sujeitos em questão, enquanto as políticas *high stakes* afeta significativamente o sujeito ou a instituição, em termos funcionais ou econômicos (Brooke, 2013b, p. 37). O modelo de políticas *high stakes* envolve toda uma dimensão para além-educacional, devido proporcionar pagamentos por resultados, o que resulta em discussões acarretadas por argumentos a respeito de consequências indesejáveis para a educação.

Os sistemas educacionais por todo o mundo têm adotado políticas de responsabilização no sentido de melhorar os resultados e a eficácia escolar. Se observado, nesse sentido, as políticas de responsabilização se apresentam em diferentes desenhos e características, mas que possuem semelhanças quando focalizam a pressão e cobrança sobre os sistemas educacionais e seus sujeitos, ocasionando grandes impactos sendo positivos ou negativos para a educação. Apesar disso, Koslinski, Cunha e Andrade (apud OLIVEIRA, 2016, p.17) enfatizam que:

[...] são muitas as discussões em torno das formas de medir o desempenho da escola e de seus atores, de modo que boa parte dessas medidas utilizadas traz sinais diferentes e, como tal, “[...] são percebidas como mais ou menos injustas [...]” e que em certa medida acabam “[...] por incentivar a adoção de práticas e estratégias distintas por parte das escolas”.

---

<sup>15</sup> Em outros termos, poderia ser chamados de remuneração variável ou incentivos por desempenhos.

Ainda não existe consenso nas pesquisas sobre os impactos da política de responsabilização escolar, alguns autores como o Freitas (2013) e Setubal (2010) defendem que essa política poderia gerar graves efeitos colaterais no ambiente escolar, como por exemplo, o pagamento de bônus aos profissionais da educação poderia gerar concorrência entre as escolas, ou até mesmo produzir o efeito *gaming the system*<sup>16</sup>.

Freitas (2013, p. 349), elabora crítica sobre a relação da *accountability* verticalizada, quando estabelece a hierarquia entre quem cobra e quem é cobrado, de acordo com uma cultura de auditoria<sup>17</sup>. O autor ainda chama a atenção, em primeiro momento, para a adoção de outras formas de responsabilização combinadas com ações horizontalizadas sem adotar uma política de *accountability*. Nisso, Freitas (2013, p. 349) pontua que existem:

[...] outras concepções de *accountability*, e é preciso desmitificar isso, porque as pessoas que discordam da *accountability* verticalizada são automaticamente enquadradas como contrárias à responsabilidade educacional – como se quem não aceitasse a responsabilidade da *accountability* desresponsabilizasse os gestores pela condução dos processos educacionais e a melhoria das redes.

Sobre a possibilidade de criar novas formas de responsabilização, Brooke (2013a, p. 338) enfatiza que seria impossível resolver os problemas educacionais em curto prazo, isso inclui as políticas de responsabilização. A esse respeito, ele argumenta que “é justamente sobre a necessidade de refletir e aprimorar os modelos de política pública e de não implantar novas políticas sem critério”. Para isso, defende em seus estudos sobre política de responsabilização escolar que existem diversificadas maneiras de “estabelecer o desempenho da escola, de calcular a contribuição da equipe escolar, de eliminar as possíveis tendências ao centro e de criar mecanismos que possam promover tanto a equidade quanto a colaboração entre escolas” (op. cit., p. 338).

Para isso, o autor expressa a importância dos instrumentos de medição e, ainda, o tempo que levaria para acompanhar as políticas (desde sua implantação) até seus resultados. A esse respeito, Brooke (2013a) defende a necessidade de por em evidência a mensuração de dados longitudinais. Além de levar em considerações diferentes variáveis, como: “recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente; ênfase pedagógica” (ALVES; FRANCO apud BROOKE; SOARES, 2008, p. 494) e outros

<sup>16</sup> São estratégias adotadas pelas escolas como forma de trapacear nos resultados para atingir as metas estabelecidas no sentido de conseguir as bonificações ou premiações.

<sup>17</sup> Refere-se a contextos nos quais as técnicas e valores de prestação de contas tornaram-se um princípio organizador central na governança e no gerenciamento de conduta humana – e os novos tipos de relações, hábitos e práticas que isso está criando. (SHORE apud BRITO; SCHUCH, 2017, p. 16).

que contribuiriam para toda uma diferença entre efeitos positivos e efeitos perversos, no sentido da eficácia escolar.

Stobart (apud AFONSO, 2012, p. 477) dialoga em seus estudos a proposta de uma *accountability* inteligente, que nessa perspectiva se:

[...] fundamenta em valores, promotora de confiança nos professores e nas escolas, mais construtiva do que a dos modelos atuais (cuja dominância é negativamente sancionatória), e que se baseia não exclusivamente em exames externos, mas em procedimentos e instrumentos de avaliação múltiplos, mais sofisticados e diversificados (STOBART apud AFONSO, 2012, p. 477).

Ao debruçarmos nesse pensamento, identificamos no corpo teórico dos estudos de Afonso (2012, p.477) que ele propõe a uma nova configuração de *accountability*, que seria nesse caso a *accountability* democraticamente avançada, no qual incluiria:

[...] a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização, pressupondo relações e conexões abertas, problematizáveis e susceptíveis de se aperfeiçoarem ou reconstruírem, e que se legitimem ou se sustentem em valores e princípios essenciais: a cidadania crítica, a participação, o *empowerment*<sup>18</sup>, o direito a informação, a transparência, a justiça, entre outros.

Sobre o pilar de avaliação, esse seria feito a partir de uma abordagem deliberativa<sup>19</sup>. Enquanto o pilar de prestação contas se daria a partir da informação e justificação, aqui os diálogos críticos ganhariam novos contornos e ficariam em evidência. E, por fim, o pilar da responsabilização que, segundo o autor, seria uma forma de “[...] impor determinados procedimentos e práticas que visem resultados visíveis e mensuráveis, sem preocupação com a politicidade dos objetivos, a complexidade dos processos organizacionais e a subjetividade dos atores” (op. cit., p. 480) o que contribui para o termo ser reduzido à imputação negativa.

Outro aspecto relevante é entender que a proposta apresentada nos estudos de Afonso (2012), confrontando assim outros pesquisadores da área, visa apontar uma nova tendência de *accountability* fundamentada por princípios que estimulem a ações democráticas entre os sujeitos. Além disso, o autor elaborou sua crítica ao modelo tecnocrático de

<sup>18</sup> Esse termo traduzido para o nosso idioma consiste em “empoderamento”. Nesse sentido, busca designar a descentralização de liderança, onde adota o modelo de gestão em que os sujeitos participam de forma autônoma na tomada de decisões.

<sup>19</sup> Proposta de avaliação apresentada por autores como Howe e Ashcraft (2005) no qual essa abordagem envolve três princípios constitutivos, tais quais: a) inclusão, no qual considera que todos os grupos sociais participem ativamente, já que “atenua as desigualdades de poder entre os grupos interessados”; b) diálogo, que tem papel essencial para garantir o princípio de deliberação; c) e a deliberação, que consiste em ser a reflexão sobre as principais questões (HOWE; ASHCRAFT apud AFONSO, 2012).



responsabilização, ou como é conhecida por *accountability* verticalizada, no qual tende a desenvolver consequências imediatas aos atores.

Em contrapartida, Brooke (2013a) nos apresenta outra dimensão. De acordo com o autor seria inconcebível a proposta apresentada por Afonso (2012), já que a escola necessitaria de uma reorganização estrutural, abrangendo diferentes grupos e valores intrínsecos. A despeito disso, ele afirma que:

Tanto a proposta apresentada de *Accountability* Inteligente como a de *Accountability* Democraticamente Avançadas, defendidas por Afonso, requereriam, para a escola, uma reengenharia social e institucional de tal tamanho que a obra ficaria incompleta. Haveria necessidade de instrumentos avaliativos diversos com abordagens mais inclusivas e deliberativas, abrangendo grupos de discussões e fóruns públicos, tempos mais longos e mudanças nos valores de todos os grupos sociais envolvidos para atenuar as desigualdades de poder e outras assimetrias. (BROOKE, 2013, p.338)

Segundo Brooke (op. cit., p.338) a crítica sobre a *accountability* verticalizada nasce do problema com as metáforas sobre a auditoria já que “transmite a ideia de uma fiscalização intrusiva sem aviso prévio contra alguma suspeita de mal versão de fundos”. A partir de então, é possível observar que o autor preocupa-se em descrever o conceito de auditoria a fim de mostrá-la como um “exame sistemático das atividades de uma empresa ou organização, ou dos resultados de uma ação governamental, visando estabelecer se determinados objetivos estão sendo atingidos de forma adequada, segundo normas e padrões preestabelecidos” (FERREIRA apud BROOKE, 2013a, p. 339). A partir disso, o autor demonstra que a “auditoria” proposta pela *accountability* brasileira leva em consideração apenas enquanto avaliação, prestação de contas e responsabilização que tende a fornecer subsídios para compreender se os fins estão sendo realmente alcançados.

Uma das questões centrais e complexa que Brooke (2013a) aponta sobre a proposta de *accountability* seria a comparação entre as escolas. Esse efeito, para alguns surge um incômodo, pois a “premissa fere a autonomia e sujeita a escola a um processo de checagem inevitavelmente perfeito” (op. cit., p. 339). Brooke (2013a) reconhece que seria um equívoco desenvolver essa comparação com poucos elementos quantitativos, mas que é necessário sim, realizar as comparações entre as escolas já que serviriam para dar suporte aos gestores, servindo como parâmetro, ao servir para agregar informações relevantes para o desenvolvimento de planos e projetos no intuito de melhoria. A partir disso, nessa perspectiva, a comparação das escolas seria “um procedimento legítimo na tentativa de identificar tanto aquelas instituições com dificuldade de desempenhar seu trabalho com

eficácia quanto àquelas que possam servir como fonte de aprendizagem para as outras” (op. cit., p. 339).

Outro ponto que merece menção, diz respeito à questão que é levantada por Freitas (2013), no qual em contraposição ao pensamento do Brooke (2013a), conclui que a experiência em *accountability* nos Estados Unidos serve para prever os contornos em que a experiência brasileira tomaria. Em contraposição a esse pensamento, Brooke (2013a) afirma que teria lógica, já que a própria *accountability* surgiu nos Estados Unidos e que seria possível examinar as consequências lá, para assim saber os efeitos no Brasil, mas que seria necessário fazer uma distinção entre as duas ao se basear, pois:

[...] não só existem diferentes modalidades de *accountability*, com diferentes histórias e condicionantes, como também, ao adicionar *accountability*, iniciamos um novo processo de internalização e adaptação que pode levar a política a formatos inteiramente novos. (BROOKE, 2013a, p.340)

Embora esse não seja objeto principal de suas preocupações, Brooke (2013a, p. 340) enfatiza a importância de se fazer uma distinção entre *accountability* americana e *accountability* brasileira já que essa distinção está fundamentada numa questão amplamente cultural de “diferenças fundamentais nos critérios que regem a cultura organizacional do sistema educacional e do serviço público e o grau de autonomia do gestor público”. Nesse sentido, a proposta é não deixar de monitorar e responsabilizar dentro dos parâmetros brasileiros só porque a política não deu certo, ou ultrapassou as barreiras em outro lugar, nesse caso nos Estados Unidos.

Pelo o exposto, as discussões acalentadas até esse momento, contribuíram para fundamentar nossa perspectiva teórica. Buscamos, então, no próximo ponto, traçar um breve panorama sobre as diferentes experiências, os formatos e as consequências da adoção de políticas de responsabilização, a partir de resultados alcançados em caráter longitudinal. Para tal abordagem, nos apoiamos em Brooke; Soares (2008), Brooke; Cunha e Faleiros (2011), Oliveira (2016) e outros que contribuíram para contextualizar esse pensamento em âmbito internacional e nacional.

## 2.1. POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL

As políticas de responsabilização escolar, no contexto internacional, surgiram em meio ao cenário de intensificação das movimentações sociais, bem como, na mudança de paradigma para a atenção que é depositada sobre os resultados dos sistemas avaliativos e a qualidade educacional ofertada nas instituições públicas de ensino. Como já apresentado no primeiro capítulo desse trabalho, a mudança de ênfase entre insumos escolares para os resultados escolares levou em consideração as propostas de avaliação sistemáticas, não só nos Estados Unidos, mas ultrapassou as fronteiras para todo o mundo.

A respeito da expansão dos sistemas de avaliação, Horta Neto (2005) destaca que “começou nos Estados Unidos (EUA) em fins dos anos 1960, expandiu-se para a Europa na década de 1970 e nos anos 1980 atinge a Ásia e a Oceania” (apud OLIVEIRA, 2016, p. 48). Mais adiante, em outro trecho, a autora acrescenta que:

[...] década de 1990, em quase todos os países da América Latina (República Dominicana, Guatemala, Argentina, El Salvador, México, Paraguai, Bolívia, Cuba, Nicarágua, Equador, Peru e Uruguai) foram criados sistemas nacionais de avaliação de aprendizagem, com destaque para Cuba, que realizou sua primeira avaliação em 1975 (OLIVEIRA APUD BRASIL, 2016, p.49).

A partir de então, mediante o agravamento e disseminação dos dados desenvolvidos por esses sistemas de avaliação, países começaram a adotar políticas de responsabilização escolar (*accountability school*). Algumas experiências no contexto internacional são relatadas em estudos realizados em países como Estados Unidos e Inglaterra (BROOKE, 2006), México (VEGAS, 2005), Israel (LAVY, 2002, 2007) e Andhra Pradesh, na Índia (MURALIDHARAN; SUNDARAMAN, 2009) e os desenhos das experiências no Brasil que aprofundaremos um pouco mais adiante.

