



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA-NEB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA  
ESCOLA BÁSICA-PPEB

JOÃO ROBERTO LOPES DA SILVA

**UM ESTUDO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELÉM-PA**

BELÉM-PA

2021

**JOÃO ROBERTO LOPES DA SILVA**

**UM ESTUDO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELÉM- PA**

Dissertação de Mestrado, apresentada a Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

BELÉM-PA

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)  
autor(a)

---

S586e Silva, João Roberto Lopes da.  
Um Estudo sobre as Implicações da Avaliação em Larga  
Escala na Educação Básica em Belém-PA / João Roberto  
Lopes da Silva. — 2021.  
158 f. : il. color.

Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Wilma de Nazaré Baía Coelho  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da  
Escola Básica, Belém, 2021.

1. Avaliação. Avaliação em Larga Escala. 2.  
Educação Básica. 3. Sistemas de avaliação.. I. Título.

CDD 370

---

**JOÃO ROBERTO LOPES DA SILVA**

**UM ESTUDO SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA  
NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BELÉM-PA.**

Dissertação de Mestrado, apresentada a Linha de Pesquisa Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.

Data da defesa: 28 / 05 /2021.

**Membros da Banca Examinadora:**

---

**Presidenta: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wilma de Nazaré Baía Coelho.**  
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPEB  
(Orientadora)

---

**Membro Interno: Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho.**  
Universidade Federal do Pará - UFPA/PPEB

---

**Membro Externo: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jurema José de Oliveira.**  
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

---

**Membro Suplente: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Cristina Rodrigues de Lucena.**  
Universidade Federal do Pará - UFPA/IEMCI

BELÉM-PA

2021

Dedico esta dissertação aos meus pais Moacir Correa da Silva; Djaci Lopes da Silva e a minha filha Ana Luiza Tavernard Lopes.

## AGRADECIMENTOS

A conjuntura em que foi elaborada este estudo, em meio a uma pandemia do Coronavírus, só me faz agradecer primeiramente a Deus por ter me conduzido com saúde e forças para a conclusão desta jornada.

A minha família representada pelo meu pai Moacir Correa da Silva, minha mãe Djaci Lopes da Silva, meus irmãos: Mauro César Lopes da Silva, Georges Ricardo Lopes da Silva, Gérson Ronaldo Lopes da Silva.

À minha filha Ana Luiza Tavernard Lopes e também a sua mãe Ivete Tavernard Lopes sendo companheiras, confidentes e apoio no percurso de momentos específicos.

Aos amigos Carla Melissa Pinto Furtado, Adnauer Souza Souza e Joelson de Jesus Corrêa que direta ou indiretamente sempre acreditaram no meu potencial e sabiam que no tempo certo chegaria a este sublime momento.

À minha estimada orientadora professora doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, apoiado na ideia da professora Miriam Pillar Grossi, posso dizer que foi minha “fiadora” neste processo formativo, acreditando no meu potencial, ensinando e corrigindo quando necessário. Sou grato pela sua vida e por compartilhar seu *capital intelectual*. Saio com grande admiração do seu profissionalismo e, assim como, da certeza do crescimento pessoal, profissional e acadêmico adquiridos no percurso deste curso, sentindo-me honrado por ter sido seu orientando.

Aos integrantes da banca examinadora deste estudo nas pessoas do professor (as) doutor (as) Mauro Cezar Coelho, Isabel Cristina Rodrigues de Lucena e Jurema José de Oliveira pelo empreendimento de leitura e avaliação deste estudo, direcionando para melhoria deste trabalho.

A todos integrantes Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais (GERA) pela fraternidade e pelo desenvolvimento de estudos e fomento à pesquisa, em especial, a vice coordenadora professora doutora Nicelma Josenila Costa de Brito e ao amigo integrante Waldemar Borges de Oliveira Júnior.

À Universidade Federal do Pará, pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica-NEB, por meio da oferta do curso de mestrado vinculado ao Programa de Pós Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB por contribuir para a formação continuada de professores (as) da escola básica, através

da oferta democrática de vagas, pela organização e pela qualidade dos docentes do curso.

Aos amigos professores das jornadas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica-PARFOR: Cláudia Renata, Dienne Pontes, Douglas Oliveira e Mateus Souza que compartilharam comigo, durante o percurso do profissional, troca de conhecimentos e a consolidação de uma amizade para além do trabalho e incentivadores deste mestrado.

Aos meus alunos e ex-alunos da Universidade Paulista-UNIP/ Belém, que nesses 12 anos têm sido motivação para a busca da melhoria profissional e pessoal, contribuindo igualmente na minha formação como docente no ensino superior.

Aos colegas de trabalho da escola estadual Augusto Olímpio (Belém) e da escola municipal Clóvis Begot (Ananindeua) gestores (as), professores (as) e demais servidores e profissionais das escolas em questão que diariamente trabalham e lutam por uma educação pública de qualidade e principalmente aos alunos da escola básica pública.

## RESUMO

Este estudo, que se ocupa da temática da *avaliação em larga escala*, visa analisar como as avaliações em larga escala repercutem na Educação Básica em Belém- Pará. Para tal intento, definiu como objetivos específicos: (i) identificar o contexto da Avaliação em Larga na Educação Básica no Brasil; (ii) sopesar a *Avaliação em Larga Escala* no contexto da Educação Básica no Estado do Pará; (iii) mapear os dispositivos legais no processo de legitimação da *Avaliação em Larga Escala* e suas implicações na Educação Básica Paraense. Para o escopo deste estudo, o aporte teórico se pautou no conceito de *habitus/campo* e *poder simbólico/violência simbólica* de Pierre Bourdieu (2002; 2005). A literatura especializada contou com estudos na área da Políticas Educacionais, de Carlos Jamil Cury (2002, 2014); Luiz Freitas (2005; 2014); Luiz Fernando Dourado e João Ferreira Oliveira (2009). No que tange aos debates sobre a *avaliação em larga escala*, recorreremos a Bernadete Gatti (2002, 2009, 2014) Alícia Bonamino e Sandra Sousa (2012); Flávia Werle (2012); Almerindo Afonso (2001, 2009, 2012, 2014); Adriana Bauer e Ocimar Alavarse (2015); José Carlos Rothen (2019). Conformando os estudos sobre a avaliação na Educação Básica no Pará, acionamos Shirlei Araújo e Myriam Cunha (2017); Luiz Miguel Queiroz; Cassio Vale; Terezinha Santos (2018). Como proposta metodológica, este estudo ancora-se por meio de algumas técnicas do método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), e a partir do método em pesquisa bibliográfica e documental, de acordo com Antonio Carlos Gil (2016). Como conclusões o estudo indica o desenvolvimento, sobre a comunidade docente da rede municipal de Belém, do *habitus* relativo à “*cultura de avaliação*”, a partir das constantes formações continuadas de professores sob a perspectiva do Programa Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita – ALFAMAT, direcionando as práticas pedagógicas dos professores para o trabalho com centralidade sobre o desempenho a partir dos resultados nas avaliações, preparo dos alunos para realização das provas e interpretação dos descritores propostos pelas orientações das avaliações. Outrossim, nota-se o estabelecimento da valorização na Escola Básica sobre a redução do currículo para a Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando outras áreas de conhecimento, pautados pelas pedagogias de proficiência e ainda, constata-se não somente só o crescimento na utilização de instrumentos de avaliação da Educação Básica em Belém, por meio de provas padronizadas, como por exemplo, a Prova Belém e SisPAE, mas também de criação de instâncias avaliativas, como o Conselho de Ciclos servindo para coadunar as políticas nacionais de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em Belém, trabalhando com análise dos resultados das avaliações junto a gestores e professores/as da rede municipal.

**Palavras-Chave:** Avaliação. Avaliação em Larga Escala. Educação Básica. Sistemas de avaliação.

## ABSTRACT

This study, which deals with the theme of large-scale evaluation, aims to analyze how large-scale evaluations have repercussions on Basic Education in Belém-Pará. For this purpose, it defined as specific objectives: (i) to identify the context of Broad Assessment in Basic Education in Brazil; (ii) weigh the Large-Scale Assessment in the context of Basic Education in the State of Pará; (iii) map the legal provisions in the process of legitimization of the Evaluation on a Large Scale and its implications in Basic Education of Pará. For the scope of this study, the theoretical contribution was based on the *concept of habitus/field* and *symbolic power/symbolic violence* of Pierre Bourdieu (2002; 2005). The specialized literature included studies about Educational Policies by Carlos Jamil Cury (2002, 2014); Luiz Freitas (2005; 2014); Luiz Fernando Dourado and João Ferreira Oliveira (2009). Regarding discussions on large-scale evaluation, we will turn to Bernadete Gatti (2002; 2009; 2014) Alícia Bonamino (2012); Flavia Werle (2012); Almerindo Afonso (2014); Adiana Bauer and Ocimar Alavarse (2015); Jose Carlos Rothen (2018). Conforming the studies on the evaluation in Basic Education in Pará, we activated Shirlei Araújo and Myriam Cunha (2017); Luiz Miguel Queiroz; Cassio Vale; Terezinha Santos (2018). As a methodological proposal, this study is anchored through some techniques of the Content Analysis method, by Laurence Bardin (2016), and from the method in bibliographic and documentary research, according to Antônio Carlos Gil (2016). As one of the conclusions, the study indicates the development, on the teaching community of the municipal network of Belém, of *habitus* related to the “*culture of evaluation*”, from the constant continuous training of teachers, from the perspective of the Literacy, Mathematics, Reading and Writing Program - ALFAMAT, directing the pedagogical practices of teachers to work centrally on the performance of the results in the evaluations, preparation of students to perform the tests and interpretation of the descriptors proposed by the evaluation guidelines. Furthermore, it is noted the establishment of appreciation in the Basic School on the reduction of the curriculum to Portuguese Language and Mathematics, disregarding other areas of knowledge, guided by the pedagogies of proficiency and also, not only is there a growth in the use of instruments evaluation of Basic Education in Belém, through standardized tests, such as the Prova Belém and SisPAE, but also the creation of evaluation bodies, such as the Council of Cycles, serving to align national evaluation policies with the developed evaluation practices in Belém, working with analysis of the results of the evaluations with managers and teachers from the municipal network.

**Keywords:** Evaluation. Large-scale evaluation. Basic Education. Evaluation systems.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b>	Produções sobre Avaliação, em Teses e Dissertações, por Região Brasileira (2015 - 2019)	<b>36</b>
<b>Quadro 02</b>	Números de matrículas na Educação Básica no Pará (2019)	<b>72</b>
<b>Quadro 03</b>	Número de matrículas na rede regular da Educação Básica no Pará (2015-2019)	<b>74</b>
<b>Quadro 04</b>	Número de Alunos (as) Matriculados, por modalidade de Ensino, na Rede Municipal em Belém (2013-2018)	<b>77</b>
<b>Quadro 05</b>	Composição dos Sistemas de Avaliação por Regiões	<b>86</b>
<b>Quadro 06</b>	Objetivos propostos pelo SisPAE	<b>92</b>
<b>Quadro 07</b>	Indicadores do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (2007-2019)	<b>115</b>
<b>Quadro 08</b>	Desempenho dos dez menores indicadores nacionais no IDEB relativos aos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil (2019)	<b>116</b>

## LISTA DE GRÁFICOS E FIGURAS

<b>Gráfico 01</b>	Categorias presentes na literatura especializada levantada sobre Avaliação (2015 – 2019)	<b>34</b>
<b>Gráfico 02</b>	Procedimentos metodológicos acionados nas Produções sobre Avaliação, em Teses e Dissertações, por Região Brasileira (2015 - 2019)	<b>37</b>
<b>Gráfico 03</b>	Comparação entre o percentual de matrículas na Educação Básica-Brasil e Pará	<b>75</b>
<b>Gráfico 04</b>	Quantitativo de Alunos (as) Matriculados (as) na Rede Municipal de Belém (2013-2018)	<b>78</b>
<b>Gráfico 05</b>	IDEB Observado e Metas nos Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Belém (2013-2019)	<b>80</b>
<b>Gráfico 06</b>	Níveis de Proficiência da Prova Brasil, 2017 (%)	<b>99</b>
<b>Gráfico 07</b>	Níveis de Proficiência do E.F. do SisPAE, 2018 (%)	<b>100</b>
<b>Figura 01</b>	Dispositivos de Avaliação do Saeb (a partir de 2005)	<b>83</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ALFAMAT</b>	Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional de Educação
<b>ANEB</b>	Avaliação Nacional da Educação Básica
<b>ANRESC</b>	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
<b>BIB</b>	Blocos Incompletos Balanceados
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CP</b>	Conselho Pleno
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho do Estudante
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>GERES</b>	Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDESP</b>	Indicador de Desenvolvimento Educacional de São Paulo
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IOEPA</b>	Imprensa Oficial do Estado do Pará
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NIED</b>	Núcleo de Informática Educativa
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMC</b>	Organização Mundial do Comércio
<b>PEE</b>	Plano Estadual de Educação
<b>PISA</b>	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PPEB</b>	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica
<b>PT</b>	Partidos dos Trabalhadores
<b>PUC-Campinas</b>	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SAEP</b>	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
<b>SARESP</b>	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de S. Paulo
<b>SEDUC/PA</b>	Secretaria de Estado de Educação do Pará
<b>SIMAVE</b>	Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino e das Escolas
<b>SINAES</b>	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
<b>SINEC</b>	<i>Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa</i>