Por mais que sejam recentes as discussões e debates em torno da implementação de políticas de responsabilização no sentido de promover estímulos ou medidas coercitivas as intuições de ensino e seus atores, Brooke, Cunha e Faleiros (2011, p. 39) destacam que há mais de 150 anos já existiam políticas em caráter *high stakes*, ao afirmarem que “em 1863, o parlamento britânico estabeleceu um sistema de financiamento educacional que durante quase 30 anos fixava salários dos professores de acordo com os resultados dos alunos em provas orais aplicadas pelos inspetores escolares”.

Seguindo a trajetória mais atual, em tempos recentes, os dois principais exemplos pioneiros da adoção de uma política de responsabilização em nível internacional, seriam os Estados Unidos e a Inglaterra. Sobre o desenvolvimento da proposta nos Estados Unidos, autores como Brooke, Cunha e Faleiros (2011, p. 39) destacam em suas pesquisas que as

intenções surgem, num primeiro momento, na década de 1970 quando se é colocado em evidência às questões sobre:

[...] o descontentamento público com a qualidade da educação que se derivava do aparente fracasso dos programas de Educação compensatórios, das diferenças marcantes nos resultados dos grupos raciais, da falta de empregabilidade dos jovens e da sensação geral de que o diploma de Ensino Médio, tradicional símbolo de uma Educação completada, já não estava significando grande coisa.

Com estímulo, as pesquisas sobre a eficácia escolar, como por exemplo, as divulgações do Relatório de Coleman, em consonância com os resultados dos sistemas de avaliação, colocaram em questão as medidas de responsabilização em primeiro patamar nos Estados Unidos. A esse despeito, podemos constatar que esse país alargou a política de responsabilização para vários estados, nesse sentido, Brooke (2006, p. 379) constata que atualmente em vários estados norte-americanos tem “sistemas de incentivos e sanções que regem a oferta de recompensas e preveem o fechamento de escolas que não alcançam sistematicamente o desempenho considerado mínimo”.

Essas ações ganharam, em decorrer do tempo, legal fundamentação com a Lei *No Child Left Behind*<sup>20</sup>– NCLB, criada em 2001. Essa Lei contribuiu para consolidar as propostas das políticas de responsabilização adotadas pelos diferentes estados do país, no qual definiu “os princípios básicos da responsabilização através dos quais as autoridades responsáveis pelo investimento público nas escolas poderiam cobrar melhor desempenho em função dos recursos investidos” (OLIVEIRA, 2016, p. 49).

Já na Inglaterra, a política de responsabilização é embasada pela reforma educacional realizada pelo governo conservador de Margaret Thatcher no qual estabelece o currículo comum nacional voltado para o sistema de avaliação que serviria para ranquear as escolas em relação ao desempenho dos alunos, num modelo *league tables*<sup>21</sup>. Tal proposta levantou críticas e reações contraditórias, já que ao fazer os ranqueamentos das escolas “não levaram em consideração as diferenças socioeconômicas e de aprendizagem prévia entre os alunos” (BROOKE, 2006, p. 378).

Avaliando as diferentes contrariedades que a política de responsabilização proporcionou nos dois diversificados países, o que se estima em alguns estudos é a inegável velocidade que tal política tomou em vários países do mundo. Sobre os seus feitos, estudos realizados podem apontar que tal política pode desenvolver benefícios para a educação. Um dos principais

<sup>20</sup> Traduzido para o português como “Nenhuma criança deixada para trás”.

<sup>21</sup> Traduzido, literalmente, para o português como “tabelas da liga”. Nesse modelo, as escolas eram ranqueadas iguais a tabelas de time de futebol.

exemplos de experiência de política de responsabilização de impacto positivo seria o modelo apresentado nos estudos de Carnoy, Loeb e Smith (apud BROOKE, 2006, p. 379) que aponta, sobretudo para a proposta do Estado do Texas que melhorou o desempenho de seus alunos, “[...] em Matemática, e que a redução das taxas de evasão associada ao aumento dos resultados dos testes foi maior em escolas com alunos de baixa renda”.

Oliveira (2016) também expõe em seus estudos outro desenho experimental realizado por Muralidharan e Sundararaman (2009) no Estado Andhra Pradesh, na Índia. Essa pesquisa consistia em verificar o desempenho dos alunos em relação à bonificação dos professores, chegando à conclusão de que a política de responsabilização adotada proporcionou um desempenho significativo nos alunos dos quais os professores eram beneficiados.

Torna-se evidente que a partir dessas experiências internacionais repercutiram para que as políticas de responsabilização também se fixassem no território brasileiro implicando em consequências para a educação. Na pretensão de detalharmos tal realidade, nos propomos no ponto seguinte discutir às experiências das políticas de responsabilização no nosso país.

### **2.1.1. Política de responsabilização: estudo dos casos brasileiros**

As experiências de políticas de responsabilização no cenário brasileiro são tímidas devido em certa medida, à rejeição que tais propostas sofreram em território nacional. É somente a partir dos anos 1990, que se consolidaram experiências de políticas de responsabilização, sendo algumas pouco formais, mas que contribuíram para colocar em evidência a necessidade de pesquisas em eficácia escolar, bem como, se pensar nas propostas e consequências das políticas de responsabilização escolar.

Ao apontar um panorama histórico, Brooke (2008) em seus estudos ressalta a importância das avaliações subnacionais enquanto instrumento fomentador de políticas de responsabilização escolar, ou seja, as políticas de responsabilização escolar nasceriam a partir dos resultados dos sistemas de avaliação externa. A esse respeito, o autor ao descrever sobre o contexto educacional brasileiro, chama atenção aos baixos índices de desempenho escolar apresentados pelos sistemas de avaliação. A partir de então, “seria razoável esperar a implementação de políticas de responsabilização escolar baseadas em medida de desempenho de alunos naqueles níveis de governo em que existe responsabilidade pelo fornecimento da educação básica” (op. cit., p. 96) como seria o caso brasileiro.

Ainda segundo o autor, a proposta de responsabilização ao invés de ser componente de políticas educacionais no âmbito federal, a implementação e expansão dessas políticas se dá a

um nível estadual e municipal, contribuindo para refletir sobre os diversificados desenhos de políticas de responsabilização em suas condições locais. Essas políticas adotadas pelos Estados e Municípios seriam classificadas como altas consequências (*high stakes*) ou baixa consequência (*low stakes*).

Ao repensar tais desenhos nos propusemos a descrever, brevemente, algumas das experiências significativas desenvolvidas nos mais diversificados Estados do país. Iniciamos pela política de responsabilização de caráter *high stakes* (altas consequências) adotadas nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Ceará que representam os principais exemplos que resistiram ao tempo e as grandes e evidentes modificações.

Criado no ano de 2000 no Estado do Rio de Janeiro, o “Programa Nova Escola” possibilitou premiações a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas, nesse caso essas avaliações seriam, num primeiro momento, pelo Sistema de Avaliação Permanente das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro. Com caráter longitudinal, o Programa Nova Escola passou por grandes modificações a partir da implantação de novos instrumentos oriundos ao Sistema de Avaliação Educacional Brasileira (SAEB). No ano de 2004 “o governo do estado entregou o contrato para o desenvolvimento e gestão da Nova Escola para uma organização de testes educacionais diferentes” (BROOKE, 2008, p.97). A proposta, apesar de ser diferente, manteve o mesmo formato do SAEB e, ainda, possibilitou dois tipos de premiação (BROOKE, 2008).

Com o passar do tempo, ocorreram gradativas mudanças na política educacional do Estado do Rio de Janeiro, o surgimento do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) em 2008, foi uma delas. A partir da ampla divulgação dos resultados disponibilizados pelo Saerj “em janeiro de 2011 é anunciado pelo governo um novo Programa de Educação do Estado, bem como o Sistema de Avaliação Bimestral (Saerjinho).” (OLIVEIRA, 2016, p. 57). Além disso, é criado o Índice de Educação Básica do Rio de Janeiro (IDERJ) que teve como objetivo fornecer um diagnóstico da qualidade educacional em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez) a partir do desempenho dos alunos. Outra mudança ocorrida dentro da política de responsabilização escolar do Estado do Rio de Janeiro foi à alteração do Programa Nova Escola para o “Programa de Bonificação” que consistiu a partir do Decreto 42.792 de janeiro de 2011 que a bonificação a partir dos resultados se daria para além dos muros escolares, ou seja, abrangia todos os servidores públicos da Secretaria de Estado e Educação. A esse respeito, o Decreto 42.792 institui à “Bonificação por Resultados aos servidores públicos efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, em exercício nas Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino de

Educação Básica de Ensino Fundamental e Médio, Ensino Médio Integrado à Educação Técnica de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos”.

A experiência do Estado de São Paulo se deu em forma de concessão de Bônus de complemento ao salário que professores e diretores do estado recebiam no final do ano escolar a partir dos resultados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), isso nos anos de 2001 e 2003. De acordo com Brooke (2008, p. 99) o bônus “foi calculado de acordo com assiduidade média da equipe, o desempenho global da escola medido durante o ano escolar anterior através do sistema estadual de avaliação, o SARESP, e outros indicadores de qualidade [...]”.

Tal proposta levantou críticas fundamentadas pelos argumentos de que ocorreriam competições entre as escolas, trapanças entre professores e alunos na resolução da prova e, além disso, a formação do argumento mais embasado de que “o uso de resultados de desempenho médio dos alunos sem qualquer tentativa de se controlar por diferenças socioeconômicas entre as escolas ou pelo impacto de diferenças no nível anterior de aprendizagem” (BROOKE, 2008, p. 100). No ano de 2006 o SARESP foi suspenso abrindo espaço para a utilização dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) implantado no ano de 2007, a partir de então, para conseguir o bônus a escola deveria atingir a meta proposta pelo Idesp. A esse despeito, Oliveira (2016, p. 57) pontua que a política de responsabilização no Estado de São Paulo

[...] reside na bonificação dada aos professores e diretores mediante o Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (Idesp), instituído em 2007, que estabelece metas que as escolas devem alcançar ano a ano, observando o desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar de cada ciclo.

Outra experiência que tem em seu desenho altas consequências (*high stakes*) é a experiência de política de responsabilização do Ceará, não menos importante, foi estabelecida no ano de 2001 onde as cem melhores escolas receberiam prêmios com base nos resultados alcançados nas disciplinas de Matemática e Português a partir dos resultados da avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará- SPAECE. Tal programa, então, ficou conhecido como Prêmio Escola Novo Milênio. A distribuição dos prêmios se daria da seguinte maneira, em que “as cinquenta melhores escolas o prêmio valia R\$ 800,00 para professores de tempo integral e R\$ 300,00 para a equipe administrativa. Para as cinquenta escolas seguintes os prêmios equivaliam metade do valor apontado acima.” (BROOKE, 2008, p. 100).

Brooke (2008, p. 101) destaca que nos anos de 2004 e 2005 o programa “foi revisado e através de leis que revogaram procedimentos anteriores, criaram um programa de certificação das escolas e, para as escolas certificadas, criaram o Prêmio Escola Destaque do Ano, com procedimentos novos para sua outorga”. Ainda conforme Brooke (2008, p.101) essa revisão teve consigo os objetivos de “valorizar a gestão escolar comprometida com o sucesso dos alunos; promover o reconhecimento público das escolas estaduais pela qualidade do ensino; desenvolver uma cultura de acompanhamento e avaliação da escola, contribuindo para a melhoria do ensino aprendizagem.” (apud CEARÁ, 2006).

Por fim, o outro exemplo de experiência também presente no Estado do Ceará é o modelo do Prêmio Escola Alfabetizadora. Sua concretização deveu-se aos altos índices de analfabetismo no município de Sobral já que “metade das crianças no final da segunda série ainda não conseguiam ler” (BROOKE, 2008, p. 101). A partir desses resultados expostos, o governo estabeleceu como objetivo “o melhoramento do ensino da leitura e da escrita, e criou novas políticas baseadas na reorganização do sistema de apoio pedagógico da secretaria de educação e maior autonomia das escolas” (op. cit., p.101). Além do Prêmio Escola Alfabetizadora, um bônus mensal foi criado para os professores alfabetizadores. A esse respeito, Brooke (2008, p. 102) afirma que para ganhar o bônus os professores teriam que “atingir 75% de alfabetização na primeira série básica (alunos de seis anos) ou 90% de alfabetização na série seguinte (alunos de sete anos) ou 100% na 2ª a 4ª série.”.

Agora voltamos a nossa atenção, nesse segundo momento, para destacarmos as experiências de políticas de responsabilização de caráter *low stakes* (baixas consequências). Apresentaremos dois dos principais desenhos nacionais que são: a experiência do Estado do Paraná e a experiência do Município de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais.

No ano de 2001 foi implantado no Estado do Paraná o programa conhecido como Boletim da Escola. Na experiência nacional, foi um programa pioneiro que teve como principal objetivo “aumentar a responsabilização das escolas e dar poder aos pais para demandar resultados.” (AYRES apud BROOKE, 2008, p. 102). Além disso, teria como intuito fortalecer as relações da comunidade, em especial os pais, no sentido de que as escolas se sentiriam pressionadas em apresentar bons resultados à comunidade.

Segundo Brooke (2008, p. 103) os boletins eram organizados em “um informativo de quatro páginas que provia três blocos de informação”. O primeiro bloco apresentava os resultados do programa de avaliação estadual do ano anterior, continha a média das notas dos alunos de 4ª e 8ª série do município e do estado, classificados de acordo com quatro níveis de desempenho; o segundo bloco continha dados do censo escolar oficial, incluindo taxas de



aprovação, reprovação e evasão, além de comparações entre as escolas municipais e estaduais; o terceiro bloco apresentava-se como afirmações subjetivas e particulares em relação à escola, no caso o questionário seria aplicado a comunidade escolar (BROOKE, 2008). No ano seguinte, foi acrescentado um novo indicador “que informava se a escola tinha atingido ou não o nível de desempenho “esperado” para ela levando em consideração a condições socioeconômica média dos alunos de cada série” (BROOKE, 2008, p. 103).

Segundo o autor, no ano de 2003, devido à mudança da administração estadual e o crescente laço dos sindicatos dos professores, o boletim foi abandonado. O autor ainda continua em outro trecho afirmando que “embora a associação de pais tenha sido um elemento-chave no desenvolvimento da estratégia de responsabilização, ela foi impotente para defender essa estratégia frente à oposição do sindicato dos professores” (BROOKE, 2008, p. 103).

A experiência no município de Belo Horizonte em Minas Gerais traz à implantação do Informativo da Escola Municipal de Belo Horizonte no ano de 2006. Segundo Brooke (2008) o informativo em sua primeira versão foi distribuído apenas às escolas, nesse caso os pais não receberam. Por isso, o informativo ficou caracterizado enquanto “tentativa inicial da secretaria de dar as escolas uma visão geral de seus próprios resultados bem como uma oportunidade de se comparar com outras escolas de características similares” (op. cit., p.104). Isso teve como objetivo contribuir para que as escolas se auto avaliassem e, assim, trabalhar estratégias, planos e objetivos que a fizessem melhorar o desempenho escolar.

Além disso, a proposta teve como indicadores gerais escolares “o tamanho e nível de complexidade, a raça/etnia e condição socioeconômica dos estudantes, e também o numero de questões administrativas/financeiras pendentes como um indicador de eficiência administrativa” (BROOKE, 2008, p. 104). Enquanto os indicadores pedagógicos “incluíam os resultados de avaliações externas estaduais e nacionais, mostrando a percentagem de alunos em cada um dos quatro níveis de desempenho e fazendo-se comparações somente com escolas que tivessem condições socioeconômicas similares” (BROOKE, 2008, p. 104). Vale ressaltar que tal Informativo não levantou críticas, pelo contrário, houve interesse e engajamento dos professores e diretores pela proposta.

Diante do que foi descrito, podemos constatar que as experiências apontadas sobre políticas de responsabilização escolar em caráter *high stakes* ou *low stakes* surgiram mediante ao cenário expositor de baixos índices de rendimento escolar, bem como, desempenho educacional. O que se observa é uma perspectiva ainda tímida no qual Brooke (2008, p. 104)

pontua que ainda “há muito poucos programas de responsabilização que usem dados de maneira a responsabilizar as escolas ou os professores por seus resultados”.

Quanto às consequências dessas políticas, o que se observa, segundo o autor, é que não há dados empíricos. Isso se dá devido o estudo desses programas não ser tarefa fácil, já que a maioria tem sofrido grandes mudanças longitudinais e ataques constantes desde sua implantação. Sobre os ataques que a política de responsabilização sofre, o autor coloca em evidência a questão dos professores e diretores se sentirem pressionados ou com medo de tal política, já que levantam “suspeitas constantes com relação à avaliação externa e devido a resistência ativa a avaliação do desempenho da escola”. Esses programas, assim, acabam sendo combatidos e abandonados por medo de “consequências negativas” (BROOKE, 2008, p.106).

Nos Quadros 04 e 05 destacamos de forma breve e resumida tais experiências de políticas de responsabilização *high stakes* e *low stakes* apresentadas até o atual momento deste trabalho. Colocamos em evidência os estados, os nomes dos programas de caráter *high stakes* e *low stakes* e o ano de criação no sentido de facilitar a compreensão do nosso leitor.

#### QUADRO 04- EXPERIÊNCIAS DE CARÁTER *HIGH STAKES* E *LOW STAKES*

<i>HIGH STAKES</i>			<i>LOW STAKES</i>		
ESTADOS	PROGRAMA	CRIAÇÃO	ESTADOS	PROGRAMA	CRIAÇÃO
Rio de Janeiro	Nova Escola	2000	Paraná	Boletim da Escola	2001
São Paulo	Bônus salarial	2001	Belo Horizonte	Informativo da Escola Municipal de Belo Horizonte	2006
Ceará	Prêmio Escola Novo Milênio	2001			
Município de Sobral (Ceará)	Prêmio Escola Alfabetizadora	1997			

**FONTE:** elaboração com base na pesquisa de Brooke (2008).

Atualmente, Oliveira (2016) tem se debruçado em seus estudos sobre as políticas de responsabilização escolar, e a partir de levantamentos destacou os estados que estão desenvolvendo essas políticas, podendo ser elas de caráter *high stakes* ou *low stakes*. Para tal, ela apresenta um quadro informativo em que apresenta os estados e seus programas de avaliação. Além disso, afere quatro categorias que são: a) testes padronizados, no qual são os exames capazes de avaliar o desempenho dos alunos em diferentes áreas do conhecimento, esses testes são realizados a partir de avaliações externas; b) divulgação de resultados, estes

são mensurados pelas avaliações externas, e assim, são divulgados para a comunidade, podendo ser ela a comunidade escolar como diretores, professores, pais e alunos, ou também a divulgação pode ser mais ampla como nas mídias (televisão/internet), nesse momento entra o desenho de uma política de responsabilização *low stakes*; c) padrão de desempenho; d) a premiação.

De acordo com Oliveira (2016, p. 55) o padrão de desempenho “são balizadores dos diferentes graus de desempenho alcançados pela escola”. A partir do padrão de desempenho é possível analisar quais alunos se encontram em níveis mais altos e quais estão em níveis mais baixos, podendo assim repensar em estratégias que possibilitem o desempenho de todos, num aspecto de equidade. A autora também ressalta que a premiação seria o aspecto mais profundo e complexo de uma política de responsabilização escolar. É nesse momento que o desenho dessa política torna-se *high stakes*, aqui, “é o reconhecimento de determinado desempenho alcançado em forma de recursos financeiro a escola ou bônus aos seus atores escolares” (OLIVEIRA, 2016, p. 55). Os resultados, então, voltam para as escolas em forma de premiações ou bonificações. A partir de então, vê-se a necessidade de apresentar e discutir neste trabalho o Quadro 05.

**QUADRO 05 - ESTADOS COM POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR**

<b>Estado</b>	<b>Nome do Programa</b>	<b>Testes Padronizados</b>	<b>Divulga os Resultados</b>	<b>Padrão de Desempenho</b>	<b>Premiação</b>
AC	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem do Acre	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
AL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
AM	ISO nas Escolas	<b>Não</b>	<b>Não</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
BA	Sistema de Avaliação Baiano da Educação	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
CE	Sistema Permanente de Avaliação Básica do Ceará	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
ES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
GO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
MS	Programa Escola para o Sucesso	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
MG	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
PE	Bônus de Desempenho Educacional	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
PI	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
RJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>
RS	Sistema Estadual de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
SP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>	<b>Sim</b>

**FONTE:** OLIVEIRA, Luisa Xavier de (2016).

O que se pode constatar de acordo com o quadro apresentado nos estudos de Oliveira (2016) é que as políticas de responsabilização escolar estão se enraizando em território nacional já que 14 (quatorze) estados já as aplicam, podendo ser em caráter *high stakes* com premiações, como é o exemplo do estado do Amazonas. E, também, em caráter *low stakes*, com divulgação dos resultados, como é o caso dos estados como o Acre, Alagoas, Bahia, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí e Rio Grande do Sul. Mas, há também os estados que utilizam os dois desenhos de políticas de responsabilização tanto *high stakes*, como *low stakes* como é o caso dos estados do Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio de

Janeiro e São Paulo já que ambos divulgam e premeiam a partir dos resultados das avaliações externas.

O exposto até aqui destacou a consolidação e as experiências das políticas de responsabilização escolar a nível internacional e nacional em concomitância aos sistemas de avaliação, já que estes sofreram forte expansão no último século contribuindo para colocar em questão os resultados do desempenho escolar, assim como as políticas de responsabilização escolar. No próximo capítulo, nos destinaremos a detalhar todo o percurso metodológico realizado para tais objetivos fincados na proposta temática.

### CAPÍTULO III

## UM OLHAR NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO ESTADO DO PIAUÍ

*Ser homem é ser responsável. É sentir que colabora na construção do mundo. (Antoine de Saint-Exupéry)*

Na história do mundo as coisas acontecem racionalmente, ou seja, a razão é o conteúdo infinito de toda a essência em verdade, tornando-se a lei do mundo. A despeito disso, esse estudo compreende a importância do processo racional, bem como, da cientificidade para o âmbito social de formação de conhecimentos, tendo em vista a apreensão intelectual de um determinado fenômeno.

Nesse sentido, entende-se por conhecimento científico aquele que resulta de investigação metódica, sistemática, racional, factual, objetivo, analítico, claro e preciso, comunicável, verificável, acumulativo, falível, geral, explicativo, preditivo, aberto e útil. Para então, “transcender os fatos e fenômenos em si mesmos e analisá-los a fim de descobrir suas causas e chegar às conclusões das leis gerais que os governam” (PRESTES, 2011, p. 20). Tomando, para, além disso, a construção do conhecimento eminentemente humano ao seu aspecto puramente racional de desenvolver, elaborar, ampliar e atualizar um determinado conhecimento pré-existente, a pesquisa ou investigação são atividades que tem como função aguçar o descobrimento do novo, ou até mesmo comprovar a autenticidade dos fatos já que a própria ciência “tem como objetivo fundamental chegar à veracidade dos fatos” (GIL, 2008, p.8).

Então, vê-se a necessidade da metodologia na pesquisa científica, enquanto pilar de sustentação, “já que é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2001, p.17). A metodologia é o caminho percorrido para chegar aos fatos, é toda a proposta para se conhecer algo ou o fenômeno em condicionamento, a partir da racionalidade humana. Segundo Minayo (2001, p.17) a proposta metodológica “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”.

Para tal, é necessário desmitificar conceitos, bem como, superar os percalços como, por exemplo, os fins em si mesmos. Por isso, vale ressaltar, que este trabalho não tem a pretensão de bastar-se por si só, mas contribuir para (re)significar e repensar essa temática no âmbito acadêmico- científico- social, ampliando o foco de suas discussões e debates e possibilitando

novos trabalhos, a partir de novas metodologias ao aprofundar e consolidar a construção de um novo conhecimento científico, no ato de fazer ciência em princípios, enquanto sujeito histórico- social e participativo no mundo.

Por isso, neste capítulo buscamos descrever as escolhas metodológicas que são: o tipo de estudo realizado, os sujeitos envolvidos, o lócus da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, os caminhos percorridos e, por fim, e não menos importante, a análise dos dados com a finalidade de compreender o problema em questão, e possibilitar o desdobramento de novos conhecimentos, na construção do mundo.

### 3.1. TIPO DE PESQUISA E INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Em virtude do nosso problema e objetivos essa pesquisa trata-se em uma abordagem qualitativa já que estuda fenômenos que não podem ser medidos, nem operacionalizados. Busca analisar ações, consequências, relações e atitudes no sentido de adotar a postura em que “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas” (MINAYO, 2001, p. 22). Na tentativa de refletir esses fenômenos, deve-se a intenção de não focar somente no viés dos números já que se entende a dimensão das dificuldades para tal abordagem no momento do seu desenvolvimento. No entanto, entendemos a importância da abordagem quantitativa para essa temática em um novo momento, já que “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (op. cit., 2001, p. 23).

Quanto a sua forma de estudo, numa busca de compreender a temática, essa pesquisa é exploratória tendo como principais objetivos “proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto.” (PRESTES, 2011, p. 29). Desta forma, estamos interessados em compreender o fenômeno em sua totalidade e dinamicidade levando em consideração propiciar informações aprofundadas sobre a política de responsabilização escolar em consonância com o Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) no sentido de delimitar tal investigação.

No gancho da pesquisa exploratória, Gil (2008, p. 27) ainda acrescenta que “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Consiste, então, por ser um tema pouco investigado que seria difícil formular hipóteses precisas sem antes delimitar e esclarecer tal questão.

O ponto de partida para a coleta de dados veio a partir da consolidação da pesquisa bibliográfica em livros, revistas especializadas, periódicos acerca da proposta defendida na tentativa de dar resposta ao nosso problema. Para isso, nos ancoramos em autores como: Azevedo (2000), Brooke (2006; 2008; 2012; 2013a; 2013b), Brooke e Soares (2008), Bonamino e Sousa (2012), Coelho (2008), Freitas (2013), Gatti (1987; 2009), Oliveira (2016), Schneider (2013) e dentre outros que abordam temas sobre avaliação em larga escala e política de responsabilização escolar.