<b>SPAECE</b>	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica
<b>SISPAE</b>	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
<b>TRI</b>	Teoria da Resposta ao Item
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>UNIOESTE</b>	Universidade do Oeste do Paraná
<b>UNISINOS</b>	Universidade do Rio do Sinos
<b>URE</b>	Unidade Regional de Ensino
<b>VUNESP</b>	Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
Estado da Arte sobre a <i>avaliação em larga escala</i> : o que dizem as produções acadêmicas sobre a avaliação na Educação Básica.....	<b>31</b>
Das Teses e Dissertações.....	<b>33</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL</b> .....	<b>41</b>
1.1 A Análise Epistemológica da Avaliação.....	<b>41</b>
1.2 Concepções Sociais sobre a Avaliação.....	<b>45</b>
1.3 Avaliação da Aprendizagem: mudando de concepções .....	<b>46</b>
1.4 <i>As Avaliações em Larga Escala</i> .....	<b>49</b>
1.4.1 O Contexto Político das <i>Avaliações em Larga Escala</i> .....	<b>50</b>
1.4.2 A <i>Avaliação em Larga Escala</i> : as experiências das avaliações no cenário mundial.....	<b>53</b>
1.4.3 As Questões sobre a Qualidade da Educação no Processo de Legitimação das Políticas Neoliberais de <i>Avaliação em Larga Escala</i> .....	<b>55</b>
1.4.4 O Panorama das <i>Avaliações em Larga Escala</i> na Educação Básica Brasileira e Algumas Questões “Simbólicas”. .....	<b>58</b>
1.4.5 <i>As Avaliações em Larga Escala</i> e seus Desdobramentos sobre a Avaliação da Aprendizagem .....	<b>64</b>
1.4.6 <i>Avaliações em Larga Escala</i> : para além das questões educacionais .....	<b>66</b>
<b>CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ</b> .....	<b>70</b>
2.1 Educação no Pará: o retrato sobre a Educação Básica. ....	<b>71</b>
2.2 Educação em Belém: o retrato sobre a Educação Básica.....	<b>76</b>
2.3 A Expansão da <i>Avaliação em Larga Escala</i> via instituição de Sistemas de Avaliação.....	<b>81</b>
2.4 <i>Avaliações em Larga Escala</i> no Pará: Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e Prova Belém.....	<b>89</b>
2.4.1 Sistema Paraense de Avaliação (SisPAE) .....	<b>89</b>
2.4.2 Prova Belém (Provinha Belém) .....	<b>97</b>
2.4.3 Os Resultados das Avaliações Externas: refletindo sobre os dados.....	<b>98</b>

<b>CAPÍTULO 3 - OS DISPOSITIVOS LEGAIS NO PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE.....</b>	<b>103</b>
3.1 A Qualidade como questão na Avaliação da Educação Básica .....	105
3.2 A Legitimidade das <i>Avaliações em Larga Escala</i> por intermédio dos Indicadores Educacionais .....	111
3.3 O Monitoramento como Mecanismo à serviço da Avaliação .....	117
3.4 A Legitimação sobre a Temática da Avaliação: qual a direção a ser seguida? .....	120
3.5 Os Apontamentos sobre as <i>Avaliações em Larga Escala</i> na Gestão Escolar e na Prática Docente.....	125
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>133</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>136</b>
<b>Fontes das Teses e Dissertações .....</b>	<b>153</b>

## INTRODUÇÃO

Este estudo se ocupa com pesquisas voltadas para a avaliação em larga escala e para a Educação Básica, em relação a qual delimitamos os estudos dos anos finais do Ensino Fundamental, visto que esta etapa submete-se às diversas avaliações em larga escala, em nível estadual e federal, e precede a submissão de outra importante avaliação da Educação Básica dentro da conjuntura educacional brasileira: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja temporalidade centra-se nos últimos cinco anos (2015 a 2019).

Apresentadas algumas noções do escopo que circundam este estudo, convém apresentar o cenário político que tem engendrado significativas mudanças no processo educacional. Baseado nas análises sobre as políticas de educação desenvolvidas na Europa, Stephen J. Ball (2001) estabeleceu nova configuração do paradigma de articulação entre Estado, sociedade civil e economia, subjacentes a interferência estatal sobre os processos educativos. A este cenário político educacional estão atreladas as concepções de lucro, questões de regulação, *performatividade*<sup>1</sup> dos seus profissionais e de avaliação de sua eficácia.

Neste sentido, o panorama brasileiro tem indicado a prova de sua eficiência nas últimas décadas na utilização da avaliação, não apenas sob a perspectiva técnica, mas também como instrumento político e ético (DIAS SOBRINHO, 2004). Esta premissa ancora-se no processo de avaliação do sistema educacional através da modalidade de *avaliação em larga escala*<sup>2</sup> que permeia as políticas educacionais de controle e regulação, principalmente sobre a Educação Básica. Sob a compreensão das dimensões regulatórias, Paulo Marchelli (2010) discorre em relação a utilização, pelo governo brasileiro, da avaliação externa dos sistemas de ensino como instrumento de controle político e do desenvolvimento social. As *avaliações em larga escala* têm sido utilizadas, conforme Edna Cardozo (2018), na condição de

---

<sup>1</sup> A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais, ou de organizações, servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. (BALL, 2005, p.543)

<sup>2</sup> Adotamos um destaque em itálico, em todas as menções no decorrer desta tessitura do texto, com o intuito de situar o leitor no tocante à discussão estrutural desta dissertação.

“parâmetro” para os indicadores que possibilitam avaliar a qualidade da educação ofertada nos sistemas educativos.

Esta condição concorre para que esta modalidade de avaliação se constitua objeto de reflexões na literatura especializada. A este respeito, tal modalidade tem se configurado subsidiando-se na busca pela excelência e, na relação com a “eficácia e eficiência, à competitividade e produtividade” (AFONSO, 2009, p.85) e se materializa como prática política típica de Estados que adotam o neoliberalismo como modelo de gestão gerencialista, pautada, segundo definem Álvaro Hypolito e Maria Cecilia Leite (2012), pela concepção de eficiência. Nesta sequência, Juliana Pasini (2020) compreende a *avaliação em larga escala* dentro desta perspectiva política, partindo da análise teórica e conceitual de *performatividade*, gerencialismo, e das políticas meritocráticas.

A gênese da implementação do estado neoliberal e suas repercussões na Educação, são datadas a partir da década de 1980, tanto nos Estados Unidos, como na Inglaterra, em substituição ao *Estado de bem-estar social*. Caracterizado pelas políticas de privatizações, ajuste fiscal-e de concessão ao setor privado, o controle sobre áreas essenciais da sociedade como educação e saúde, origina, conforme as ponderações de Andréia Santana (2019), o modelo do *Estado mínimo*.

Nesta circunstância, o Estado assume a centralidade no controle da Educação na perspectiva gerencialista. Esta centralidade apresenta-se mediante uma organização de processos de mensuração e controle da educação, com vistas a intencionalidade de mercado. Tal controle se relaciona à formulação de políticas de avaliação, nas quais o “Estado criou os sistemas avaliativos, como uma forma de controlar a educação” (ROTHEN, 2019, p.35). Esta relação entre o Estado e as *avaliações em larga escala*, para Andréia Santana (2019), se constituem:

principalmente, um dispositivo de controle do Estado sobre o que se ensina nas instituições públicas, sendo capaz de estimular a concorrência e a competição, uma vez que os resultados obtidos nestas provas servem para elaboração de rankings - o que reforça a ideologia de exclusão. (SANTANA, 2019, p.43).

Desta maneira, as políticas educacionais pautadas na *avaliação em larga escala*, além de servirem de instrumento de controle do Estado sobre as demais esferas, têm engendrado práticas competitivas entre as escolas, pela prática de “ranqueamento” definido a partir dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica, doravante identificado como IDEB, ou ainda o desenvolvimento de práticas de bonificação às melhores escolas ranqueadas, sendo os dados explorados pela mídia nacional objeto da reiteração das políticas de exclusão na educação<sup>3</sup>.

Parte desta compreensão compreende as influências das políticas educacionais neoliberais ancoradas nas influências dos organismos internacionais. Neste sentido, as conclusões de Lana Lima e Luís Gandin (2019) apontam que tais influências giram em torno de discursos hegemônicos, em âmbito global, que denotam a importância das *avaliações em larga escala* no cenário educacional, e que se colocam lado a lado com as particularidades brasileiras, culminando na instituição de um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e na promoção de *avaliações em larga escala*.

Deste modo, dentro da circunstância da educação brasileira, tais influências sobre as políticas educativas foram engendradas a partir da década de 1990, nos Governos de Fernando Collor (1990-1992) e de Itamar Franco (1992-1993). Para os autores José Carlos Libâneo (2012) e Andréia Santana (2018), o Brasil, como signatário do tratado de *Jomtein*<sup>4</sup> (1990), se submete ao modelo neoliberal e incorpora a utilização de instrumentos avaliativos oficiais como forma de mensurar os indicadores de evasão e as elevadas taxas de reprovação, diante da democratização da Educação Básica, além de avaliar a qualidade desta modalidade de educação escolar brasileira. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, as políticas neoliberais e o desenvolvimento de *avaliação em larga escala* consolidam-se, principalmente como política de governo, expressos na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB N. 9394/1996, Artigo 9º, ao afirmar que a União incumbir-se-á de:

Assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996, p. 4).

Tal preceito fundamentou a intencionalidade sobre a relevância do processo avaliativo prevendo, para o alcance da melhoria da qualidade do ensino, a garantia

---

<sup>3</sup> Sobre a influência da mídia nos processos de *avaliação em larga escala* ver Dresch (2018).

<sup>4</sup> Participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, reunidos em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, aprovam um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 2 mar.2021.

sobre o processo de avaliação do rendimento escolar por meio da articulação dos sistemas de ensino em prol deste intento. Com isso, oficializam-se os procedimentos de avaliações externas com a ideia de cobrar destes mesmos sistemas de ensino as prioridades na oferta de educação de qualidade (MINHOTO, 2016).

A tão propagada “qualidade” tem sido objeto de estudos ligados à avaliação (FREITAS, 2005; DIAS SOBRINHO, 2008; DEMO, 2010; BORGES, 2018). As formulações de cada autor merecem destaque por partirem de percepções distintas e complementares sobre a “qualidade da educação”: José Dias Sobrinho (2008) critica a proposta de medir a qualidade como algo concreto, atribuindo-lhe um selo comparavelmente ao realizado pelas indústrias. Para Luiz Carlos de Freitas (2005) e Pedro Demo (2010) a qualidade reside na capacidade de participação dos envolvidos no processo de educação. Deste modo, diante das discussões apresentadas sobre as questões da “qualidade”, Karina Cabral e Cristiano Di Giorgi (2012) argumentam, em suas análises, que no caso específico do Brasil, as questões sobre a qualidade foram preconizadas como questões de direito:

O direito brasileiro é signatário de grande parte dos tratados e acordos internacionais, tanto que a educação é considerada como um princípio jurídico e amplamente reconhecida como um direito fundamental, tendo sido consagrada pela Constituição Federal de 1988. A Carta Magna brasileira, em seu artigo 206, inciso VII, diferentemente da maioria dos instrumentos internacionais, faz menção expressa à importância da qualidade da educação, tratando-a como um princípio basilar do ensino a ser ministrado, ou seja, garante o direito à educação com “padrão de qualidade” para todos. (CABRAL; DI GIORGE, 2012, p.117)

A citação introduz não apenas a ideia do princípio jurídico da educação em nosso país, mas a expressa finalidade de articular o direito jurídico com a garantia da qualidade. Já a percepção de Regilson Borges (2018) aponta a qualidade para o campo sociopolítico em que tais dados, revelados pelo IDEB, sirvam a determinados projetos políticos diante de políticas educacionais.