Para a pesquisa documental recorreu-se aos dispositivos normativos (constitucionais e legais) como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, decretos e portarias. Além disso, exploramos os documentos oficiais que tratam sobre os sistemas de avaliação, em especial, o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), como os materiais disponíveis no ambiente virtual do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd e no site oficial do governo do Estado do Piauí. O CAEd é caracterizado como um software construído no intuito de atualizar a gestão educacional em todo o país, possibilitando operacionalizar programas de avaliação educacional nas esferas estaduais ou municipais, no sentido de mensurar o desempenho educacional dos alunos. O principal objetivo do CAEd é disponibilizar informações importantes e precisas capazes de ensejar ações educacionais no sentido de melhorias da qualidade da educação.

A pesquisa de campo, etapa não menos importante dessa pesquisa, teve com objetivo aprofundar a temática em questão. Nesse sentido, a pesquisa de campo “é aquela em que o pesquisador, através de questionários, entrevistas, protocolos verbais, observações coleta seus dados investigando os pesquisados no seu meio” (PRESTES, 2011, p. 31). Ou seja, o lócus de pesquisa é o espaço em que se é possível extrair as informações significativas a partir dos instrumentos de coleta de dados.

Para a realização desta pesquisa utilizamos o questionário no campo empírico enquanto “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.” (GIL, 2008, p.120). Nesse sentido, o questionário, possibilitou fazer uma sondagem minuciosa dos dados.



A entrevista semiestruturada foi outro instrumento utilizado na nossa investigação. Sendo mais detalhada essa técnica de coleta de dados, acarretou “a obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano” (GIL, 2008, p.110). Assim, facilitando a compreensão do problema em sua totalidade e abrangência. Para tal, foi necessário elaborar um roteiro da entrevista em que consistia em 14 (quatorze) perguntas relacionadas à temática em questão, facilitando a compreensão do problema em sua abrangência a partir da interação social de perguntas e respostas de forma sistemática.

Para, além disso, com o objetivo de inferir o espaço da pesquisa elaboramos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para ser assinado pelos partícipes da pesquisa, seguindo a ética do teor científico acadêmico. A partir disso, os participantes ficaram cientes da proposta da pesquisa e seus objetivos, tendo como pressuposto a importância da sua contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Assim, na pretensão de se chegar aos resultados da pesquisa foram aplicados aos participantes que se propuseram a participar os instrumentos de coleta de dados apontados acima que, num primeiro momento, foi o questionário, e conseguinte, a entrevista. Enfatizamos que os tipos de pesquisa e instrumentos aqui selecionados para a realização desta investigação albergam o fato da importância de se ir a campo em busca de dados no sentido de analisá-los e entendê-los.

### 3.2. LÓCUS DA PESQUISA E PARTICIPANTES

Ao delimitar nosso campo de pesquisa optamos por desenvolver esta pesquisa em instituições da rede pública de ensino estadual no município de Picos, Estado do Piauí. No qual priorizamos as escolas que participam da aplicação da avaliação externa em larga escala pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

Para a seleção das escolas fixamos nossa atenção nas proximidades da Universidade Federal do Piauí – Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (UFPI-CSHNB). Com efeito, buscou-se escolas em que se vincula a universidade a partir de programas como: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) ou até mesmo, estágios obrigatórios. Ao fazermos esse mapeamento, escolhemos duas unidades escolares estaduais, que por questões éticas, denominamos com nomes fictícios de Escola A e Escola B, ambas localizadas nas proximidades da Universidade, no bairro Junco.

Ao pensar nos participantes da nossa pesquisa, realizamos um levantamento da quantidade de professores atuantes nas duas escolas; em seguida aplicamos os instrumentos

de coletas de dados aos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática na justificativa de que essas duas disciplinas são avaliadas pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), em articulação à Matriz de Referência.

A Escola A, possui 02 (dois) professores de Língua Portuguesa e 02 (dois) professores de Matemática sendo que destes, apenas 02 (dois) se disponibilizaram a participar da pesquisa, e que ambos lecionam a disciplina de matemática. Além disso, 01 (um) dos professores respondeu apenas ao questionário, não querendo participar da entrevista. A Escola B, com 08 (oito) professores, sendo 04 (quatro) de Língua Portuguesa e 04 (quatro) de Matemática. Destes apenas 02 (dois) professores se disponibilizaram a participar da pesquisa, sendo que responderam os questionários e participaram da entrevista. Vale ressaltar, que esperávamos mais entusiasmo e interesse por parte dos professores em contribuir para a pesquisa, mas devido à justificativa de “falta de tempo” apenas os 04 (quatro) professores se disponibilizaram a participar.

Os 04 (quatro) professores que se disponibilizaram a participar da pesquisa nas duas escolas (A e B) variam entre homens e mulheres, com idades entre 28 a 52 anos e que possuem licenciatura plena nas áreas de letras, matemática e pedagogia como expresso no Quadro 06.

#### QUADRO 06 - PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Sujeitos/ Escola	Sexo	Estado civil	Formação	Disc. que leciona	Ano/série que leciona	Questionário	Entrevista
João <sup>22</sup> Escola A	M	Solteiro	Lic. em Matemática	Matemática	2º e 3º Ens. Médio	X	X
Maria Escola A	F	Solteira	Lic. em Pedagogia	Matemática	1º e 2º Ens. Médio	X	Não
Ana Escola B	F	Solteira	Lic. em Letras Português	Língua Portuguesa	6º e 8º Ens. Fund. 1º ano Ens. Médio.	X	X
José Escola B	M	Solteiro	Lic. em Matemática	Matemática	6º, 7º, 8º e 9º Ens.Fund.	X	X

**FONTE:** elaboração própria

Por conseguinte, no próximo tópico iremos discorrer sobre como se deu a análise dos dados a partir dos dados coletados.

<sup>22</sup> Os nomes apresentados são fictícios no sentido de preservamos o anonimato dos participantes.

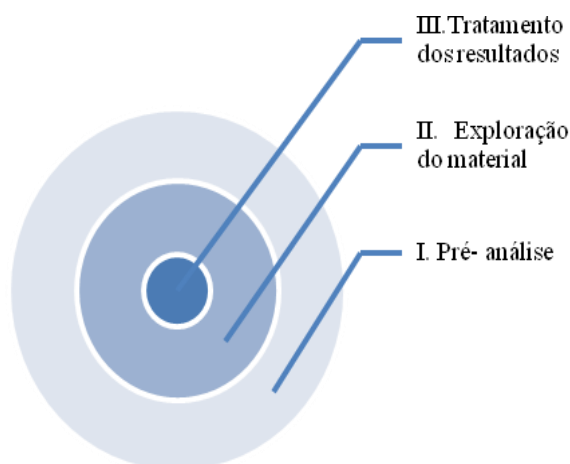
### 3.3. ANÁLISE DE DADOS

Cumprida a etapa de coleta dos dados, estes foram analisados e tratados de acordo com técnicas que propuseram respostas as indagações apresentadas nesta pesquisa. Desta forma, entende-se que esse momento se constitui enquanto etapa de culminância da pesquisa científica já que representa o momento mais complexo que incorpora procedimentos diversificados e complementares e que necessita de total debruçamento do investigador sobre os dados que merecem ser refletidos e interpretados.

Antes de adentrarmos no desenvolvimento do processo de análise de dados, é necessário apresentarmos a relação, eminentemente importante, entre análise e interpretação, já que Gil (2008, p. 156) em seus estudos exalta que apesar dos conceitos serem distintos, ambos estão em constante articulação, no qual a análise “tem como objetivo organizar e resumir dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de resposta ao problema proposto para investigação”. Enquanto, a interpretação “seria a procura do sentido mais amplo das respostas”, tornando-as, assim, contíguas.

Mediante aos dados colhidos, recorreremos aos estudos teóricos sobre análise de conteúdo de Bardin (2011), no qual organiza de forma cronológica o processo de análise delimitando em três diferentes fases importantes, que seriam elas: I. Pré- análise; II. A exploração do material; e III. O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Conforme a figura 02.

**FIGURA 2 - FASES CRONOLÓGICAS DA ANÁLISE DE CONTEÚDOS**



**FONTE:** Diagrama elaborado a partir dos estudos de Bardin (2011).

Na primeira fase, segundo o autor, a *Pré-análise* consiste na sistematização e organização da proposta temática em que é possível coletar e escolher “os documentos a serem submetidos à análise; a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final.” (BARDIN, 2011, p. 95). A esse despeito, em outros termos, essa fase seria o contato inicial do pesquisador com os documentos que foram designados para análise, bem como a formulação das hipóteses e objetivos que norteiam a pesquisa, realizados na introdução deste trabalho.

Na Pré-análise apresentada neste trabalho, todos os elementos estão estritamente ligados, mas não sucederam na mesma ordem citada acima, já que em primeiro momento sabe-se que formulamos os objetivos, sendo eles: o geral, que condiz em analisar as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). E os específicos, que são: a) conhecer as características e os elementos que compõem o SAEPI; b) discutir as propostas e os objetivos traçados pelo SAEPI; c) identificar a política de responsabilização adotada pelo estado do Piauí; d) e analisar as consequências da política de responsabilização no estado do Piauí.

Ainda nesta etapa formulamos e elencamos as hipóteses iniciais, que seriam: a) que os professores não tem uma ideia formada e sistematizada sobre o SAEPI; b) que a política de responsabilização no Estado do Piauí é branda, ou seja, de baixa consequência; c) que os professores não tem formação adequada para o SAEPI; d) que os resultados do SAEPI não estão sendo utilizados pelos docentes para a melhoria do processo de ensino- aprendizagem. Além disso, é a partir de uma minuciosa leitura fluente<sup>23</sup> que selecionamos o *corpus*<sup>24</sup> no qual seriam submetidos à reflexão e análise no momento posterior de exploração do material, e por fim, ainda elaboramos os indicadores na intenção de interpretar o material em função das hipóteses já estabelecidas anteriormente.

Concluída a fase de Pré-análise, partimos para a segunda etapa que reside na *Exploração do Material* e que “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração” (BARDIN, 2011, p. 101). Nessa segunda etapa, em um primeiro momento, foi possível fazer todo o levantamento e análise dos dados bibliográficos, e esculpido e lapidado na construção do primeiro e segundo capítulo ao realizar o levantamento dos Estados brasileiros que tem sistemas de avaliação próprios, bem como, políticas de responsabilização escolar.

---

<sup>23</sup> Segundo Bardin (2011) seria o primeiro momento para conhecer os documentos que serão analisados.

<sup>24</sup> Diz respeito ao conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

No terceiro momento *Tratamento de resultados*, as conversações dos dados se deram por meio de técnicas sobre os dados colhidos a partir de questionários e entrevistas aplicados, e assim foi possível utilizarmos do sistema de codificação enquanto processo transformador desses dados brutos tendo em vista à redução desses dados a partir do recorte em unidades de registro que possibilitou realizar uma *categorização* que será detalhada mais a diante.

Antes, é necessário entendermos o conceito de categorias enquanto “rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.” (BARDIN, 2011, p. 117). Para tal categorização, nos apoiamos inicialmente em Bardin (2011, p. 120) que consiste em validar as categorias a partir de critérios fundamentais, que seriam:

a) exclusão mútua: consiste em que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão; b) homogeneidade: é o princípio anterior de exclusão mútua já que depende da homogeneidade das categorias enquanto único princípio de classificação deve governar a sua organização; c) pertinência: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido; d) objetividade e fidelidade: podem ser definidas de maneira precisa, a fim de evitar quaisquer dúvidas na distribuição dos elementos; e) produtividade: um conjunto de categorias é produtivo se fornece elementos férteis, tais como índices de inferências, novas hipóteses, dados exatos.

Assim, dispomos no Quadro 07 abaixo as categorias definidas a partir dos resultados aferidos no questionário e entrevista. Essas categorias foram definidas em 04 (quatro) categorias e 10 (dez) subcategorias que serviram de base à análise, são elas: **Categoria 1.** Conhecimento Docente; **Categoria 2.** Formação Docente; **Categoria 3.** Prática Pedagógica; **Categoria 4.** Importância SAEPI no processo de ensino-aprendizagem.

#### QUADRO 07 - CATEGORIAS PARA ANÁLISE

CATEGORIAS DE ANÁLISE	SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE
1. CONHECIMENTO DOCENTE	Compreensão sobre avaliação; Características do SAEPI;
2. FORMAÇÃO DOCENTE	Formação continuada sobre o SAEPI; Aperfeiçoamento individual a partir de estudos nos sites e documentos do sistema;
3. PRÁTICA PEDAGÓGICA	Uso dos resultados no ambiente escolar; Utilização dos resultados em sala de aula; Divulgação; Premiação;
4. IMPORTÂNCIA SAEPI NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	Proposta do SAEPI; Pontos positivos e negativos;

FONTE: elaboração própria

Após a delimitação das categorias passamos a inferência e a interpretação dos dados no sentido de torná-los ricos em significados e sentidos possibilitando a partir destes responder ao problema, interposto no início desta investigação, a partir da análise crítica e reflexiva do investigador. A seguir trataremos as análises das categorias e subcategorias da pesquisa.

### **3.3.1. Conhecimento docente**

Esta primeira categoria de análise tem como objetivo tomar conhecimento da compreensão dos professores sobre avaliação, bem como, a avaliação em larga escala. Além disso, consiste em identificar se os professores conhecem o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) a partir das características específicas do sistema, como por exemplo: disciplinas avaliadas, turmas/séries e aplicação das avaliações. Assim, trataremos nos dois próximos tópicos a análise e interpretação das subcategorias, sendo elas: *compreensão sobre avaliação e características do SAEPI*.