Desta forma, a implementação da *avaliação em larga escala* e os encaminhamentos relativos à “qualidade da educação” acionam, no âmbito escolar, os estudos sobre a Educação Básica. Tais estudos partem do pressuposto da acessibilidade ao direito à educação, surgidos na circunstância, tanto na proclamação da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, em 1948, como também na

*Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomteim, na década de 1990, cuja centralidade expressou a ideia de democratização do ensino, conforme sinaliza Sofia Vieira (2007). Neste segmento, em 2008, Carlos Cury percebeu a Educação Básica dentro da concepção de cidadania ampliada, conformada no direito à democracia. Corroborando com este preceito, Elba Barretto (2012) explica a educação como direito e como tal, precede a qualidade:*

O direito à educação, avocado nas décadas passadas, basicamente nas dimensões civil, política e social, passa a ser reafirmado na sua dimensão mais ampla, que engloba as demais: a de direito humano universal. Como um direito humano inalienável, e seu fundamento maior, a educação é adjetivada. O direito passa a ser entendido como a uma educação de qualidade. E a educação de qualidade é prerrogativa de todos. A qualidade social da educação, que deve ser a sua resultante, vem impregnada dos pleitos de democratização da sociedade, de participação nas diferentes instâncias de decisão da vida pública e privada, de inclusão e de superação das desigualdades e injustiças (BARRETTO, 2012, p.741)

Deste modo, compreende-se que o direito humano maior se materializa por meio de uma educação universal a todos, alicerçada na premissa da qualidade, na qual os aspectos democráticos, coletivos e de inclusão norteiam as ações necessárias para torna-la viável.

Nessa situação, a organização da Educação Básica no Brasil representou a materialização das políticas públicas voltadas às reformas do Estado, como afirmam Ana Sheila Costa *et al* (2011, p.76):

A atual configuração da educação básica brasileira reflete, em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), uma série de alterações aconteceu. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

Tais reformas trouxeram no bojo da aprovação da LDB perspectivas de novas concepções sobre a educação, as quais perpassam, dentre outras medidas, a gestão escolar, a formação de professores e os programas de avaliação educacional norteados pelos sistemas de avaliação da Educação Básica.

No Brasil, a Educação Básica, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>5</sup> - Lei 9.394/96, partiu da premissa de universalização do ensino para alcance da cidadania. Todavia, a universalização desta educação continua sendo apontada pela literatura especializada como um desafio a ser alcançado. Nas análises empreendidas por Carlos Cury (2002) e Leda Scheibe (2014) ressalta-se a necessidade de reordenamento do pacto federativo, para além das políticas públicas existentes.

Para consubstanciar tal análise, dados sobre a Educação Básica, segundo censo do INEP referente ao ano de 2018, assinala cerca de 48,5 milhões de matrículas em 181,9 mil escolas em todo território nacional. Em sua maioria, as escolas públicas abarcam 39.460.618 (trinta e nove milhões, quatrocentos e sessenta mil, seiscentos e dezoito) das matrículas, e as escolas particulares com 8.995.249 (oito milhões, novecentos e noventa e cinco mil, duzentos e quarenta e nove) alunos, totalizando 48.455.867 (quarenta e oito milhões, quatrocentos e cinquenta e cinco, oitocentos e sessenta e sete) estudantes na Escola Básica. Deste modo, observa-se a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica e a maior responsabilização do Estado com a educação pública (COSTA *et al*, 2011).

Com relação ao diagnóstico sobre a distribuição das matrículas na Educação Básica, por dependência administrativa, a predominância recai sobre os sistemas municipais: 47,7% das matrículas localizam-se neste sistema. No que tange a categoria administrativa, 32,9% das matrículas na Educação Básica estão concentradas nas redes estaduais, seguidas pela rede particular, com 18,6%, e a rede federal, compreendendo 1% das matrículas verificadas no ano de 2018. A predominância da rede estadual e municipal sobre a oferta de vagas na Educação Básica pode ser justificada pelo grande número de instituições públicas que alcançam os 5.570 (cinco mil, quinhentos e setenta) Municípios brasileiros e os 26 (vinte e seis) Estados da federação. Adicionalmente, balizado legalmente, pela incumbência dos sistemas estadual e municipal na oferta do Ensino Fundamental (LDB, artigo 10, Incisos VI; artigo 11, inciso V).

---

<sup>5</sup> Concepção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), mediante a Lei N. 9394/96, estabelece a Educação Básica organizada em três níveis: a Educação Infantil (0 a 5 anos); Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos), e define, em relação a este último, a finalidade de garantir o desenvolvimento dos educandos e a formação indispensável para o exercício da cidadania para progredir no trabalho (BRASIL, 1996).

Quanto ao número de professores/as atuantes nesta modalidade de ensino, o censo aponta 2,2 (dois milhões e duzentos) de profissionais que exercem o magistério. O Ensino Fundamental consiste no nível que mais concentra docentes, com o quantitativo de 1.400.716 (um milhão, quatrocentos mil, setecentos e dezesseis) que representa o percentual de 69,2% do total de docentes. O número de professores/as que trabalham nos anos iniciais da Educação Básica é de 762.884 (setecentos e sessenta e dois mil, oitocentos e oitenta e quatro), e 763.831 (setecentos e sessenta e três mil, oitocentos e trinta e um) professores/as atuam entre o 6º e 9º anos. Com crescimento de 17,4%, os profissionais da Educação Infantil somam 589.893 (quinhentos e oitenta e nove mil, oitocentos e noventa e três), sendo o segundo nível com mais profissionais em atuação na Educação Básica, e por fim, 513.403 (quinhentos e treze mil, quatrocentos e três) professores/as atuam no Ensino Médio, últimos anos da Educação Básica. Em estudos desenvolvidos sobre estes profissionais Ângelo Souza (2013) concluiu que professores/as com mais tempo, e mais bem formados, são mais bem recompensados salarialmente na Educação Básica.

Conforme aponta este panorama, os dados sobre a Educação Básica nos auxiliam na compreensão sobre a relevância desta modalidade para o cenário educacional. Todavia, importa também entender a que Educação Básica no Brasil está a serviço de um projeto político de Estado. Nesse segmento, ao empreender análise sobre a Educação Básica no Brasil, Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (2003) convergem na percepção acerca da subordinação da Educação Básica aos organismos internacionais ligados ao capital e materializada pelas políticas neoliberais.

Neste âmbito, direcionadas pelas intervenções destes organismos, emergem as políticas de avaliação da Educação Básica, balizadas, na avaliação de Flávia Werle (2011), pelas propostas advindas do Governo Federal, dos Estados e Municípios, assim como nas origens internacionais. Nesta sequência, Maria Angélica Minhoto (2016) analisa que tais propostas, definidas principalmente pelo MEC, têm provocado interferências sobre o processo de ensino aprendizagem, sendo engendradas pelas expansões das avaliações externas a partir do diagnóstico dos problemas da Escola Básica, além de monitorar o desempenho dos sistemas de ensino. Além do mais, nas últimas décadas na Educação Básica, percebe-se certo esvaziamento da autonomia

escolar, mediante as provas em larga escala estandardizadas (SILVA; LOPES; CASTRO, 2016).

A definição pela realização de um estudo sobre a Educação Básica justifica-se pelo vínculo ao mestrado, na linha de pesquisa Currículo da Educação Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, da Universidade Federal do Pará (PPEB -UFPA). o curso de mestrado possibilitou desenvolver o conhecimento sobre o objeto de pesquisa, principalmente na contribuição das disciplinas integrantes da matriz curricular do curso. A disciplina *Escola Básica Brasileira* contribuiu para o conhecimento teórico e conceitual acerca do surgimento e organização da Educação Básica. Vale ressaltar, dentre os norteadores da disciplina, o eixo: *Indicadores de Qualidade e Avaliações da Educação Básica* como um relevante contributo na consubstanciação do objeto.

A segunda disciplina, *Escola e Currículo*, oportunizou a compreensão crítica sobre a escola e o currículo como um campo teórico e prático. Nesta disciplina, foi possível compreender os processos históricos de organização da Escola Básica brasileira, partindo das políticas curriculares que subsidiaram o desenvolvimento das práticas avaliativas e como esta alinha-se ao objeto deste estudo.

José Gimeno Sacristán (1998) considera que o currículo se torna passível de ser avaliado. Suas formulações apontam para a importância dos resultados das avaliações como fontes de informações dentro da prática pedagógica dos professores/as, associando-se tais resultados ao estabelecimento do processo de qualidade do ensino, baseado em critérios comprováveis. Neste sentido, as constantes regulações dos sistemas sobre o desenvolvimento curricular não representam, verdadeiramente, a validade sobre a qualidade do processo de ensino. Nesta questão podemos compreender as *avaliações em larga escala* como uma premissa sobre o processo confiável no tocante a qualidade. Por isso, para avaliar realmente a qualidade de um sistema de ensino, defende-se a avaliação por diagnóstico e o controle democrático da qualidade começando pelas instituições educativas (SACRISTÁN 1998).

Outro estudo sobre o currículo, pautado em uma perspectiva sócio histórica, repousa sobre as teorias de Ivor Godson (1997). Segundo Lisete Jaehn e Marcia Ferreira (2012), o currículo converge para a potencialização da produção de controle social. Este controle está organizado nas diversas etapas de constituição do currículo,

materializado pelas reproduções dos interesses e da manutenção do *status quo*, contudo Godson argumenta ser possível pavimentar a transformação da sociedade (JAENH; FERREIRA, 2012). Nesta perspectiva, considerava o currículo como construção social e cultural ligada a propósito políticos e econômicos. Por isso, o currículo escolar não é artefato isolado dentro da circunstância educacional, não obstante, ele está à serviço de interesses expressos, que se utilizam da educação como importante segmento regulado pela lógica social (GODSON, 1997).

Como artefato social, o currículo, não isolado das questões culturais e sociais, compreende também outras dimensões, como por exemplo, as questões político-econômicas. Nesta direção, José Augusto Pacheco, em 2009, alertava para as pretensões das forças globais na homogeneização da educação, mediante a adoção de modelos curriculares determinados pelas forças econômicas. Desse modo, baseado no cenário da sociedade do conhecimento gerada pelo panorama globalizado, o currículo passa a ser concebido via mudança pragmática, a partir da qual sua ressignificação marca a percepção do currículo mais centrado no que se aprende, do que propriamente no que se ensina (PACHECO, 2009).

Para alcance de tal intento, as chamadas reformas curriculares, engendradas por este cenário global, materializaram, segundo Elba Barretto (2012) um crescente processo de centralização do controle sobre o currículo. No caso brasileiro, este processo fora verificado a partir da década de 90 com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), avaliando o rendimento escolar dos alunos por meio de uma matriz curricular baseada no ensino por competências (BARRETTO, 2012).

Cláudia Fernandes (2015) compreende esta circunstância a partir da relação próxima entre avaliação e currículo, considerando na avaliação a possibilidade de medição de conhecimento, e para tal, tem-se um currículo enxuto que encaminha ações pedagógicas a partir da perspectiva dos exames que chegam às escolas advindos das Secretarias Estaduais de educação ou do Governo Federal.

Definidas as questões sobre o currículo e avaliação, convém situar meu interesse pelo objeto de estudo, a *avaliação em larga escala*, o qual fora gestado pela minha inserção no serviço público, em 2009, após ser aprovado em concurso de provas e títulos para o cargo de Técnico em Educação<sup>6</sup>, sendo minha lotação

---

<sup>6</sup> Atualmente utiliza-se a nomenclatura Especialista em Educação, para o cargo em questão.

efetivada em uma escola de Educação Básica no Município de Belém – PA. No final do mesmo ano, a instituição foi submetida a uma avaliação externa, denominada Prova Brasil<sup>7</sup>, havendo significativa mobilização para a realização do referido exame. Posteriormente, os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental foram submetidos(as) a outro instrumento avaliativo: a Provinha Brasil<sup>8</sup>. Todos estes instrumentos avaliativos permitiram minha inserção em todas as atividades, não somente ligadas às atividades da coordenação pedagógica, mas, aquelas relacionadas às avaliações as quais os estudantes eram submetidos (avaliações externas).

Durante o exercício do cargo, até o ingresso no mestrado, a avaliação se constituiu parte integrante das minhas funções no trabalho pedagógico na Escola Básica. Neste sentido, as formações recebidas acerca da avaliação escolar promovidas pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PA), direcionavam o trabalho, principalmente, sobre os resultados aferidos nas avaliações internas e externas com o intuito de atender os indicadores regionais e nacionais, aos quais a escola era anualmente submetida. Em vista disso, a coordenação pedagógica se constitui como fundamental neste processo, pois dentre as diversas atribuições, cabe a este profissional assessorar os professores nas avaliações dos resultados dos alunos, planejar as avaliações e organizar as avaliações externas (PLACCO *et al*, 2012).

Reiteraões desta relação são indicadas na literatura especializada. Cláudia Pimenta (2013) acentua a importância da coordenação sobre o processo de avaliação mediante a incorporação de outras demandas, quais sejam: acompanhar e articular os processos avaliativos. A coordenação pedagógica assume centralidade na implementação das práticas avaliativas da escola, seja na intermediação da aplicação das avaliações, como também no acompanhamento dos resultados e na definição de prioridades frente aos rendimentos apresentados nas avaliações.

---

<sup>7</sup> A Prova Brasil [...] avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br/prova-brasil](http://www.portal.mec.gov.br/prova-brasil). Acesso em: 7 dez.2019.

<sup>8</sup> A Provinha Brasil foi elaborada para ser aplicada às crianças que estão matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental, de cada unidade de ensino. Ela verifica a qualidade da alfabetização e o letramento dos estudantes. Disponível em: [www. http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil](http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil). Acesso em: 7 dez.2019.

Assim sendo, o conhecimento das diversas *avaliações em larga escala* (Prova Brasil, Provinha Brasil, ANA<sup>9</sup>, SisPAE<sup>10</sup>) e suas dinâmicas e importância hoje na Escola Básica, tornam-se condição *sine qua non* para aqueles que exercem a coordenação pedagógica. A partir desta experiência, meu interesse pelo objeto em questão emergiu, levando-me a aquisição dos primeiros livros, dentro da literatura especializada, suscitando a atenção sobre a temática e despertando a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na Escola Básica.

A partir da observação das constantes interferências das avaliações na prática pedagógica da escola, fui percebendo suas implicações sobre o trabalho da coordenação pedagógica. A avaliação constitui um campo de responsabilidade da ação pedagógica, visto que as práticas avaliativas estão expressas no Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica, em seu artigo 46, inciso II, alínea “b”, que versa sobre a incumbência pedagógica do supervisor em: “colaboração e acompanhamento da execução dos planos e instrumentos de avaliação e recuperação” (PARÁ, 2005). Conseqüentemente, o trabalho no campo da avaliação apresenta-se como requisito fundamental para o profissional técnico em educação, uma vez que a prática do processo avaliativo se conforma como competência da própria formação do curso de Licenciatura em Pedagogia, preceituada na Resolução CNE/CP N. 01/2006<sup>11</sup>, ratificando esta ação como parte das responsabilidades inerentes ao exercício desta função.

No ingresso deste curso de mestrado, sob o auxílio da minha orientadora, Professora Doutora Wilma de Nazaré Baía Coelho, definimos como pesquisa inicial a identificação, nas provas do Sistema Paraense de Avaliação (SISPAE), da temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, contudo, decorridos 7 (sete) meses de construção deste estudo, fui comunicado pela SEDUC-PA da impossibilidade de acesso às provas, haja vista estas não estarem na cidade de Belém-Pará, pois pertenciam a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (VUNESP), com sede em São Paulo, que gerenciava as provas, via contrato com o governo do Estado do Pará, inviabilizando qualquer exame de cunho científico. Ao final do ano de 2019, em concordância com minha orientadora, definimos a mudança de objeto para *avaliação em larga escala*.

---

<sup>9</sup> Avaliação Nacional de Educação

<sup>10</sup> Sistema Paraense de Avaliação Educacional

<sup>11</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas.

À princípio, houve a definição sobre a relevância social da reflexão sobre as dinâmicas das avaliações externas nos trabalhos das coordenações pedagógicas, de forma a investigar o campo profissional deste importante protagonista da organização escolar. Esta proposição fora submetida até o exame de qualificação. Contudo, conforme a proposição da banca examinadora, na pessoa do avaliador interno, Professor Doutor Mauro Cezar Coelho, com anuência da minha orientadora, delineou-se por pesquisar os estudos sobre as implicações da *avaliação em larga escala* na Educação Básica, em Belém do Pará, assentado na compreensão de que avaliação se constitui como parte fundamental do processo educativo que compõe o cenário da Educação Básica.

Diante da centralidade sobre os processos avaliativos emergentes nas últimas décadas e as modificações sobre o espaço da aprendizagem, sobretudo pela intensificação da avaliação (principalmente em larga escala), a comunidade escolar fora afetada por todas essas mudanças estruturais. Desta forma, no bojo deste processo, mediante a investigação sobre as implicações de tais avaliações na Educação Básica este estudo tenciona prestar serviço social relevante, a partir dos pressupostos social e político envolvidos na pesquisa sobre a educação, na medida em que situa os desafios enfrentados na implementação das políticas educacionais, confrontando o conhecimento teórico com os aspectos sociais.

Quanto a relevância científica, este estudo partirá de análises empíricas, utilizando-se da literatura especializada amplamente utilizada no campo científico, com intuito de contribuir para o campo da educação e principalmente para a evolução dos estudos do campo da *avaliação em larga escala*, inferindo sobre as implicações deste tipo de avaliação na Educação Básica no Pará, especificamente em Belém. Como produto de um estudo científico, soma assim, com as diversas pesquisas neste campo da *avaliação em larga escala* visando contribuir com o conhecimento e pesquisas sobre a área da educação.

Para a compreensão da *avaliação em larga escala* sobre a Educação Básica no Pará, consideram-se como aporte teórico as noções conceituais sobre *habitus/ campo e poder simbólico/ violência simbólica*, de Pierre Bourdieu (2002; 2005). Este autor discorre, dentro da sua proposta do conhecimento social, acerca da superação das vertentes vigentes à época de subjetividade, pautada na fenomenologia, e de objetividade, advinda do estruturalismo, nos processos de compreensão sobre a

realidade. Bourdieu conforma suas análises em conhecer o mundo a partir da vertente que denominou de *praxiologia*. Nesta formulação, o autor reflete que para se obter o conhecimento, haveria a vinculação tanto dos aspectos subjetivos, quanto dos aspectos objetivos, sendo mediados pelo *habitus* a partir dos conhecimentos adquiridos pelos agentes.

Neste sentido, o autor retoma o conceito aristotélico de *habitus*, que vai de encontro ao pensamento materialista sobre o objeto, contudo, Pierre Bourdieu (2002) considera tal objeto produto das atividades humanas e analisa:

Construir a noção de *habitus* como sistema de esquemas adquiridos, que funciona como nível prático, como categorias de percepção e apreciação, ou como princípios de classificação e simultaneamente como princípios organizadores da ação, significa construir o agente social na sua verdade de operador prático de construção de objetos. (BOURDIEU, 2002, p.26)

A citação introduz a ideia do *habitus* como esquemas adquiridos e organizados pelo agente social mediante a sua percepção e apreciação. Essa apreciação ocorreria por meio das estruturas mentais, tendo como produto a interiorização das estruturas do mundo social (BOURDIEU, 2002). Patrice Bonnewitz (2013), discorrendo acerca das formulações de Bourdieu, acentua, em relação a conceituação deste autor que o *habitus* constitui um sistema de disposições duradouras adquiridos pelo indivíduo, e neste sentido, estas disposições são interiorizadas dentro do processo social. Nas análises de Nádia Gonçalves e Sandro Gonçalves (2011), baseados na teoria bourdieusiana, os autores reiteram que os efeitos dos *habitus* são despercebidos, pois são produzidos pelos agentes de forma inconsciente.

Intrínseco ao conceito de *habitus*, o conceito de *campo* perpassa, na teoria bourdieusiana, para explicar o raio de ação dos agentes sociais. Patrice Bonnewitz (2013) tece considerações, partindo das premissas sobre as “*leis gerais do campo*” de Bourdieu, que o *capital* apresentado pelo agente indicará sua posição no *campo*. Segundo (BOURDIEU, 2002, p.154):

Assim, os agentes estão distribuídos no espaço social global, na primeira dimensão, de acordo com o volume global de capital que eles possuem sob diferentes espécies e, na segunda dimensão, de acordo com a estrutura do seu capital, isto é, de acordo com o peso relativo das diferentes espécies de capital, econômico e cultural no volume do seu capital.

A citação ratifica a tese de Pierre Bourdieu sobre a distribuição dos agentes no *campo* de acordo com o volume do seu *capital*. Este *capital* se encontra dividido em duas dimensões: a primeira, se refere ao volume de *capital* que age sobre os demais agentes que estão no *campo*, e a segunda dimensão, sobre o volume de *capital* apresentado por ele mesmo. Neste sentido, o *campo* torna-se um lugar de disputas no qual as produções simbólicas se reproduzem por meio das estruturas de dominação social, e a posição ocupada pelo agente dependerá do *capital* constituído, e constituirão o *habitus* apresentado pelo mesmo (BOURDIEU, 2005).

Com relação a *violência simbólica*, o entendimento parte das análises de Pierre Bourdieu (2005), pautado pela lógica de dominação das classes dominantes. Esta *violência* materializa-se legitimando, de forma comum a todos os grupos, os interesses particulares desta classe, e com isso, por meio de sistemas simbólicos, há a imposição de dominação sobre as demais classes assegurando uma dominação invisível, concorrendo para a dominação de uma classe pela outra, e legitimando os interesses reais das classes dominantes desenvolvendo o *capital simbólico* (BOURDIEU, 2002).

Assim, a *violência simbólica*, para Pierre Bourdieu, constituiria em uma forma de violência sobre um agente social com a anuência deste. Incide ainda na mudança de visão de mundo daqueles que são violentados simbolicamente e reconhecido como arbitrário (BOURDIEU, 2005). Desta maneira, a *violência simbólica* conforma-se como um artefato social de manipulação e de alienação nas disputas de classes.

Comparando estes conceitos com o cenário educacional avaliativo, o qual encaminha-se anunciando a validade sobre as questões relativas a qualidade na educação, desconhecendo os ideais neoliberais e mercantilista avaliativos, desponta a compreensão que o *Estado Avaliador* exerce, sobre os agentes educacionais, determinado *poder simbólico* a partir do *capital simbólico*, oficialmente sancionado, garantido e instituído (BOURDIEU, 2002). Este poder desdobra-se na educação em *violência simbólica* permeando os processos avaliativos. Luiz Carlos de Freitas (2007) esclarece, por exemplo, as pressões autoritárias e verticalizadas, materializadas pelos acordos governamentais para alcance das metas do Ideb. Os agentes educacionais são entendidos neste estudo como os gestores, coordenadores, professores, alunos, os quais integram este cenário de *avaliação em larga escala*. Sendo assim, cada

agente incorpora dentro do seu *campo* determinado *habitus* com relação aos aspectos avaliativos e os operacionaliza na prática pedagógica.

Diante da circunstância imposto à Educação Básica nacional, de intensos mecanismos de *avaliação em larga escala*, e compreendendo que Estados e Municípios estão inseridos neste cenário político-educacional, aponta-se como problemática: quais seriam as implicações dessas *avaliações em larga escala* sobre a organização da educação do Município de Belém? Partimos do pressuposto que tais implicações interferem sobre a dinâmica nas gestões das escolas, nos processos metodológicos de avaliação da aprendizagem, no rendimento escolar dos alunos e nos trabalhos dos professores/as.

Diante do exposto, tem-se por objetivo geral **analisar como as *avaliações em larga escala* repercutem na Educação Básica em Belém - Pará**. Os objetivos específicos consistem em: identificar a circunstância da *avaliação em larga escala* na Educação Básica no Brasil; sopesar a *avaliação em larga escala* no cenário da Educação Básica no Estado do Pará; mapear os dispositivos legais no processo de legitimação da *avaliação em larga escala* e suas implicações na Educação Básica paraense.