#### **3.3.1.1. Compreensão sobre avaliação**

Nessa subcategoria buscamos desenvolver a análise sobre como os participantes da pesquisa compreendem o que seria avaliação e se eles teriam conhecimento sobre o que seria avaliação externa em larga escala. Para embasarmos nessa busca, seguimos o pressuposto de que o professor, enquanto mediador do processo de ensino- aprendizagem necessita ter a clareza e o bom conhecimento sobre o ato de avaliar, como também, os tipos de avaliação em suas dimensões e níveis existentes. Isso se justifica no território argumentativo da importância do professor em “aprender os conceitos teóricos sobre avaliação, mas, concomitante a isso, aprender a praticar a avaliação, traduzindo-a em atos do cotidiano” (LUCKESI, 2011, p. 30).

A relação entre trabalho pedagógico e avaliação se articula mediante a uma reflexão e consciência crítica sobre ações, intencionalidades, objetivos e finalidades. Seja ela em condição interna ou externa, a avaliação, independente de suas circunstâncias, preconiza o professor no processo de ensino-aprendizagem. Então, a princípio, alcançamos nosso objetivo por meio do questionário, e obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 08.

## QUADRO 08 - COMPREENSÃO SOBRE AVALIAÇÃO

Para você, o que é avaliação?
É o momento em que analisamos se nossos objetivos foram atingidos na sala de aula (JOÃO – Escola A).
É um processo de busca de informações sobre a aprendizagem do aluno (MARIA – Escola A).
Um sistema que avalia os conhecimentos dos estudantes (ANA – Escola B).
É um processo contínuo que visa interpretar os conhecimentos e habilidades adquiridas num dado capítulo ou unidade temática (JOSÉ– Escola B).

FONTE: elaboração própria

O que é possível constatar no quadro apresentado acima é que o professor **João** ver a avaliação como uma forma de identificar, mediante os resultados, quais objetivos foram alcançados. A esse respeito, Silva e Hoffmann (2010) apontam que a avaliação atende às especificidades e intencionalidades. Nesse caso, a avaliação serviria para favorecer as perspectivas do professor já que este teria intencionalidades de alcançar tais objetivos fincados e que, assim, teriam as possibilidades de serem averiguados a partir da própria avaliação. Em outros termos, a avaliação teria um papel de fazer um diagnóstico frente aos objetivos concretizados, dando respostas ao professor.

As respostas indicadas pelas professoras **Maria e Ana** apresentam, analogicamente, a concepção de avaliação voltada à atenção para o aluno no sentido de saber sobre a aprendizagem e os conhecimentos do aluno, ou seja, se ele está aprendendo ou não. A avaliação, na concepção dessas professoras, seria um instrumento capaz de identificar a aprendizagem do aluno, mas deixando a desejar a capacidade epistemológica de transformar a atuação docente mediante o processo de avaliar.

É necessário entender que avaliação não se limita apenas ao que foi aprendido, mas ela deverá ser compreendida e (re)significada em sua amplitude já que é “concebida como processo/instrumento de coleta de informações, sistematização e interpretação das informações, julgamento de valor do objeto avaliado através das informações tratadas e decifradas, e, por fim, tomada de decisão” (SILVA; HOFFMANN, 2010, p.14).

Enquanto o professor **José** entende o ato de avaliar como um processo contínuo e interpretativo no sentido de compreender o que foi aprendido pelos alunos num determinado conhecimento. Em relação a isso, é pertinente destacar que o papel da avaliação iria além de se compreender se o aluno aprendeu determinado conteúdo ou eixo temático. Silva e Hoffmann (2010, p. 11) apontam em maiores dimensões o papel da avaliação que seria o de

“acompanhar a relação ensino-aprendizagem para possibilitar as informações necessárias para manter o diálogo entre as intervenções dos docentes e dos educandos”. Então avaliar, em seu significado mais amplo apresentado nesse trabalho, se faz num processo contínuo nas vivências diárias, de construção constante entre professor- aluno no processo de ensino-aprendizagem, além de atender múltiplas especificidades e intencionalidades.

O conceito de avaliar, segundo a perspectiva apresentada pelo SAEPI, consiste em delimitar etapas cruciais e importantes, que seriam: “I. Coletar: recolher dados e informações sobre determinada realidade; II. Diagnosticar: produzir algum julgamento sobre essa realidade; III. Decidir: tomar decisão em função de um objetivo que se deseja alcançar; IV. Agir: traçar estratégias de uma ação sobre o objeto avaliado” (PIAUI, 2016, p. 01). Desta forma, o SAEPI, enquanto avaliação em larga escala, cumpriria o papel designado a coletar as informações das múltiplas realidades existentes nas escolas públicas piauienses, bem como, diagnosticar essas realidades no sentido de oferecer condições aos agentes governamentais, gestores e professores no agir e na tomada de decisões.

Sobre a compreensão em relação à avaliação em larga escala, constatamos que os professores **João, Ana** e **José** afirmaram ter o conhecimento do que seria esse tipo de avaliação já que apontaram exemplos, como: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a Prova Brasil e o SAEPI. Enquanto a professora **Ana** respondeu que não tinha o conhecimento sobre o que seria uma avaliação em larga escala, apesar de que tem conhecimento do SAEPI e até que já participou de uma formação.

### 3.3.1.2. Características do SAEPI

Essa subcategoria consiste em saber a compreensão dos participantes da pesquisa sobre conhecer o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí e suas principais características que foram delimitadas, a partir do questionário e entrevista semiestruturada. Por meio do questionário é possível considerar que todos os professores tem o conhecimento sobre a existência do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Já em relação as suas características, podemos afirmar que os sujeitos têm conhecimento de quais são as disciplinas alvo do sistema.

A esse respeito, desde 2011 o SAEPI utiliza duas disciplinas para diagnosticar a educação piauiense, de acordo com a sua proposta “o programa, com o intuito de medir com maior precisão a qualidade do ensino ofertado, trabalha com duas disciplinas-chaves: língua portuguesa e matemática” (PIAUI, 2017, p. 8). Como já explicitamos em tópico anterior, os



participantes escolhidos para a pesquisa foram professores de língua portuguesa e matemática e que estes, desde o primeiro momento da pesquisa, teriam o conhecimento de que o SAEPI avalia as disciplinas que eles lecionam nas escolas.

Os relatos colhidos na entrevista semiestruturada contribuíram para identificar se os professores tinham o conhecimento sobre quais ano/série as provas do SAEPI eram aplicadas. Adquirimos as seguintes respostas que são apresentadas no Quadro 09.

### QUADRO 09 - CARACTERÍSTICAS DO SAEPI

Em que ano/série as provas do SAEPI são aplicadas?
Sei que é nas séries finais. No caso no 9º ano do Fundamental e 3º ano do Ensino Médio (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
6º ano do Fundamental, se eu não me engano. E todas as turmas do Ensino Médio (ANA – Escola B).
Não sei quais ano/série são (JOSÉ – Escola B).

**FONTE:** elaboração própria

O que se pode observar é uma discrepância mediante tais respostas, ou seja, constatou-se que os professores não tem conhecimento sobre quais turmas são avaliadas pelo sistema, já que o professor **João** apontou apenas as últimas séries dos níveis de ensino; a professora **Ana** apontou apenas o 6º ano do Ensino Fundamental e todas as turmas do Ensino Médio; e o professor **José** não chegou a responder a pergunta por justificar que não sabia quais turmas eram aplicadas as provas.

A esse respeito, vale ressaltar que a mais recente proposta do SAEPI no ano de 2017 “envolve diversas etapas educacionais da rede estadual, avaliando o 6º e 9º anos do ensino fundamental e a 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio” (op. cit., p.8). Nas suas versões anteriores as turmas/séries/anos variavam de ano para ano, como foi apresentado anteriormente no **Quadro 03** deste trabalho.

Em relação à outra característica, o que nos interessa é compreender como se dá a participação dos professores na aplicação das provas. Conforme as respostas obtidas a partir dos questionários e entrevistas, concluímos que os professores não participam da aplicação de provas do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). Outro ponto que merece menção é que, segundo relatos, os professores não teriam contato com as avaliações, ou seja, eles não conheceriam de fato as questões itens que seriam aplicadas aos seus alunos no

momento da avaliação. Estes professores não podem ficar dentro da sala de aula na hora da aplicação das avaliações. Essas respostas são possíveis de averiguar no Quadro 10, apresentado a seguir.

### QUADRO 10 - PARTICIPAÇÃO NA APLICAÇÃO DAS AVALIAÇÕES

Você já participou de alguma avaliação do SAEPI?
A prova mesmo em si não, por que os professores de português e matemática, pelo o que eu entendi, eles não deixam nós aplicarmos a prova com os alunos. Vem alguém de fora e aplica essa avaliação na escola. Então, nunca tive contato com a prova (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
Não (ANA – Escola B).
Não, pelo o que eu sei a prova é aplicada por outras pessoas (JOSÉ – Escola B).

**FONTE:** elaboração própria

Com isso, é possível observar que os professores tem o conhecimento sobre o sistema, às disciplinas que são avaliadas e o conhecimento referente à aplicação da avaliação realizada pelo SAEPI. No entanto eles desconhecem as turmas/séries/anos avaliados.

### 3.3.2. Formação docente

Esta segunda categoria consiste em compreender como se dá a formação continuada aos docentes sobre o SAEPI, e se os participantes da pesquisa procuram se aperfeiçoar individualmente sobre a proposta do sistema, a partir de estudos, pesquisas, análises em sites/plataformas, revistas especializadas ou boletins. Dessa forma, nos dois próximos tópicos será delimitada a análise sobre a formação continuada e sobre o aperfeiçoamento individual dos professores sobre o SAEPI.

#### 3.3.2.1. Formação continuada

Antes de compreendermos se os professores possuem formação continuada sobre o SAEPI e as formas como ocorreria essa formação, vê-se a necessidade de destacarmos inicialmente a proposta dessas formações já que teriam como objetivo capacitar os profissionais da educação para lidarem com essas avaliações. Ou seja, os cursos, oficinas, palestras disponibilizadas pelo SAEPI teriam como objetivo “oferecer formação continuada

em serviço aos pedagogos e técnicos pedagógicos da rede pública de ensino, sobre a interpretação, compreensão e uso dos resultados das avaliações em prol de uma educação mais justa e com qualidade para todos os piauienses” (PIAUÍ, 2011).

Corroborando com essa ideia apresentada, buscamos identificar se os professores já participaram de alguma formação continuada. Os dados colhidos a partir dos questionários e entrevista demonstraram que todos os professores que participaram da pesquisa já participaram de alguma formação sobre o sistema.

A respeito de que forma se daria essa formação, elaboramos a seguinte pergunta para a entrevista semiestruturada e obtivemos as seguintes respostas apresentadas no Quadro 11.

### QUADRO 11 - FORMAÇÃO CONTINUADA

A SEDUC promoveu alguma formação sobre o SAEPI? Você participou? Como foi?
<p>Sim, na área de matemática, especificamente, teve o “mais matemática” que era voltado pra essas avaliações. Tipo trabalhou com oficinas de produções de itens, produções de questões, conhecer os descritores que são cobrados nessas avaliações. Então, sim, teve uma formação ano passado e também teve este ano também (JOÃO – Escola A).</p>
<p>Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).</p>
<p>Promoveu, é agora, em Teresina. Foram dois encontros que eu participei sim, só que eram mais voltados para o fundamental (ANA – Escola B).</p>
<p>Sim, promoveu. A formação é razoável onde tem algumas oficinas. (JOSÉ – Escola B).</p>

**FONTE:** elaboração própria

De fato os professores participaram das formações que foram realizadas pela SEDUC-PI. A partir dos relatos contatamos que essas formações acontecem na capital do estado, nesse caso em Teresina, e que nesses encontros são trabalhos com os professores para que eles aprendam a utilizar o SAEPI em benefício ao processo de ensino-aprendizagem.

Identificamos que é discutido o processo de avaliar, a propostas das avaliações em larga escala, a apresentação dos objetivos do SAEPI, os elementos e características que compõem o sistema, a análise dos resultados e etc. Também são desenvolvidas oficinas no qual é possível aprender a manejar o SAEPI, no sentido de compreendê-lo em sua totalidade. Um exemplo foi à formação continuada realizada no ano de 2016 que teve como objetivos, em primeiro momento, apresentar o SAEPI, e no seu segundo momento, desenvolver a oficina demarcada por objetivos, como:

[...] compreender sobre o SAEPI: seus limites e possibilidades; Usar de modo eficaz os diferentes matérias de divulgação e apropriação de resultados do SAEPI (planilhas, site, revistas e etc.); Analisar os resultados do SAEPI, fazendo inferências de ordem qualitativa; Multiplicar as discussões realizadas nas oficinas junto à rede e as escolas (PIAUÍ, 2016, p. 01).

Além disso, um dos pontos principais para a realização dessas oficinas é que a partir delas é possível entender como se apropriar dos resultados, no sentido de analisá-los, interpretá-los. A respeito disso, são ofertados além de cursos de formação continuada presencial, também, existem os cursos em modalidade à distância, principalmente para o momento de apropriação dos resultados escolares.

Ainda cabe ressaltar a importância desses encontros, que segundo Davis (2012, p. 91) eles precisam “[...] considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares ou assessores externos”. Nesse olhar, do apoio e suporte pelos agentes externos, o professor precisa se reconstruir, mas não, voltado para “o que fazer” ou “como fazer” e sim, desenvolver-se enquanto pesquisador, conhecedor e formador de conhecimentos a partir de uma postura interativa e dialógica, já que a formação docente não se concretiza no vazio de relações sociais, na falta de interações entre pessoas e conhecimentos.

### 3.3.2.2. Aperfeiçoamento individual

Ao tomar a consciência de sermos inacabadas devemos ir além dos conhecimentos já adquiridos e produzidos pelos antepassados, assumindo a aptidão para produzir e receber novos conhecimentos. Diante disso, o professor deverá aflorar o seu senso investigativo, a partir de uma compreensão e articulação consciente da prática somado ao teórico a fim de possibilitar tornar os métodos eficazes, gerar soluções para os problemas impostos pela realidade e superar a visão de ser apenas um depósito de informações. Como instrumento principal desse processo o diálogo se faz aberto e constante, onde todos se tornam aprendizes em sua interação social inerente.

Pressupõe-se assim que a pesquisa e o aperfeiçoamento individual são auxiliares na execução da prática pedagógica, tornado uma prática social concreta. O aperfeiçoamento individual, apresentado nessa subcategoria, se daria a partir de estudos e pesquisas na plataforma do sistema enquanto fator chave para reconhecer os resultados escolares. Por isso buscamos entender se os professores teriam o conhecimento sobre o SAEPI a partir de

pesquisas e aperfeiçoamentos individuais realizados na plataforma digital – CAEd e nos documentos oficiais, revistas especializadas ou boletins.

De acordo com os relatos evidenciados na entrevista, constatamos que os professores **João, Ana e José** buscaram sim, acessar e conhecer de alguma forma sobre o SAEPI, a partir de sua plataforma digital - CAEd. Isso, então, registra um interesse por parte dos professores em buscarem se aperfeiçoar sobre o sistema.

Por sermos eternos aprendizes, nunca estamos completos de conhecimentos, temos a pesquisa como determinante essencialmente e indispensável para buscar respostas esclarecedoras. A esse propósito Franco (2012, p.189) apresenta à inerência da pesquisa a prática docente, já que segundo a autora “a prática pesquisadora é condição essencial para produzir mudanças nos sujeitos e nas estruturas organizativas da prática”.

Ao contextualizar a pesquisa e o aperfeiçoamento individual, ambos são relevantes para a carreira profissional do professor já que possibilita abrir os caminhos para estabelecer intimidade com saberes indispensáveis para a atuação docente. Não é fácil adquirir uma bagagem pedagógica, isso requer tempo, dedicação, compromisso com a profissão. Mas ao menos tempo, a profissão de professor exige essa bagagem pedagógica a partir de estudos, pesquisas, aperfeiçoamentos e vivências que contribuirão para situar o professor no processo de ensino- aprendizagem e em suas ações.

Freire (1996) enfatiza com veemência que ensinar exige pesquisa, e que a pesquisa faz parte da prática docente e pedagógica no ato de questionar, indagar, buscar. Defende ainda que o professor se perceba e se assuma enquanto pesquisador.

### **3.3.3. Prática pedagógica**

A terceira categoria tem o propósito de identificar como os resultados do SAEPI são apropriados no ambiente escolar e em sala de aula. Além disso, buscamos conhecer como se dá a divulgação dos resultados e se há alguma premiação mediante os resultados do desempenho escolar. Para isso, buscamos desenvolver essa análise a partir das subcategorias que serão apresentadas a seguir.

#### **3.3.3.1. Uso dos resultados no ambiente escolar**

Ao ponderar sobre os resultados das avaliações externas no ambiente escolar é necessário que o gestor e os demais profissionais da educação tenham consciência das

“possibilidades de uso desses resultados para garantir a qualidade do trabalho realizado na instituição e do ensino de seus alunos” (SOUZA, 2013). Esses resultados devem ser pensados para proporcionarem melhorias na atuação escolar, no sistema de ensino, bem como, na aprendizagem dos alunos.

Diante disso, a avaliação do SAEPI poderá mostrar à comunidade escolar (gestores, coordenadores, professores) quais os pontos que os alunos não obtiveram sucesso e que podem estar necessitando de novos esclarecimentos, ou até mesmo uma nova maneira de ensinar e desenvolver as aprendizagens. Por isso, vê-se a necessidade da escola saber trabalhar esses resultados a partir da discussão coletiva, crítica e transformadora.

Ao buscarmos compreender como as instituições de ensino se apropriam dos resultados do SAEPI no ambiente escolar, desenvolvemos a seguinte pergunta e obtivemos as respostas dispostas no Quadro 12:

## QUADRO 12 - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS EM AMBIENTE ESCOLAR

Os resultados do SAEPI são discutidos na escola em que você trabalha?
São sim, todos discutidos, em especialmente, na época de reuniões e planejamentos que fazemos e esses resultados são debatidos, os resultados são mostrados pra todo mundo e quando acontece um resultado que não foi muito agradável a qual não foi atingido uma meta que esperávamos ai realmente que é mais discutido ainda. Novos modelos, novas metodologias para que possamos melhorar esses resultados (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
Sim (ANA – Escola B).
Sim, os resultados são discutidos quando tem as reuniões de professores. (JOSÉ – Escola B).

FONTE: elaboração própria

A partir da atividade de coleta de dados percebemos que as escolas investigadas (A e B) colocam em visibilidade os resultados das avaliações externas em seu ambiente escolar, já que predominam discussões e reflexões sobre os resultados alcançados pelo SAEPI colocando em pauta as metas que não foram alcançadas. Isso aponta para uma dimensão pedagógica que “é, neste sentido, um elemento relacional entre os sujeitos; portanto é uma construção coletiva e não existe a priori, mas apenas na *dialogicidade* dos sujeitos da educação” (FRANCO, 2012, p.169).

No gancho dessa perspectiva de dialogicidade no ambiente escolar, conforme o SAEPI (PIAÚÍ, 2016) os gestores deverão utilizar as discussões em torno dos resultados do sistema

para a “elaboração do projeto da escola, o monitoramento da qualidade de ensino e o subsídio para a avaliação institucional”. Apesar de que esse processo de saber refletir e aprimorar os resultados das avaliações externas às práticas pedagógicas escolares e ao ensino e a aprendizagem se constituem em desafio para os profissionais das instituições públicas de ensino.

É perceptível que as ações, objetivos e metas devem se organizar mediante os resultados alcançados pelo SAEPI num processo de conscientização e reflexão dialógica, em correspondência com os determinados desafios que se apresentam em diferentes circunstâncias e que precisam ser superados em sua dinamicidade, já que segundo Franco (2012, p. 171) “as escolas são espaços/tempos múltiplos, multirreferencias, complexos e dinâmicos”.

Conforme o Quadro 12, as respostas apresentadas pelos professores confirmam que as escolas (A e B) discutem os resultados do SAEPI em reuniões e planejamentos num aspecto institucional. Além disso, elas criam condições para saber lidar com os percalços a partir de reflexão e discussão sobre os resultados.

### 3.3.3.2. Utilização dos resultados em sala de aula

É necessário reconhecermos que os resultados interpelam a atuação docente já que a:

[...] ação de ensinar é prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, influenciadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam em dado tempo e espaço social e que impregnam e configuram a realidade existencial do docente (FRANCO, 2012, p. 187).

Por isso, estamos cientes de que a prática docente está correlacionada às condições intra escolares e institucionais. Essa situação nos faz pensar sobre como a proposta e os resultados do SAEPI implicam no “fazer” docente em sala de aula. Para essa análise elaboramos a partir da entrevista semiestruturada, o seguinte Quadro 13.

### QUADRO 13 - UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS EM SALA DE AULA

Você leva em consideração os resultados do SAEPI ao buscar melhorar sua atuação enquanto professor (a)?
<p>Sim, com certeza, eu acho que não vejo o SAEPI só como números, mas eu vejo como uma maneira da qual a gente pode sim melhorar as nossas metodologias, nossas práticas pedagógicas na sala de aula. Por que eu penso assim, se o método que eu “tô” utilizando na sala não “tá” refletindo ao resultado positivo, então aquilo “tá” me dando uma orientação, dizendo que precisa mudar a sua metodologia. Então, acredito que essas avaliações ajudam não só aos alunos, não só a escola de modo geral, mas também a nossa atuação, como professor (JOÃO – Escola A).</p>
<p>Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).</p>
<p>Nos outros anos não, mas esse ano como participei das formações estou mais por dentro, estou buscando (ANA – Escola B).</p>
<p>Sim, pois busco melhorar minha atuação para melhorar os resultados das avaliações (JOSÉ – Escola B).</p>

**FONTE:** elaboração própria

O professor **João** utiliza os resultados do SAEPI para analisar sua prática, refletindo seus métodos de ensino e suas ações em sala de aula, possibilitando a construção de uma nova prática pedagógica. A esse respeito, Franco (2012, p. 170) afirma que esse professor ao desconstruir e reconstruir sua prática “está em contínuo processo de diálogo com o que faz, por que faz e como deve fazer”. Além disso, a autora continua, em outro trecho, afirmando que “é quase que intuitivo esse movimento de olhar, avaliar, refazer” (op. cit., 170).

A professora **Ana** só teve essa preocupação quando começou a participar das formações, já que antes ela não levava em consideração os resultados do SAEPI para nortear sua práxis. Franco (2012, p. 170) apresenta certa preocupação a respeito desse tipo de professores que se negam a refletir sobre sua prática, evitando dialogar interiormente. Nesse sentido a autora observa que isso seria uma maneira de “resistir ao impacto de orientações externas”.

Enquanto o professor **José** se limita a buscar melhorar sua prática apenas para ter bons resultados do SAEPI. Neste relato, podemos observar um efeito preocupante de *ensinar para o teste* “que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo” (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 383). Isto é, indica uma possibilidade da proposta da avaliação do SAEPI lidar com um estreitamento curricular, segundo Bonamino e Sousa (2012, p.384) expõe que “o problema decorre do fato de os currículos escolares



possuírem múltiplos objetivos, ao passo que as medidas de resultados utilizadas pelas avaliações em larga escala tipicamente visam a objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática” priorizando apenas conteúdos apontados pelas matrizes de referência, sem levar em conta a problematização e a ação interativa/ reflexiva do homem com o seu meio.

O que se pode constatar mediante a análise dessa subcategoria é que os resultados das avaliações externas, nesse caso o SAEPI, adentram na cultura escolar e implicam gradativamente na postura do professor em sala de aula, podendo acarretar impactos significativamente positivos ou negativos na prática pedagógica do professor dispendo assim consequências ao processo de ensino-aprendizagem.

### 3.3.3.3. Divulgação

Essa subcategoria manifesta o objetivo de compreender como os resultados do SAEPI são divulgados nas escolas e se esses resultados chegam à comunidade escolar, especialmente aos gestores, professores, pais e alunos. Para isso, nos propusemos a tais questões apresentadas nos Quadro 14 e 15.

#### QUADRO 14 - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAEPI NA ESCOLA

Como são divulgados os resultados do SAEPI na sua escola?
Bem, sai o resultado na plataforma e o núcleo gestor repassa pra gente em reuniões. Reuniões na sala dos professores e é repassado e debatido os resultados, analisamos se as metas que tínhamos foram atingidas e também propomos métodos para melhorar ou dar continuidade ao desenvolvimento dos meninos (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
Geralmente no planejamento as meninas mostram os gráficos com os resultados. (ANA – Escola B).
Os resultados são divulgados nas reuniões ou planejamento dos professores (JOSÉ – Escola B).

FONTE: elaboração própria

Os dados sugerem que há a divulgação dos resultados do SAEPI nas escolas (A e B), essa divulgação se dá nas reuniões ou planejamentos em que se fazem presente o núcleo gestor que apresenta os resultados aos professores e demais profissionais da educação.

Segundo o professor **João**, em sua escola (A), a divulgação dos resultados é mais significativa e representativa já que vai além da mera divulgação, é nesse momento que

apropriada o ato de repensar, refletir e dialogar as ações, as metodologias, as metas e objetivos. De acordo com os professores **Ana e José**, a escola B mostram os gráficos com os resultados do sistema no momento das reuniões ou planejamento, sem adentrar numa perspectiva crítica e reflexiva, já que eles não relataram que haveria discussões em torno dos resultados.

Questionando os participantes da pesquisa como se ocorria a divulgação e devolutivas dos resultados do sistema à comunidade escolar, nesse caso, os pais e alunos. No Quadro 15, estão expressas as respostas:

#### QUADRO 15 - DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS DO SAEPI AOS PAIS

Os pais dos alunos são informados sobre os resultados do SAEPI?
São, quando realizado as reuniões de pais na escola (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
No meu conhecimento, não (ANA – Escola B).
Não tem (JOSÉ – Escola B).

**FONTE:** elaboração própria

Em conformidade ao professor **João**, na escola A, os resultados são divulgados aos pais dos alunos quando há reuniões de pais na escola. Já na escola B, de acordo com os professores **Ana e José**, não há divulgação dos resultados aos pais, o que é possível levantar a hipótese de que os pais desses alunos da escola B não teriam conhecimento sobre o SAEPI.

A abrangência da divulgação dos resultados, de acordo com o SAEPI, deveria se dá “ao Estado, as Gerências Regionais (GRE), escolas, turmas e alunos” (PIAÚÍ, 2016, p. 01). O que implica dizer é que não há fortalecimento de laços com os pais ou a comunidade em geral, já que estes não seriam público-alvo da proposta do SAEPI.