A proposição inicial do estudo em questão, indica que o Município de Belém coaduna com as políticas nacionais de avaliação para a Educação Básica por meio da organização dos sistemas de avaliação, organização de provas externas, bem como de práticas de responsabilização a gestores e professores sobre os resultados aferidos. Além destes, tais políticas são também encaminhadas fomentando estímulos, por meio de práticas meritocráticas, de bonificação e estimulando a competitividade entres os discentes.

O enfoque teórico-metodológico ao qual se filia este estudo tem como proposta a abordagem do tipo qualitativa, pautada no seguinte pressuposto:

relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV, 2013, p.70).

A abordagem qualitativa considera como forma de conhecimento a subjetividade do sujeito em interação com a objetividade do mundo real, partindo da interpretação dos fenômenos naturais, desconsiderando os fatores estatísticos e aproximando o pesquisador de seu objeto de estudo. O intuito da abordagem qualitativa consiste em conferir significado, pelo pesquisador, diante do processo a ser analisado (PRODANOV, 2013). Neste estudo, esta abordagem subsidiará a interpretação dos fenômenos da *avaliação em larga escala*, indicando suas implicações sobre a Educação Básica partindo da coleta do cenário educacional brasileiro.

Este estudo se classifica como método em pesquisa bibliográfica e está ancorada em Antonio Carlos Gil (2016), que concebe tal pesquisa por ser elaborada com base em material já publicado. Se utilizando de fontes bibliográficas sobre avaliação, partiu-se de levantamento preliminar da literatura especializada enfocando a *avaliação em larga escala*, com o objetivo de situar o debate acerca do tema. Nas etapas seguintes, ocorreu o levantamento de fontes primárias e secundárias relativa a avaliação e *avaliação em larga escala* respectivamente, para posterior revisão da literatura escolhida e discussão de autores que tratam da temática proposta como objeto. Além da pesquisa bibliográfica, foi acionada também a pesquisa documental, que se diferencia da revisão bibliográfica pela natureza da fonte (GIL, 2016).

O tratamento dos dados foi realizado por meio de algumas técnicas do método de Análise de Conteúdo, de Laurence Bardin (2016), o qual consiste em um conjunto de procedimentos para análise das comunicações. As técnicas para sistematização e categorização dos dados se conformarão por etapas, advindas inicialmente das transcrições de documentos que são basilares na *avaliação em larga escala*.

Os dados foram sistematizados, e posteriormente elaboradas categorias das respostas originadas pela literatura especializada levantada nas produções que circundam o objeto. As categorias, segundo Laurence Bardin (2016), são agrupadas mediante adoção, nos documentos, de alguns critérios comuns, ou que possuem analogias no seu conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como ponto de partida um referencial teórico. E por fim, o tratamento dos resultados e inferências foram postulados a partir do processo de análise dos conteúdos selecionados pela pesquisa.

Concernente a análise de conteúdo, como procedimento que envolve a coleta, análise e resultado, partiu-se inicialmente das análises temáticas presentes na literatura especializada, levantadas e estudadas. Posteriormente, o estudo foi encaminhado por meio do levantamento das inferências e frequências analisadas, e por último, de acordo com a analogia de conteúdo anteriormente citado, emergiram as seguintes categorias presentes no escopo: *avaliação institucional; avaliação da aprendizagem; avaliação em larga escala; avaliação dos sistemas de ensino.*

Para o escopo deste estudo, o aporte teórico se pautará no conceito de *habitus/campo e poder simbólico/violência simbólica* de Pierre Bourdieu (2002; 2005). A literatura especializada contará com estudos na área da Políticas Educacionais, pelos estudos de Jamil Cury (2002, 2014); Luiz Carlos de Freitas (2005; 2014); Luiz Fernando Dourado e João Oliveira (2009). Os debates sobre a avaliação da aprendizagem em Philippe Perrenoud (1999); Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008); Benigna Villas Boas (2008); Cipriano Luckesi (2011, 2018)-e Jussara Hoffmann (2010) contribuirão para engendramos as discussões sobre a *avaliação em larga escala*, para os quais recorreremos a Bernadete Gatti (2002; 2009, 2014); Alícia Bonamino e Sandra Sousa (2012); Flávia Werle (2012); Almerindo Afonso (2014); Adiana Bauer e Ocimar Alavarse (2015)-e José Carlos Rothen (2019). Conformando os estudos sobre a avaliação na Educação Básica no Pará: Shirlei Araújo e Myriam Cunha (2017); Luiz Miguel Queiroz; Cassio Vale; Terezinha Santos (2018). A atualidade dos debates demanda atenção em relação aos aspectos contemplados pela literatura especializada sobre as implicações da *avaliação em larga escala* na organização da Educação Básica paraense.

Neste sentido, após a definição dos procedimentos metodológicos, direcionamos esta investigação utilizando, por meio do Estado da Arte, a reflexão acerca do panorama das publicações a partir do levantamento da produção científica em teses e dissertações.

### **Estado da Arte sobre a *avaliação em larga escala*: o que dizem as produções acadêmicas sobre a avaliação na Educação Básica.**

Partiremos para a investigação sobre estudos realizadas nos programas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado, a partir das teses e das

dissertações. Para construção de um Estado da Arte das produções acadêmicas, definiu-se por um levantamento das teses e dissertações, com o objetivo de acentuar os principais aspectos das pesquisas que envolvem as discussões sobre *avaliação em larga escala*. Além deste levantamento, foram analisadas as produções para indicar o que apresentam as pesquisas sobre a temática, bem como as lacunas que conformam este campo de pesquisa.

Para consubstanciar a análise proposta neste estudo, recorreremos como instrumento ao Estado da Arte, por meio do qual Alda Alves-Mazzotti (2012) argumenta, ser possível apontar os direcionamentos para a problemática dentro do campo de investigação epistemológica. Segundo a autora, o Estado da Arte permite não só a familiarização com a literatura especializada, como também com a problemática envolvida, possibilitando a consolidação do objeto a ser pesquisado para que não corra um risco, acerca do qual a autora alerta:

Essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde (às vezes, tarde demais) que a roda já tinha sido inventada (MAZZOTTI, 2012, p.44)

Em vista disso, o Estado da Arte permite através da compilação de mesmos objetos de estudos, a construção de análise sobre o campo de pesquisa. Para este estudo, seguimos alguns critérios e protocolos que foram sistematizados para alcance do objetivo proposto, acerca dos quais versamos a seguir.

O levantamento das produções acadêmicas das teses e dissertações fora realizado pela compilação no *site* do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>12</sup>, a partir do estabelecimento dos descritores “*Avaliação em larga escala*” e “*educação básica*”. Foram levantados 51(cinquenta e uma) produções acadêmicas. Foi definido como recorte temporal o levantamento de produções publicadas nos últimos cinco anos: 2015 a 2019. A justificativa para este recorte compreende as divulgações dos resultados das avaliações sobre a Educação Básica, principalmente aqueles referentes ao SAEB e ao PISA. Para o estabelecimento dos critérios de escolha das

---

<sup>12</sup> Disponível em <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>

teses e dissertações que compuseram o *corpus* deste estudo, as reflexões de Norma Ferreira (2002) orientaram esta organização:

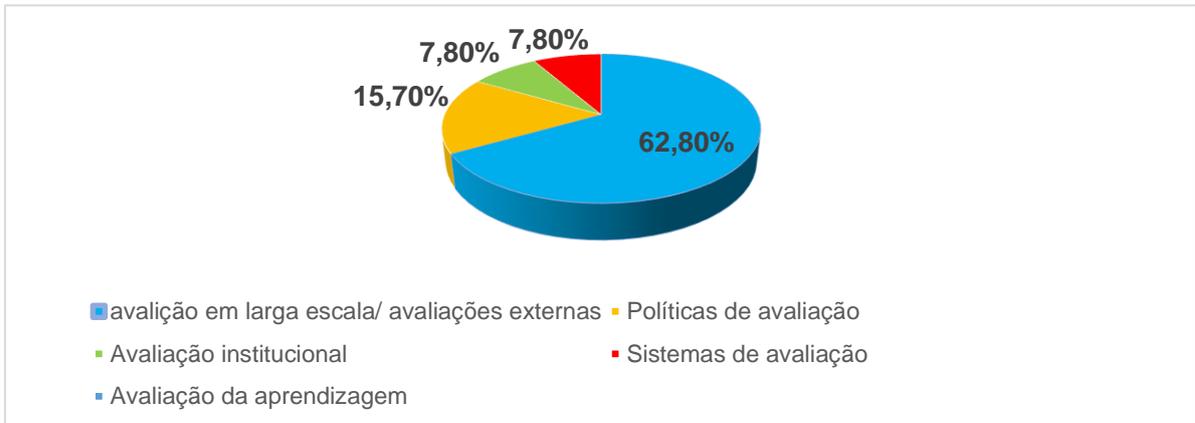
Os catálogos trazem os títulos das dissertações de mestrado e teses de doutorado, mas também os dados identificadores de cada pesquisa quanto aos nomes do autor e do orientador, dos objetivos da pesquisa, escolha metodológica, do local, data da defesa do trabalho, da área em que foi produzido. Os dados bibliográficos são retirados das dissertações de mestrado e das teses de doutorado para serem inseridos nos catálogos (FERREIRA, 2002, p.257).

Assim, o passo seguinte consistiu na sistematização do levantamento por temas. A partir desta sistematização emergiram categorias apresentados pelas teses e dissertações, concretizando o processo de categorização como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto de diferenciação e em seguida reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente estabelecidos” (BARDIN, 2016, p.147). Foram estabelecidos critérios a partir do agrupamento dos temas por semelhanças e frequências a partir dos títulos dos trabalhos. Esses agrupamentos percorrem uma “análise temática” e foram aferidos a partir das frequências contidas nas temáticas dos trabalhos levantados.

### **Das Teses e Dissertações**

O levantamento realizado a partir dos descritores “Avaliação” e “Educação Básica” pelo *site* da CAPES possibilitou encontrar 51 (cinquenta e uma) teses e dissertações, produzidas no período de 2015 a 2019, integrando a temática relativa ao objeto deste estudo. De acordo com levantamento dos temas, houve a construção das seguintes categorias indicadas: 32 (trinta e duas) literaturas sobre *avaliação em larga escala/ avaliação externa*; 8 (oito) literaturas acerca das políticas de avaliação; 04 (quatro) literaturas sobre avaliação institucional; 04 (quatro) literaturas abordam os sistemas de avaliação e 3 (três) sobre avaliação da aprendizagem. Em porcentagem podemos representar o seguinte gráfico:

**Gráfico 01** - Categorias presentes na literatura especializada levantada sobre Avaliação (2015 – 2019)



**Fonte:** Elaborado pelo autor - 2020.

No levantamento feito observamos que dentro da temática “avaliação” e “Educação Básica” predominam os estudos acerca da **avaliação em larga escala/avaliações externas**. Ivan Amaro (2016) considerou os estudos sobre *avaliação em larga escala* como pilar da busca pela qualidade da Educação Básica.

Analisando a referida categoria as produções acadêmicas indicam temas recorrentes sobre a literatura das provas externas como ANA (ALBERTON, 2017; LIMA, 2019; BRITO, 2018; CORRÊA, 2019;) e Prova Brasil (SILVA M., 2016; FISCHER, 2016; KHAMIS, 2016). Ainda dentro desta categoria, apontamos estudos sobre as questões de indicadores educacionais como o Ideb (ANDRADE, 2015; OLIVEIRA Q., 2015; SANTOS, 2016; OLIVEIRA S, 2015; VILLAS BOAS, 2016; LIMA 2018) e estudos que enfocam o campo sobre a perspectiva dos resultados/ desempenho e rendimento das avaliações externas (DANTAS, 2015; NANNI, 2015; SILVEIRA, 2016) e ainda alguns temas emergem nas proposições sobre o objeto, como por exemplo, as percepções sobre *avaliação em larga escala* nos processos educativos (FERRAROTO, 2018).

A categoria seguinte orbita sobre os debates acerca da *avaliação em larga escala* como **política pública**, os quais emergem nas pesquisas de Pontes (2015); França (2016); Cordeiro (2017); Cavalcante (2018) e Angeli (2019). As produções de Santiago (2015) e Sousa (2019) indicam as práticas de gerencialismo por meio destas políticas. Como tema que emerge nesta categoria Santos (2015) enfoca as

competências cognitivas e emocionais sobre as políticas de *avaliação em larga escala*.

A categoria ***avaliação institucional*** apresenta como temáticas frequentes as reflexões sobre a Educação Básica (FERREIRA, 2016) e sobre o processo de avaliação institucional e suas implicações sobre os alunos (OLIVEIRA, 2015; CHRISTIANINI, 2019; GONÇALVES, 2019).

Os ***sistemas de avaliação*** estão nesta categoria representados como recorrentes nos temas sobre os sistemas de avaliação municipal (MUNIZ, 2016) e sobre os sistemas estaduais (SARAIVA, 2015; GREVE, 2017; VASCONCELLOS, 2017).

Na última categoria, ***avaliação da aprendizagem***, encontramos trabalhos relacionados à avaliação da Educação Básica, implicações das *avaliações em larga escala* no processo de aprendizagem das disciplinas (OSSUCC, 2016) e as consequências sobre a aprendizagem (BENVENUTTI, 2016; FONTENELE, 2019).

Este levantamento também permitiu a elaboração dos perfis sobre o gênero dos autores das pesquisas levantadas pelo *site* da CAPES. Na elaboração do perfil destes autores, o gênero dos(as) pesquisadores(as) indica uma significativa predominância de pesquisadoras: dentre as 51 (cinquenta e uma) pesquisas, 40 (quarenta) foram produzidas por pesquisadoras, representando 78,5% do percentual dos trabalhos publicados. O gênero masculino figura com 11 (onze) trabalhos, correspondendo a 21,5% do universo levantado. Para exemplificar, o levantamento sobre a produção intelectual dos professores/as na região Norte, produzido por Wilma Coelho e Carlos Silva (2016) sinalizou, à época, a supremacia do número de professoras no tocante ao volume de publicações. Quanto ao tipo de trabalho, o levantamento ora efetuado indica também sobreposição das dissertações em relação às teses: foram encontradas 38 (trinta e oito) dissertações, e as teses registraram 14 (catorze) trabalhos disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES abordando discussões que se referem ao objeto deste estudo.

Outro aspecto observado incidiu sobre a temporalidade dos trabalhos disponíveis sobre *avaliação em larga escala*: o ano de 2016 representou o ano mais profícuo na publicação da literatura especializada sobre a temática. No levantamento, foram localizados para este ano, 16 (dezesseis) trabalhos entre teses e dissertações, compondo cerca de 31% dos trabalhos. A este percentual, segue a produção ocorrida

no ano de 2015, com 14 (catorze) trabalhos, representando 27% da produção levantada. Os anos de 2017 e 2019 apresentaram 8 (oito) trabalhos (16%) e os anos de 2018 tiveram 5 (cinco) trabalhos (10%). Os dados apontam que o período de 2015 e 2016 apresentam significativas produções acerca da temática sobre *avaliação em larga escala*, abrangendo o total 58% das produções levantadas, e nos anos de 2017 a 2019 um decréscimo caracteriza as publicações sobre este objeto de pesquisa.

Quanto ao mapeamento das publicações por região, o levantamento apontou para um considerável número de produções nas regiões Sul e Sudeste. Estas duas regiões representam ao todo cerca de 70% das produções acadêmicas sobre Avaliação e Educação Básica, conforme levantamento proposto a partir dos descritores acionados por este estudo no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Deste modo, temos a seguinte configuração por região:

**Quadro 01** - Produções sobre Avaliação, em Teses e Dissertações, por Região Brasileira (2015 - 2019)

Regiões	Quantidades
Sul	19
Sudeste	17
Nordeste	6
Centro Oeste	5
Norte	4

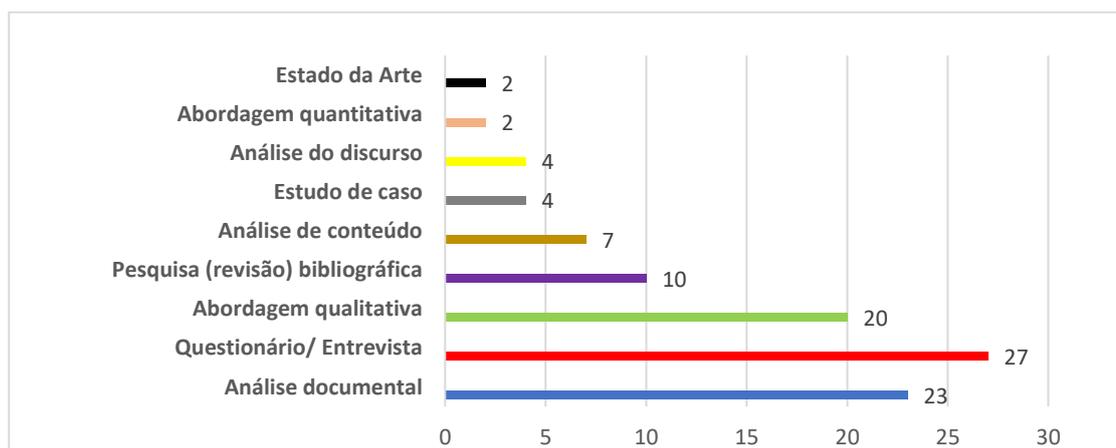
**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - 2020.

O quadro, além demonstrar a supremacia das regiões Sul e Sudeste, demonstra também que cerca de 25% das produções acadêmicas estão distribuídas nas demais regiões, sendo as regiões Centro-Oeste e Norte as que registram baixo quantitativo de publicações, em comparação as regiões acima citadas. Outro aspecto do levantamento consistiu em localizar as produções dentro das Regiões brasileiras, a partir dos Estados e das universidades que publicam pesquisas sobre avaliação na Educação Básica.

Com relação a região Sul, o Estado do Paraná apresentou 9 (nove) produções, com destaque para a Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE). De igual modo, com 9 (nove) produções, no Rio Grande do Sul a Universidade do Rio do Sinos (UNISINOS), apresentando 3 (três) produções, representa os Estados maior quantitativo de publicações sobre a temática na referida Região. A Região Sudeste vem em seguida: o Estado de São Paulo apresentando 11 (onze) publicações, dentre as quais, quase a metade está vinculada à Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com 05 (cinco) produções, as produções acadêmicas registradas pelo Estado de Minas Gerais contabilizam 04 (quatro) trabalhos. Na Região Nordeste, o Estado do Ceará apresentou 03 (três) produções, especificamente, a Universidade Federal do Ceará destaca-se em termos quantitativos. A Região Centro Oeste, com 5 (cinco) trabalhos, e a Região Norte, com 4 (quatro) trabalhos, não apresentaram universidades com quantitativos que confirmam acentuado destaque em publicações.

Pelo estudo do tipo Estado da Arte foi possível levantar quais os procedimentos metodológicos foram utilizados nas produções, os quais constam, sistematizados no gráfico abaixo:

**Gráfico 02** - Procedimentos metodológicos acionados nas Produções sobre Avaliação, em Teses e Dissertações, por Região Brasileira (2015 - 2019)



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - 2020.

Pelo levantamento realizado percebeu-se a predominância, nas produções acadêmicas, da utilização de coleta de dados, realizada por meio de *questionários e entrevistas*, os quais foram encontrados em 27 (vinte e sete) trabalhos: (DANTAS,

2105; COSTA, 2015; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015; NANNI, 2015; SANTIAGO, 2015; SANTOS, 2016; MUNIZ, 2016; SILVEIRA, 2016; SILVA, 2016; OSSUCC, 2016; ALBERTON, 2017; VASCONCELLOS, 2017; CORDEIRO, 2017; PACHECO, 2017; BATTISTELLA, 2017; GREVE, 2017; SANTOS, 2017; LIMA, 2018; BRITO, 2018; FERRAROTO, 2018; CAVALCANTE, 2019; COSTA, 2019; LIMA, 2019; ANGELI, 2019; CHRISTIANINI, 2019; CORRÊA, 2019).

O trabalho de *análise documental* está descrito em 23 (vinte e três) produções: (SILVA, 2015; OLIVEIRA, 2015; DANTAS, 2015; SANTOS, 2016; BENVENUTTI, 2016; MUNIZ, 2016; CASEMIRO, 2016; FISCHER, 2016; FRANÇA, 2016; FERREIRA, 2016; KHAMIS, 2016; PERBONI, 2016; PASINNI, 2016; OSSUCC, 2016; VASCONCELLOS, 2017; GREVE, 2017; SANTOS, 2017; VIEIRA, 2017; LIMA, 2018; CAVALCANTE, 2018; SOUSA, 2019; LIMA, 2019; COSTA, 2019).

A *abordagem qualitativa* fora destacada em 20 (vinte) produções acadêmicas (DANTAS, 2015; NANNI, 2015; PONTES, 2015; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2016; DINIZ, 2016; SILVEIRA, 2016; CASEMIRO, 2016; FRANÇA, 2016; PERBONI, 2016; BATTISTELLA, 2017; GREVE, 2017; LIMA, 2018; SILVA, 2018; BRITO, 2018; CHRISTIANINI, 2019; SILVA, 2017; COSTA, 2019; FONTENELE, 2019; GONÇALVES, 2019).

A *pesquisa bibliográfica* está apresentada em 10 (dez) produções (SANTOS, 2105; ANDRADE, 2015; OLIVEIRA, 2015; KHAMIS, 2016; FERREIRA, 2016; PERBONI, 2016; SANTOS, 2017; LIMA, 2018; LIMA, 2019; CORREA, 2019).

Dentre o universo levantado, 7 (sete) produções adotaram o método de *Análise de conteúdo* (VILAS BOAS, 2016; SILVA, 2016; BATTISTELLA, 2017; CAVALCANTE, 2018; SOUSA, 2019; BRITO, 2018; COSTA, 2019), volume superior aos que optaram pela *Análise do discurso* (NANNI, 2015; LIMA, 2018; GONÇALVES, 2019; FONTENELE, 2019).

Em menor número, as produções acadêmicas indicaram como metodologia a utilização do *Estado da Arte* (PASINNI, 2016; SILVA, 2018) e da *abordagem quantitativa* (SARAIVA, 2015; LIMA, 2019).

Com relação a literatura especializada, o Estado da Arte realizado indicou as contribuições teóricas de **Almerindo Afonso** (2001, 2009, 2012, 2014) nas pesquisas de Santiago (2015); Oliveira (2015); Benvenuto (2016); Silva (2016); França (2016); Pasinni (2016); Santos (2017); Silva (2018); Angeli (2019); Sousa (2019) e Gonçalves

(2019). Predomina também gama considerável de subsídio teórico ao referencial de **Alícia Bonamino** (1999, 2002, 2012, 2014) nas literaturas de Dantas (2015); Santos (2015); Santiago (2015); Silveira (2016); França (2016); Silva (2016); Alberton (2017); Santos (2017); Cavalcante (2018) e Sousa (2019). Também se faz presente nas teses e dissertações a teorização de **Heraldo Marelím Vianna** (1989, 2000, 2002, 2014, 2016) em Silva (2016); Casemiro (2016); Pacheco (2017); Battistella (2017) e Angeli (2019) e ainda as políticas de avaliação de **Luiz Carlos de Freitas** (2003, 2007, 2009, 2013, 2014) nas pesquisas de Silva (2015); Silva (2016); Khamis (2016); Cordeiro (2017); Cavalcante (2018); Angeli (2019) e Sousa (2019).

Por meio da realização deste Estado da Arte, compreende-se que esta pesquisa vem, juntamente com as produções acadêmicas levantadas Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, contribuir para o campo epistemológico das discussões sobre a avaliação da Educação Básica, aproximando também da literatura especializada no campo da *avaliação em larga escala*. Contudo, dentro do escopo deste estudo, demarcamos o campo de investigação da *avaliação em larga escala* no ambiente educacional do Estado do Pará, e especialmente sobre o Município de Belém, ausente nas pesquisas apresentadas.

Desta forma, mediante o Estado da Arte feito neste estudo, infere-se que as produções acadêmicas, tendo por objeto a *avaliação em larga escala*, sinalizam para considerável número de análises sobre as implicações das avaliações externas nas dinâmicas de organização da Educação Básica. Porém, encontramos temas que direcionam para além deste cenário, e que se apresentam como emergentes, como por exemplo, a pesquisa realizada por Santos (2015) que aponta para a relação existente entre as políticas de *avaliação em larga escala* e as competências cognitivas e emocionais dos alunos.