#### 3.3.3.4. Premiação

Outro ponto imprescindível para análise seria o de identificar a ocorrência ou não de premiação mediante os resultados do SAEPI. No Quadro 16 estão expressos os relatos dos participantes sobre essa questão:

## QUADRO 16 - CONHECIMENTO SOBRE PREMIAÇÃO

Você tem conhecimento se o SAEPI realiza alguma premiação mediante os resultados?
Agora assim, sobre premiação, não tenho conhecimento sobre isso não. Eu entendo assim, como o SAEPI a intenção dela não é ranquear como a olimpíada de matemática, como o Enem, essas avaliações são rankings, no caso do Enem os melhores encontram vaga na universidade. (JOÃO – Escola A).
Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).
Não, não tem premiação (ANA – Escola B).
Não, nunca ouvi falar em premiação (JOSÉ – Escola B).

FONTE: elaboração própria

Com bases nas informações concedidas no Quadro 16 identificamos que o SAEPI não faz premiações mediante aos resultados, tal qual se reafirma que o objetivo de sua proposta seria o de contribuir para:

[...] diagnosticar o desempenho dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento e níveis de escolaridade, bem como subsidiar a implantação, a (re) formulação e o monitoramento de políticas educacionais, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade da educação (PIAUÍ, 2011, p. 12).

Diante disso, reconhecemos que não há uma política explícita de consequências na forma de gratificações ou bonificação as escolas ou professores com melhores desempenhos na avaliação do SAEPI. Então, incluí afirmarmos que a proposta do SAEPI se apresenta a partir da política com mecanismos de responsabilização de caráter *low stakes*, ou seja, de baixa consequência já que adota um sistema simbólico de divulgação dos resultados a partir de boletins e revistas especializadas. Assim, o SAEPI agrega a perspectiva diagnóstica, onde se limita a traçar metas e a disseminar, em âmbito institucional, os “indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitas para a equipe da escola” (BROOKE, 2008, p. 96).

### 3.3.4. Importância do SAEPI no processo de ensino- aprendizagem

Neste ponto realizamos a análise no intuito de identificar como os participantes da pesquisa compreendem a proposta do SAEPI, bem como, a sua importância para a educação escolarizada piauiense. Ainda nesta categoria, são expostos os pontos positivos e negativos relatados pelos professores em correspondência ao SAEPI.

### 3.3.4.1. Proposta do SAEPI

A presente subcategoria possui como objetivo conhecer, a partir das respostas obtidas na entrevista, o que os participantes pensam sobre a proposta do SAEPI. Além disso, tínhamos como interesse entender, na perspectiva do professor, a importância do Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) para a educação escolarizada piauiense. O quadro 17 apresenta as respostas aferidas pelos participantes:

#### QUADRO 17 - PROPOSTA DO SAEPI

Você acha adequada a proposta do SAEPI? Por quê?
<p>A proposta do SAEPI eu acho ela bem adequada, como já tinha dito antes, que ela vem pra nos mostrar um reflexo do nosso trabalho pra podermos analisar onde é que eu errei e aonde foi que eu acertei, aonde é que eu preciso mudar. Por que eu percebi que não adianta só culpar o aluno, não dar certo isso, pode ser culpa dele também, mas apontar erros, apontar o culpado não vai resolver o problema. Então, se não obtive um resultado satisfatório, isso com certeza vai trazer pra mim uma reflexão, aonde eu preciso mudar, será que o aluno da turma que saiu, será que os que estão aqui que vão fazer têm o mesmo perfil? Então, é um trabalho árduo, porque a gente trabalha a gente quer resultados positivos. Mas aí, eu entendo assim, que a proposta dele é muito boa, talvez, digamos assim, se eu não conseguir agora, mas eu sempre acredito que eu “tô” plantando ali alguma semente que no futuro ela vai germinar aí vai dar bons frutos (JOÃO – Escola A).</p> <p>Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).</p> <p>Eu acho adequada porque é através dessa prova que são lançadas as políticas educacionais (ANA – Escola B).</p> <p>Sim, porque com a proposta do SAEPI podemos melhorar nossa atuação (JOSÉ – Escola B).</p>

**FONTE:** elaboração própria

É possível observar nos relatos acima que os professores **João** e **José** veem a proposta do sistema como instrumento de análise de seu trabalho no sentido de refletir sobre a prática e buscar melhorá-la. Enquanto a professora **Ana** compreende a proposta como incremento para a criação de políticas públicas educacionais. Os depoimentos salientam que a proposta do sistema pode vir a melhorar o desempenho escolar e qualidade educacional já que intercede na prática docente e, num caráter mais amplo, norteia as políticas públicas educacionais.

Outro ponto que nos interessa identificar diz respeito à compreensão dos professores sobre a importância do SAEPI pra a educação escolarizada piauiense. A partir disso, o quadro 18 expõe os relatos dos professores.

## QUADRO 18 - IMPORTÂNCIA DO SAEPI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PIAUIENSE

Você considera o SAEPI importante para a educação escolarizada Piauiense?
<p>Sim, com certeza. O SAEPI, como qualquer outra avaliação externa que tenha ela, eu acredito que ela só venha para contribuir. O SAEPI, ele nos ajuda nessa devolução das nossas práticas pedagógicas pra sabermos onde estamos errando pra sabermos onde estamos acertando, pra analisar o perfil das turmas será que o método que utilizei pra turmas de 2017 será que vai servir, vai ter o mesmo efeito pras turmas de 2018. Então apesar de ser um resultado numérico, mas ele reflete nos traz todo esse resultado. Então, sim pra educação do Piauí ele é extremamente importante. (JOÃO – Escola A).</p>
<p>Não participou da entrevista (MARIA – Escola A).</p>
<p>Sim, porque o SAEPI é quem avalia o rendimento escolar. (ANA – Escola B).</p>
<p>Sim, porque com o SAEPI faz um estudo da realidade piauiense (JOSÉ – Escola B).</p>

**FONTE:** elaboração própria

O professor **João** entende que SAEPI possibilita o desenvolvimento da análise sobre a prática escolar já que faz os sujeitos refletirem sobre os resultados, então a importância para a educação escolarizada piauiense se constrói nesse momento. A professora **Ana** compreende essa importância para a educação, pois é a partir do SAEPI que o rendimento escolar é diagnosticado. E o professor **José**, afirma que o SAEPI desempenha um papel importante para a educação escolarizada piauiense já que faria o estudo sobre sua realidade.

Então o que se evidencia, mediante a esses dados, é que os professores entendem a importância do sistema para a educação piauiense, para a melhoria da educação enquanto ferramenta de subsídio nas tomadas de decisões. Isto implica dizer que o SAEPI “produz informação que viabiliza o monitoramento do direito à educação nas escolas do Piauí, permitindo um acompanhamento periódico de indicadores referentes às instituições e aos estudantes individualmente” (PIAUI, 2017, p.6).

Por esses motivos o SAEPI teria um mérito para a educação escolarizada piauiense no qual possibilitaria as escolas, gestores, professores fazerem uma análise consolidada dos seus objetivos e metas que precisam ser reconstruídas e repensadas, além de possibilitar criar estratégias que superem os problemas encontrados na aprendizagem.

### 3.3.4.2. Pontos positivos e negativos

Nesta subcategoria buscamos realizar uma análise sobre os pontos positivos e os pontos negativos apresentados pelos participantes sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). No Quadro 19 sistematizamos os relatos dos participantes sobre essa questão:

### QUADRO 19 - PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS DO SAEPI

Aponte pontos positivos e pontos negativos referente as provas aplicadas pelo SAEPI.
<p>Positivo: analisamos nossas práticas pedagógicas; Negativo: infelizmente alguns alunos não tem a compreensão da importância dessa avaliação. (JOÃO - Escola A).</p>
<p>Positivo: a busca pelas informações do processo ensino- aprendizagem do alunado; Negativo: o interesse pelos os números ou percentuais, que nem sempre esta de acordo com a realidade (MARIA - Escola A).</p>
<p>Positivo: é através dessa prova que são traçadas as políticas educacionais no estado, o professor pode avaliar as suas práticas e o que precisa melhorar; Negativo: programas para preparar os estudantes são lançados muito próximos das provas e não há tempo para o professor preparar o aluno (ANA - Escola B).</p>
<p>Positivo: oferece subsídios para gestores, para a formulação de políticas públicas, conhecimento das realidades das escolas; Negativo: os resultados demoram a chegar nas escolas (JOSÉ - Escola B).</p>

**FONTE:** elaboração própria

Nas respostas acima relatadas, observamos os pontos positivos do sistema, que segundo os professores seriam: *analisar as práticas pedagógicas; disponibilizar informações sobre o processo de ensino- aprendizagem; embasar políticas educacionais; e oferece subsídios aos gestores para o conhecimento de suas realidades.* Em contrapartida, identificamos os pontos negativos que consistem em que os alunos: *não têm compreensão da importância dessa avaliação; que os resultados nem sempre condiz com a realidade; que os programas de preparação dos alunos são bem próximos à avaliação; e que os resultados demoram a chegar às escolas.*

Constatamos que o SAEPI realmente tem a pretensão de cumprir com seus objetivos, já que durante todo o percurso da pesquisa ficaram evidentes que o sistema busca desenvolver nas intuições de ensino o hábito de fazer análises significativas sobre as práticas pedagógicas escolares a partir de seus resultados na avaliação externa em larga escala. Além disso, tem como uns dos principais objetivos, e não menos importante, disponibilizar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem dos alunos tornando-se “uma valiosa ferramenta para gestores e professores, na medida em que os resultados auxiliam na produção de diagnósticos acerca da realidade escolar” (SAEPI, 2017, p. 08). Em relação aos pontos negativos, estes

precisam ser repensados a partir de novas estratégias que possibilitem aos alunos desenvolverem a compreensão do quanto o SAEPI pode tornar-se um instrumento importante para a educação piauiense.

Ademais, reconhecemos que o sistema ainda precisa melhorar em seu caráter conceitual e estrutural a partir da adoção de novos mecanismos de análises que possibilitem descrever as realidades educacionais concretas em sua totalidade e multidimensionalidade. Entretanto, é necessário superar as lacunas presentes no sistema isso se daria a partir de incentivos em novos estudos e pesquisas para aprimorar o seu formato integral, desde a elaboração das avaliações levando em consideração a aprendizagem dos alunos até a divulgação dos resultados para as escolas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, até aqui apresentado, teve como objeto central analisar as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), buscando ao longo do processo de investigação: conhecer as características e os elementos que compõem o SAEPI; discutir as propostas e os objetivos traçados pelo SAEPI; identificar a política de responsabilização adotada pelo estado do Piauí; e analisar as consequências da política de responsabilização no estado do Piauí.

Além disso, foram fincadas as hipóteses iniciais que operacionalizavam os objetivos, tais como: que os professores não tem uma ideia formada e sistematizada sobre o SAEPI; que a política de responsabilização no Estado do Piauí é branda, ou seja, de baixa consequência; que os professores não tem formação adequada para o SAEPI; e que os resultados do SAEPI não estão sendo utilizados pelos docentes para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. O que constatamos, no decorrer da pesquisa científica, foi à concretização de tais objetivos e as mudanças ocorridas deliberadamente em relação às hipóteses iniciais, já que algumas foram descartadas.

Dos objetivos específicos *conhecer as características e os elementos que compõem o SAEPI; discutir as propostas e os objetivos traçados pelo SAEPI*. Esses objetivos se concretizaram mediante a pesquisa bibliográfica e documental minuciosa e a pesquisa de campo realizada nas instituições da rede pública de ensino estadual no município de Picos – Piauí. Foi possível, então, discutir as propostas e os objetivos do sistema no desenrolar desta pesquisa.

Diante desses dois objetivos acima expressos, é acertado dizer, que compreendemos que o SAEPI tem características e elementos semelhantes ao SAEB, enquanto avaliação externa em larga escala, na aplicação da avaliação que utiliza padrões de desempenho, escala de proficiência e matrizes de referência em torno das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, ambos (SAEPI e SAEB) têm o objetivo de diagnosticar a educação no sentido de embasar e subsidiar políticas públicas educacionais.

O SAEB faz um diagnóstico da educação nacional sem levar em consideração as particularidades de cada região, o SAEPI busca diagnosticar a educação piauiense em suas particularidades e singularidades locais, além de levar em consideração fatores extraescolares como: socioeconômicos, familiares e individuais; e fatores intraescolares como: gestão e



administração, prática pedagógica, condições de infraestrutura e qualificação dos profissionais.

Percebemos também que os professores tem o conhecimento sobre algumas características a respeito do SAEPI. A partir dos depoimentos os professores destacaram conhecimento sobre: as disciplinas avaliadas e o processo de aplicação de provas. Mas, em contrapartida, eles não sabem elementos fundamentais como, por exemplo, as turmas/séries/anos que são aplicadas as avaliações, o que nos leva a crer que de fato os professores não tem uma ideia formada e sistematizada sobre o SAEPI.

O terceiro objetivo específico versava em *identificar a política de responsabilização adotada pelo estado do Piauí. A partir da análise dos dados constatamos que a política de responsabilização adotada seria de caráter low stakes*, ou seja, de baixa consequência, pois não configura premiações, bonificações ou sanções, mediante os resultados do SAEPI, aos sujeitos, apenas uma branda e difusa divulgação dos resultados na escola e para a comunidade escolar, apresentando baixo nível de interferência na escola. A partir de então, concretizou a hipótese que, de fato, a política de responsabilização é branda, ou de baixa consequência.