O levantamento das produções acadêmicas possibilitou observarmos a ausência de temas relacionados às questões ligadas a *avaliação em larga escala* e sua relação com os aspectos sociais, principalmente os desdobramentos que este tipo de avaliação tem engendrado no processo educacional, como os mecanismos de exclusão dos alunos em situação desfavorável, tanto sob a perspectiva econômica, quanto da perspectiva racial, considerando-se o caráter meritocrático que se imprime a tais avaliações.

Para concretização do objetivo que se constitui como cerne deste estudo, esta dissertação organiza-se a partir dos seguintes capítulos: este capítulo, que apresenta questões introdutórias da pesquisa; em seguida o primeiro capítulo, sob o título “**A Avaliação em Larga Escala no Cenário da Educação Básica no Brasil**”, no qual propõe-se analisar a *avaliação em larga escala* no contexto da Educação Básica. Para alcance de tal intento, o capítulo traz questões epistemológicas sobre avaliação, pautadas na compreensão da experiência encaminhada no cenário brasileiro.

O segundo capítulo trata sobre “**Avaliação em Larga Escala no Cenário da Educação Básica no Estado do Pará.**”, o qual centra sua discussão nas análises sobre os dispositivos de *avaliação em larga escala* presentes na Educação Básica do Estado do Pará, partindo da premissa da organização do sistema avaliativo denominado Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e da realização da Prova Belém, culminando na aplicação de provas externas realizadas nas escolas paraenses. O terceiro, e último capítulo, intitulado “**Os Dispositivos Legais no Processo de Legitimação da Avaliação em Larga Escala e suas Implicações na Educação Básica Paraense**”, tecerá análises a partir de como as *avaliações em larga escala* têm alcançado o Município de Belém-PA, e como são validadas mediante o direcionamento definido pelas legislações. Esta análise comportará ainda como os conceitos de *violência simbólica* e *habitus*, de Pierre Bourdieu (2002, 2005), estão aplicadas no processo de implantação das políticas de avaliação.

Para compreensão teórica sobre o objeto, trataremos a seguir sobre as questões conceituais e epistemológicas que envolvem a avaliação em diversas dimensões, até ao alcance da *avaliação em larga escala* e seus desdobramentos no quadro da Educação Básica brasileira.

## **CAPÍTULO 1 - A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

A Educação Básica na conjuntura brasileira tem revelado a importância do processo avaliativo em sua forma de *avaliação em larga escala*. Para corroborar com tal premissa, este capítulo parte da apreciação da utilização desta modalidade de avaliação educacional, na concretização dos intentos políticos sobre a Educação, a partir dos interesses neoliberais e mercantilistas, materializados por iniciativas governamentais, e justificados pelo discurso da qualidade.

Este panorama de relevância sobre o processo avaliativo, instalado no cenário educacional, denota a necessidade de compreender as formas de controle e regulação do trabalho pedagógico, exercidas pelas *avaliações em larga escalas*, e ainda, como estas se materializam sobre o currículo, no trabalho docente e no processo pedagógico avaliativo dos alunos.

Por isso, este capítulo tem o objetivo de analisar a *avaliação em larga escala* no cenário da Educação Básica no Brasil. Para alcançar este intento, organizamos este capítulo da seguinte forma: a primeira parte tratará sobre as questões epistemológicas acerca da avaliação, estabelecendo a construção do conceito de avaliação partindo de sua historicidade. A segunda parte versará sobre os aspectos da avaliação, no tocante ao seu alcance sobre o processo social, expandindo os aspectos da avaliação para além da sala de aula. O terceiro ponto enfoca a avaliação da aprendizagem consistindo no foco de análise, relacionando os aspectos que se referem à aprendizagem. E por fim, o cerne deste capítulo será tratado no quarto ponto, onde serão debatidas as questões acerca da *avaliação em larga escala* a partir dos aspectos políticos, sobre as circunstâncias internacional e nacional, bem como a sua relação com a avaliação da aprendizagem.

Assim sendo, cabe salientar que este capítulo compõe a parte inicial deste estudo, que versa, neste cenário, sobre ações engendradas pelas políticas de *avaliação em larga escala*, as quais, dentro das iniciativas nacionais, têm implicações na Educação Básica no Estado do Pará, especificamente no Município de Belém.

### **1.1 A Análise Epistemológica da Avaliação.**

Para responder ao questionamento proposto no título deste capítulo, impõe-se a demanda relativa à compreensão do conceito de avaliação remota ao processo educacional do século XX. Neste sentido, a avaliação educacional moderna alcançou protagonismo nas chamadas teorias da “*avaliação por objetivos*”, apresentadas por Ralf Tyler na década de 1930, nos Estados Unidos. Tais debates despontam a partir dos estudos sobre a eficiência e eficácia no sistema educacional americano, dentro da perspectiva comportamental, influenciando posteriormente a teoria da avaliação no Brasil<sup>13</sup>.

Revisitando a história da avaliação educacional no Brasil, a literatura especializada pontua a ausência de estudos sobre práticas avaliativas. De acordo com os argumentos de Bernadete Gatti (2002), as práticas desenvolvidas a partir do século XX são engendradas mediante influências das avaliações de cunho psicológico. Nesta sequência, em 2017, Denice Catani corrobora as análises pontuando as incorporações científicas e psicológicas, bem como os procedimentos técnicos avaliativos verificados nas realizações de provas e exames.

Sobre tais práticas de exames escolares, Cipriano Luckesi (2011) associa o processo de avaliação como parte das nossas tradições pedagógicas tradicionais e às exigências da sociedade moderna:

Os exames escolares, que reconhecemos e hoje ainda praticamos em nossas escolas foram sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A escola que conhecemos no presente é a escola da modernidade e, junto com ela foram sistematizados os exames escolares. (LUCKESI, 2011, p.27-28)

Partindo dessa circunstância histórica, alguns aspectos conceituais acerca da avaliação são apresentados no decorrer deste estudo. Entre estes, o argumento da literatura clássica de Benjamin Bloom *et al* (1983) apontou para a importância da avaliação como fonte de informação na educação, haja vista a tomada dos resultados do processo e desempenho que determinam a compreensão das mudanças no comportamento do aluno. Neste segmento, em conceito sobre a avaliação, José

---

<sup>13</sup> A teoria da avaliação educacional, no Brasil, sofreu uma grande influência dos estudos norte-americanos. A partir de 1960, principalmente, foi muito ampla a divulgação da proposta de Tyler, conhecida como avaliação por objetivos. Esta proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de professores, causando até hoje repercussão nos meios educacionais. Cf. Jussara Hoffmann (2010)

Eustáquio Romão (2002) sinaliza as práticas avaliativas julgadoras do desempenho humano e defende, nesta conjuntura, a necessidade de que a avaliação assuma postura diagnóstica.

Com a avaliação da aprendizagem, Bernadete Gatti, em 2003, argumentava sobre a avaliação intrinsecamente ligada a sala de aula e de responsabilidades dos professores, pois:

Esta avaliação tem por finalidade acompanhar os processos de aprendizagem escolar, compreender como eles estão se concretizando, oferecer informações relevantes para o próprio desenvolvimento do ensino na sala de aula em seu dia-a-dia, para o planejamento e replanejamento contínuo da atividade de professores e alunos, como para a aferição de graus. (GATTI, 2003, p.99).

Ressalta-se a avaliação como parte do trabalho docente, atrelando-a a aprendizagem escolar do aluno, permitindo ainda prover o professor de informações para consubstanciar sua prática e planejamento em sala de aula. Nesta sequência, Josele Teixeira e Liliane Nunes (2008) partem do argumento de repensar o papel da avaliação doravante ao envolvimento dos agentes (professores/as e alunos/as) para a obtenção de aprendizagem mais concreta e democrática, tornando-a mais inclusiva, compreendendo a avaliação a partir dos princípios crítico, científico e inclusivo.

Neus Sanmartí (2009) aproxima-se das formulações de Bernadete Gatti (2003) ao considerar a atividade de avaliação como um processo ligado também informação, pois, antes da tomada de decisão, cabe a necessidade de recolher a informação – por meio de instrumentos – e análise com vistas a uma posterior emissão de juízo sobre ela. Tal decisão, fundamenta-se nas finalidades sociais (certificação), como aquelas de caráter pedagógico, ou reguladoras, as quais são orientadas para identificação nas mudanças decorrentes no processo de ensino.

Na análise de Jussara Hoffman (2010) o conceito de avaliação tem caráter processual, pois não consiste de momento de finalização do processo educativo. A autora defende, em relação a avaliação, a constante busca da compreensão das dificuldades do educando, oportunizando novas formas de conhecimento. Neste segmento, Domingos Fernandes (2010) pontua o caráter científico da avaliação por considerar relevantes as experiências vividas na compreensão da realidade, partindo do pressuposto do envolvimento das pessoas pelo viés democrático. À vista disto, a avaliação deve ser percebida como prática social e de promoção do bem estar.

Diante das análises conceituais sobre a avaliação, Ilza Sant'Anna (2014) sintetiza – baseada na obra de Bloom (1983) – as funções da avaliação relacionando-a ao termômetro, permitindo confirmar o estado no qual se encontram os envolvidos no processo. Neste sentido, a avaliação caracteriza-se como a *alma do processo educacional* a qual correspondem às diversas etapas decisivas, com importâncias em todas as nuances do papel do avaliador e do avaliado.

Cipriano Luckesi, em 2011, definiu a avaliação como “um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2011, p.104). A realidade expressada nesta perspectiva, se refere às condutas dos alunos, determinando padrões de qualidade. O juízo dependerá do determinado objeto. E por fim, considera-se o ato avaliativo dependente de uma decisão para finalizar o seu ciclo constitutivo.

Deste modo, a complexidade sobre o termo “avaliação” vai para além de questões pragmáticas. Suas finalidades, educativa, e pedagógica, pautam o processo formativo e de desenvolvimento das ações individuais, reverberando tanto no coletivo, como nas ações institucionais, e ganham, ao mesmo tempo, as ponderações filosóficas, pois Claisy Araújo; Mauro Rabelo (2015) partem da premissa do envolvimento de crenças, valores e princípios, metas e trajetórias inseridas no processo avaliativo.

Adicionalmente, nesta linha filosófica, e ampliando inicialmente seu conceito, em 2018, Cipriano Luckesi explica o caráter da avaliação como ato constitutivo do ser humano, visto que na busca do conhecimento, o homem conhece valores e toma decisões. Segundo Cipriano Luckesi (2018, p.26):

Não existe, dessa forma, ato humano simples ou complexo, que não seja precedido por um ato avaliativo, ocorra ele de modo intencional e consciente ou de modo comum e habitual. Como também não existe ato que nos cerce que não seja objeto de juízo axiológico (avaliativo) de nossa parte. A tudo aquilo que nos cerca – seja pela via do senso comum – seja pela via da investigação intencional [...]

O ato humano versa, neste sentido, sobre o ato de avaliar, sendo sua função ontológica de diagnóstico (LUCKESI, 2011), independente da sua intencionalidade, bem como, da condição de passividade de todo objeto, de ser avaliado. Sendo assim, seria incorreto ou ousadia, definir peremptoriamente um único conceito sobre

avaliação, contudo, a compreensão sobre os diversos conceitos da avaliação aponta a consideração importante no processo educativo, por ser considerada como processual e como um instrumento de informação. Nessa lógica, as percepções filosóficas referentes à avaliação excedem o espaço da sala de aula e vão para além, no campo social.

## 1.2 Concepções Sociais sobre a Avaliação.

Diante das concepções epistemológicas referentes à avaliação tratadas anteriormente, importa as compreender a avaliação fundamentada nas perspectivas sociais, as quais compreendem a avaliação no âmago das contradições dos sistemas educativos. Philippe Perrenoud (1999) apontou nesta sequência para duas lógicas sociais de avaliação: uma marcada pela inércia do sistema educativo, e outra, pelas propostas reformistas baseadas na defesa das chamadas *pedagogias diferenciadas*, as quais se inclinam pela maior individualização das trajetórias de formação do indivíduo.