Destarte o quarto objetivo condizia em *analisar as consequências da política de responsabilização no estado do Piauí*. Os dados evidenciaram que tais consequências a partir de desenho *low stakes* ocorreria sobre a prática pedagógica dos professores no âmbito de sala de aula e na atuação escolar, tendo em vista que a partir dos resultados do SAEPI e a sua divulgação os sujeitos buscam melhorar a sua atuação no sentido de repensar e reorganizar-se numa vigilância crítica diária comprometendo-se a sua responsabilidade sobre os resultados.

Aqui torna-se pertinente observar que a hipóteses de que os resultados do SAEPI não estavam sendo utilizados pelos professores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, não foi evidenciada. Os dados apresentaram que o SAEPI infere sim na ação docente, bem como na ação escolar no sentido de possibilitar mudanças na busca por melhorias.

Chamamos a atenção ao resultado em torno do nosso objetivo geral, tendo em vista que no propomos ao longo da investigação analisar as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado tomando como base o SAEPI. Os dados evidenciaram que essas implicações da política de responsabilização no Estado do Piauí, que é de desenho *low stakes*, ocorre sem atribuir consequências diretas para as escolas ou os seus co-responsáveis.

Com isso, é pertinente, então, compreender tais questões que envolvem uma multidimensionalidade de aspectos que vão desde as políticas educacionais até os resultados

do desempenho das escolas e dos alunos. Por isso, faz-se necessário tal investigação que albergue no controle ou na previsão da qualidade educacional, no sentido de fomentar aos sujeitos possibilidades de melhorias. Sobre a intenção da avaliação em larga escala e das pesquisas em eficácia escolar estas precisam ser praticadas e aprofundadas em saberes verídicos e consolidados, tendo em vista que permeiam em um terreno de intencionalidades, posicionamentos e finalidades. Enquanto a política de responsabilização escolar permeia na sua intencionalidade, não em caráter verticalizado, mas em contracenar para novas opções de responsabilidade social, transparência e acompanhamento.

Finalizamos este trabalho com a certeza de que tal tema precisa ser muito discutido e investigado, ao reafirmamos que não teríamos a pretensão de bastar-se por si só, mas de possibilitar novas inquietações, como: a) As avaliações do SAEPI influenciam no currículo escolar? b) Qual o impacto da política de responsabilização do Estado do Piauí sobre a gestão pedagógica ou a prática docente? c) Qual característica de gestão pedagógica e prática pedagógica são adotadas mediante os resultados do SAEPI?

Enfim, buscamos abrir possibilidades para novos desdobramentos e sugerimos novas pesquisas a um tema disponível a educadores e pesquisadores piauienses que tenham interesse e contemplem políticas de responsabilização escolar a partir de avaliações externas em larga escala.

## REFERENCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AFONSO, A. J. **Para uma concetualizacao alternativa de accountabilityem educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 13 out. 2018.

ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; ARCAS, P. H. **Articulação entre qualidade e gestão da educação: as avaliações externas dos estados em questão**. In. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC, 2015, Florianópolis. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt05-4481.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

AZEVEDO, J. M. L. **O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. 1 ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.2, p.373-388, abr/jan de 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2000.

BRASIL. **Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, [2007]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 27 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto n.º 85.287, de 23 de Outubro de 1980**. Cria o Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste - EDURURAL - NE e dá outras providências. Brasília, DF, [1980]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-85287-23-outubro-1980-434719-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plataforma devolutiva**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC/Inep/. 2015. Disponível em: <http://inep.gov.br/devolutivas>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SAEB; Inep, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7618-saeb-matriz-pdf&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192%3E). Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB 2001: novas perspectivas** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. **SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRITO, S. M.; SCHUCH, P. **Práticas de auditoria, sistemas de avaliação e valores**. Revista de Ciências Sociais, n. 46, p. 15-21, jan./jun, 2017.

BROOKE, N. (2013a). **Controvérsias sobre políticas de alto impacto**. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p.336-347, jan./abr, 2013.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A. **A avaliação externa como instrumento de gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais, São Paulo, v.2, p.17-79, 2011.

BROOKE, N.; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados**. Estudos & Pesquisas Educacionais – Fundação Victor Civita, v. 2, p. 3-64, 2011.

BROOKE, Nigel. **Marcos históricos na Reforma da Educação**. Belo Horizonte, Fino Traço, 2012.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, mai./ago, 2006.

BROOKE, N. **Responsabilização educacional no Brasil**. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. v. 1, pp. 93-109, 2008. Disponível em: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4684>. Acesso em: 26 jun. 2018.

BROOKE, N.; SOARES, J. F.; **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte- Alto – Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, N. (2013b). **Sobre a equidade e outros impactos dos incentivos monetários para professores**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 34-62, abr./ago. 2013.

COELHO, Maria Inês de Matos. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. aval. pol.públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

DAVIS, C. L. F.et. al. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas/DPE, 2012. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2452/2407>. Acesso em: 13 set. 2018.

DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. **Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos**. Revista Contrapontos, Eletrônica. v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ ago. 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2665>. Acesso em: 17 ago. 2018.

FONTINELES, C.C.S.; NETO, M.S. **A educação piauiense em tempos de fundef: entre promessas e inovações**. História & Ensino, Londrina, v. 18, n. 2, p. 43-76, jul./dez. 2012.

FRANCO, M.A.R.S. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. **Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética**. Cadernos de Pesquisa, v.43, n.148, p.348-365, jan./abr, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 09, p. 7-18. 2009.

GATTI, Bernadete A. **Testes e avaliações do ensino no Brasil**. Educação e Seleção, São Paulo, n. 16, p. 33-41, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Leonardo da Silva. **A teoria de resposta ao item na avaliação em larga escala: um estudo sobre o Exame Nacional de Acesso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT 2012.** 2014. Dissertação (Mestrado profissional em Matemática em Rede Nacional) - Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:

[https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/leonardo\\_silva\\_gomes.pdf](https://impa.br/wp-content/uploads/2016/12/leonardo_silva_gomes.pdf). Acesso em: 7 set. 2018.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 15 ago. 2018.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, C.; AVALARSE, O. M.; ARCAS, P. H. **Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação.** RBPAAE - v. 31, n. 3, p. 667 - 680 set./dez. 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** 2011. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão da Educação) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2011. Disponível em:

[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em: 5 set. 2018.

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

PESSOA, N.S.; SILVA, J. **Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do pisa.** Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017.

PIAUI. Secretaria da Educação e Cultura. SAEPI – 2011/ **Revista do Sistema de Avaliação.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011, p. 12- 37- 15- 35.

PIAUI. Secretaria da Educação e Cultura. SAEPI – 2011/ **Revistas Pedagógicas.** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2011), Juiz de Fora, 2011, p. 7.

PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura. SAEPI – 2012/ **Revista do Sistema de Avaliação**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2012), Juiz de Fora, 2012, p. 10- 12.

PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. SAEPI – 2013/ **Revista do Sistema de Avaliação - Rede Estadual**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2013), Juiz de Fora, 2013, p. 15.

PIAUÍ. Secretaria da Educação e Cultura do Piauí. SAEPI – 2014/ **Revistas Pedagógicas**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2014), Juiz de Fora, 2014, p. 18- 20.

PIAUÍ. Secretaria Estadual de Educação do Piauí. SAEPI – 2015/ **Revista da Gestão Escolar**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 2 (jan./dez. 2015), Juiz de Fora, 2015, p. 15- 16- 17.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI – 2017/ **Revista do Sistema**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2017), Juiz de Fora, 2017, p. 8.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. **SAEPI – 2016/** Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan./dez. 2016), Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/downloads/2016-2/>. Acesso em: 22 set. 2018.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia**. 4. ed. São Paulo: Rêspel, 2011.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para 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 Rio de Janeiro**, RJ, 06 de jan. de 2011.

SCHNEIDER. Marilda Pasqual. **Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica**. Rev. Cient., São Paulo, n. 30, p. 17-33, jan./abr. 2013.

SETUBAL, M. A. **Meritocracia nos sistemas de educação**. O Estado de S. Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,meritocracia-nos-sistemas-de-educacao-imp-,568390>. Acesso em: 17 set. 2013.

SOUZA, Maria Alba de. **O uso dos Resultados da Avaliação Externa da Escola: Relação Entre os Resultados da Avaliação Externa e a Avaliação Interna dos Alunos**. In: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: Origem e pressupostos. v.1. Florianópolis: Insular, 2013, p. 163 – 174.

## **APÊNDICES**





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS UNIVERSITÁRIO SENADOR HELVÍDIO NUNES DE  
 BARROS  
 CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA  
 Rua Cícero Eduardo S/N - Bairro Junco-64.600-000-Picos-Pi

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) participante,

Sou estudante do **Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI**. Estou realizando uma pesquisa sob **Orientação da professora Dra. Luisa Xavier de Oliveira**, cujo objetivo é analisar as consequências da política de responsabilização adotada pelo Estado do Piauí, tomando como base o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI).

Sua participação envolve participar de um questionário e uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, ou manuscrita por mim na íntegra mediante suas respostas. A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador (es) fone (89) 99902- 1841 ou por sua Orientadora (89) 99975- 0486.

Atenciosamente

\_\_\_\_\_  
 Virna da Conceição Moura Fé  
 Matrícula: 2014909207

\_\_\_\_\_  
 Local e data

\_\_\_\_\_  
 Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Luisa Xavier de Oliveira  
 Siape 1750222

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Local e data



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

## QUESTIONÁRIO

**Prezado(a) Professor(a),**

Solicitamos a sua colaboração e apoio no preenchimento deste instrumento de coleta de dados da pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso que é requisito final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

Intitulado por **POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO ESCOLAR: O RETRATO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI)**, nosso objetivo é compreender as consequências da política de responsabilização adotada pelo Estado com base nos resultados alcançados pelo Sistema de Avaliação Educacional Do Piauí. Tendo como pesquisadora Virna da Conceição Moura Fé sob a orientação da professora Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Pedimos, por gentileza, o completo preenchimento deste questionário, lembrando que não existem respostas certas ou erradas, e que utilizaremos suas informações para a compreensão de tal problema.

Agradecemos por ter se disponibilizado em responder este instrumento.

Atenciosamente,

**Virna da Conceição Moura Fé**

### 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1-Data de preenchimento do questionário: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.2-Sexo: ( )Feminino ( )Masculino

1.3-Data de Nascimento: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1.4-Estado Civil: ( )Solteiro ( )Casado ( )União consensual

( )Separado não judicialmente ( )Separado judicialmente ( )Divorciado ( )Viúvo

1.5-Formação:

---

1.6-Qual (is) disciplina (s) você leciona?

---

1.7-Qual o ano/série que você ensina? E o turno?

---

### 2. Processo de Avaliação em Larga Escala:

2.1- Para você, o que é **avaliação**?

---

---

---

2.2- Você tem conhecimento sobre **avaliação em larga escala**? Dê exemplo.

**3. Compreensão pessoal sobre o Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI):**

3.1-Você conhece o **Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI)**?

Sim  Não

3.2-Em algum momento você teve alguma formação sobre o **Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI)**?

Sim  Não

3.2.2- Em caso afirmativo a sentença acima classifique a formação realizada:

Ótimo  Bom  Razoável  Ruim

3.3-Você já participou de alguma aplicação das provas o **Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI)**?

Sim  Não

3.5-Você acha importante a aplicação das provas o **Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI)**?

Sim  Não

**3.6 – Aponte PONTOS POSITIVOS E PONTOS NEGATIVOS** referente as provas aplicadas pelo **Sistema de Avaliação Educacional Piauiense (SAEPI)**.

---

---

---

---



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – CSHNB  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

---

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

- 1- Você tem conhecimento sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)?
- 2- Você sabe em que ano/série as provas do SAEPI são aplicados?
- 3- A SEDUC promoveu alguma formação sobre o SAEPI? Você participou? Como foi?
- 4- Você já aplicou alguma avaliação do SAEPI? Como foi?
- 5- Como são divulgados os resultados do SAEPI na sua escola?
- 6- Os pais dos alunos são informados sobre os resultados do SAEPI?
- 7- Os resultados do SAEPI são discutidos na escola em que você trabalha?
- 8- Em algum momento você já acessou a plataforma virtual do SAEPI?
- 9- Você leva em consideração os resultados do SAEPI ao buscar melhorar sua atuação enquanto professor (a)?
- 10- Você prepara sua turma para a avaliação do SAEPI?
- 11- Você tem conhecimento se o SAEPI realiza alguma premiação mediante os resultados?
- 12- Quando do período de aplicação do SAEPI você prepara sua turma para a avaliação do SAEPI?
- 13- Você acha adequada a proposta do SAEPI? Por quê?
- 14- Você considera o SAEPI importante para a educação escolarizada Piauiense?



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DIGITAL NA BIBLIOTECA  
“JOSÉ ALBANO DE MACEDO”**

**Identificação do Tipo de Documento**

- ( ) Tese  
 ( ) Dissertação  
 (X) Monografia  
 ( ) Artigo

Eu, Thiama da Conceição Nova Fé,  
 autorizo com base na Lei Federal nº 9.610 de 19 de Fevereiro de 1998 e na Lei nº 10.973 de  
 02 de dezembro de 2004, a biblioteca da Universidade Federal do Piauí a divulgar,  
 gratuitamente, sem ressarcimento de direitos autorais, o texto integral da publicação  
Política de Responsabilização Externa: Oritates do Dis-  
tema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)  
 de minha autoria, em formato PDF, para fins de leitura e/ou impressão, pela internet a título  
 de divulgação da produção científica gerada pela Universidade.

Picos-PI 31 de Junho de 2019.

Thiama da Conceição Nova Fé  
 Assinatura

Thiama da Conceição Nova Fé  
 Assinatura