Cipriano Luckesi (2011) aponta a prática escolar baseada historicamente nos modelos de conservação e reprodução, materializadas por meio do autoritarismo<sup>14</sup>, por considerar elemento necessário para garantia social desse modelo manifestada por meio das avaliações. Contudo, em contrapartida, há a proposição de mudança pedagógica avaliativa:

Estando a atual prática da avaliação educacional escolar a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, para propor o rompimento dos seus limites, que é o que procuramos fazer, temos de necessariamente situá-las num outro contexto pedagógico, ou seja, temos de, opostamente, colocar a avaliação escolar a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social. (LUCKESI, 2011, p.76)

A adoção de uma “*pedagogia social*” comprometida com a transformação social torna-se, neste sentido, possibilidade de subversão dos modelos autoritários até então adotados, propondo uma avaliação partindo da autonomia do educando e

---

<sup>14</sup> Conforme Cipriano Luckesi (2011), este modelo consiste na herança histórico-social em nosso país, herdada de pedagogias dominantes, às quais serviu como modelo social influenciando as práticas avaliativas, principalmente no processo de aprendizagem escolar.

do ambiente pedagógico. Sobre a mesma leitura social, Andreliza Souza (2019) argumenta acerca da necessidade de a avaliação aprofundar as questões sociais, para além das questões educacionais. Desta maneira, a avaliação deve ser instrumento emancipador na circunstância do fenômeno educativo marcado por necessidades e exigências tanto dos aspectos sociais, políticos e econômicos, como também dos cenários científico e tecnológico.

Deste modo, as análises direcionam as práticas avaliativas sob o prisma da dimensão social presente na efetivação do processo avaliativo. As análises sinalizam a utilização dos instrumentos avaliativos para legitimação das desigualdades sociais e promoção do autoritarismo, entretanto, apontam também para a adoção de práticas avaliativas conformadas por intenções democráticas e emancipadoras, para que de fato a avaliação não seja instrumento de punição, mas de alcance de seu intento na aprendizagem.

### 1.3 Avaliação da Aprendizagem: mudando de concepções

Após a compreensão da avaliação nos aspectos sociais, direcionamos este momento do estudo para o campo da avaliação da aprendizagem. Inicialmente, antes de adentrarmos especificamente nesta modalidade de avaliação educacional, importa uma discussão preliminar sobre aprendizagem, discussão também estruturante deste capítulo.

Nessa circunstância, Morris Bigge, em 1977, introduziu a ideia de que a aprendizagem não consiste em predeterminação biológica ou inatista do ser humano. A aprendizagem incide na correspondência de fatores internos e externos, permitindo as articulações entre ambas, constituindo-se nos processos de formação do indivíduo. Os aspectos conceituais sobre a aprendizagem permitiram os desdobramentos nas chamadas concepções de aprendizagem<sup>15</sup>.

Adicionalmente, Agneta Giusta (2013) explica as contribuições das chamadas *Psicologias genéticas*<sup>16</sup>, as quais engendraram práticas pedagógicas na ideia do

---

<sup>15</sup> De acordo com Giusta (2013) as concepções de aprendizagem advindas da psicologia são: **empiristas**, partem do pressuposto que todo conhecimento advém da experiência; **behaviorista**, relacionadas a mudanças do comportamento; **Gestalt**, consiste em uma teoria de pressuposto epistemológico que aponta para a ideia do conhecimento antecedendo a experiência.

<sup>16</sup> Conforme Giusta (2013), as Psicologias Genéticas são marcadas pelas contribuições da Epistemologia Genética (Piaget), da evolução psicológica (Wallon); do método histórico crítico (Vygotsky).

conhecimento coletivo, e da realidade concreta do sujeito, resultante da prática social e da unicidade da relação sujeito x objeto dentro do processo de conhecimento.

Estas ponderações sobre a aprendizagem, e conseqüentemente sobre a construção de uma psicologia da aprendizagem, permitem inflexões sobre a postura docente em relação ao processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, o professor desenvolve a competência de observar seu aluno com a finalidade de compreender melhor os funcionamentos, ajustando individualmente pelas intervenções pedagógicas e otimizando a aprendizagem (PERRENOUD, 1999).

Baseadas nestas percepções formativas das avaliações, surgem outras concepções que fundamentam o processo de aprendizagem. José Eustáquio Romão (2002) argumentou, propondo uma avaliação diagnóstica e *dialógica* considerando nessa circunstância, a ausência da percepção construtivista dos professores/as. Sob outra perspectiva, a prática avaliativa baseada na concepção formativa constitui objeto das formulações de Benigna Villas Boas (2008), a qual parte do argumento de que, na avaliação, todas as atividades desenvolvidas pelo professor/a permitem gerar informações usadas como *feedback* no processo de aprendizagem e com isso possibilitando a independência do aluno, mediante o desenvolvimento da habilidade da auto avaliação.

Sob a perspectiva de avaliação da aprendizagem<sup>17</sup> repousa a proposta de *avaliação mediadora*, de Jussara Hoffman (2010), a qual localiza a necessidade de superação da visão reducionista da avaliação a partir do registro dos resultados em determinado período do ano letivo:

As discussões de educadores e educandos em relação à avaliação demonstram uma visão reducionista dessa prática. Parecem conceber a ação avaliativa como procedimento que se destina a um momento definido no processo educativo, a intervalos estabelecidos e exigidos burocraticamente. (HOFFMAN, 2010, p.25)

As concepções dos educadores (as) centradas em avaliações pragmáticas e burocráticas podem ser substituídas pela premissa da avaliação como mediação do processo de aprendizagem, a qual estaria como intercessão da etapa de construção do conhecimento do aluno e sua produção, constituindo momento mais enriquecedor no processo de aprendizagem. De igual modo, partindo da substituição destas

---

<sup>17</sup> As modalidades apresentadas por Romão (2002) são: avaliação classificatória; avaliação diagnóstica e avaliação institucional.

práticas de exames escolares pautados nos modelos classificatório, Cipriano Luckesi (2011), corrobora com a imperatividade da avaliação diagnóstica servindo como instrumento de coleta de dados para consubstanciarem as intervenções e os resultados escolares.

Desta forma, Cipriano Luckesi (2011) chega à conclusão que, apesar de várias denominações, a avaliação tem o mesmo propósito: subsidiar ações bem sucedidas de aprendizagem:

Esta característica da avaliação foi denominada por mim de diagnóstica, por Jussara Hoffmann de *mediadora*, por Celso Vasconcellos de *dialética*, por José Eustáquio Romão de *dialógica* e por Benjamin Blomm de *formativa*. Todas essas adjetivações da avaliação, ainda que tenham várias nuances, indicam que ela é um recurso subsidiário da ação bem-sucedida, como já vimos. (LUCKESI, 2011, p.293)

Nesta análise, os vários conceitos convergem em um mesmo tipo de avaliação, partindo da ideia de avaliação diagnóstica, e diferentemente da avaliação classificatória, tem como principal função fornecer a informação sobre o processo educativo e, conseqüentemente, subsidiar toda a ação pretendida. Andreia Ostil e Selma Martinelli (2014) atrelam esta relação a diversos fatores, entre os quais os sociais e relacionais, como a influência dos professores/as no processo de aprendizagem. Noemia Santos e Isabel Lucena (2015) corroboram esta premissa ao argumentar que se faz presente na maioria práticas pedagógicas dos professores/as, o modelo de classificação e mensuração dos resultados demonstrando a imperativa necessidade de mudança desta prática por meio de outras formas avaliativas, entre as quais, por exemplo, a avaliação diagnóstica, que por meio da utilização do *feedback* tem contribuído para aprendizagem dos alunos, sendo, preliminarmente, uma iniciativa para alcance do processo formativo de avaliação.

Cipriano Luckesi (2018) coaduna a avaliação ao ato de investigar a qualidade<sup>18</sup> da aprendizagem do aluno. Para tal, a observação dos processos metodológicos, em sala de aula, torna-se importante na concepção investigativa de avaliação do desempenho escolar:

O que importa é ficarmos cientes de que só podemos saber se o estudante adquiriu determinado conhecimento ou habilidade à medida

---

<sup>18</sup> Sobre as questões relativas à qualidade na educação ver: Demo (2010); Cury (2014); Dias Sobrinho (2008)

que ele manifeste isso por meio de variadas possibilidades de recursos de coleta de dados a respeito de sua aprendizagem e de seu desempenho (LUCKESI, 2018, p.79)

A avaliação serve como instrumento balizador, para compreensão da aprendizagem dos alunos, por meio dos dados que são aferidos diante das manifestações materializadas por estes nas atividades realizadas, mediante seu desempenho, em análise sobre estes desempenhos, na comparação aos resultados dos outros alunos.

Ainda na perspectiva dialógica da avaliação, Clarilza Sousa e Sandra Lúcia (2019) pontuam que a avaliação da aprendizagem não consiste em momento unilateral, porém em trabalho colaborativo, por meio da parceria entre professor e aluno, na perspectiva do primeiro ter a clareza sobre a aprendizagem do segundo. A relevância desta parceria recai em situar diante do processo de aprendizagem e também conscientizar sobre as metas a serem alcançadas e os objetivos a serem perseguidos no decorrer do processo.

Tendo em vista os aspectos observados, ganha relevo a importância de se avaliar a aprendizagem. Para este fim, os conhecimentos das modalidades de avaliação são relevantes para a mudança de postura metodológica, bem como de superação das modalidades classificatórias e autoritárias marcadas nas circunstâncias históricas da avaliação educacional. As diversas propostas avaliativas aqui apresentadas por meio das tendências formativas, mediadoras, dialógicas e diagnósticas, traçam um quadro teórico importante para contribuir sobre as discussões metodológicas que se referem à avaliação da aprendizagem. A partir desse cenário, parte-se para outra modalidade de avaliação educacional: a *avaliação em larga escala*.

#### **1.4 As Avaliações em Larga Escala**

Em Andreia Santana (2019) aciona-se o conceito de *avaliação em larga escala* compreendendo as avaliações externas, aplicadas em todo um sistema de ensino, compreendendo as esferas municipal, estadual ou federal. A menção preliminar ao conceito cumpre uma intenção introdutória às discussões empreendidas nas subseções que integram este capítulo.

#### 1.4.1 O Contexto Político das *Avaliações em Larga Escala*

Após a compreensão sobre a avaliação da aprendizagem, adentramos no objeto central deste capítulo: a *avaliação em larga escala*. Para compreensão deste tipo de avaliação analisamos as conjunturas políticas e educacionais que engendram este tipo de avaliação em nosso sistema educacional.

Almerindo Afonso (2001) pontua a perda de autonomia dos Estados-Nação provocada pelos processos de globalização e “transnacionalização do capitalismo”, partindo da premissa da reforma do Estado nacional e adoção de privatização e regulação a partir da lógica do mercado, e neste quadro:

predominantemente, aos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo e da actuação de instâncias de regulação supranacional – efeitos esses que são desigualmente sentidos consoante a situação de cada país no sistema mundial, embora sejam necessariamente (re)interpretados ou recontextualizados ao nível nacional. (AFONSO, 2001, p.25)

A citação indica a configuração do “*Estado Avaliador*” a partir da mudança da concepção centralizadora dos Estados-Nação mediante efeitos das transnacionalizações do capital verificados no sistema mundial de acordo com seus contextos nacionais. Esta circunstância permitiu a constituição do cenário das políticas neoliberais, legitimadas nas ideias de José Carlos Libâneo (2012), sobre os acordos internacionais, entre os quais o “*Movimento de Educação para Todos*”, firmados na “*Conferência Mundial sobre Educação para Todos*”<sup>19</sup>, na qual os participantes refletiram sobre a educação mundial alicerçada nos princípios de educação para todos, as necessidades básicas de aprendizagem e a universalização do ensino. Tal documento pautou diversas políticas educacionais nos países signatários, entre os quais o Brasil. Segundo crítica do autor:

as políticas educacionais brasileiras dos últimos vinte anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades mínimas de aprendizagem com vistas à promoção do desenvolvimento humano em consonância com o conjunto das

---

<sup>19</sup> Libâneo (2012) indica que a conferência realizada em *Jomtein* – na Tailândia – produziu um documento histórico denominado Declaração Mundial da Conferência de *Jomtein* sob o apoio dos organismos multilaterais como: Banco Mundial, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO).

políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. (LIBÂNEO, 2012, p.25)

Na contramão da intenção preliminar da Declaração Mundial da Conferência de *Jomtein*, a questão da aprendizagem mínima norteou políticas educacionais no Brasil, nos últimos anos, e nos modelos escolares. De igual modo, a consolidação do processo neoliberal ao passar dos anos foi alvo da análise de Álvaro Hypolito e Maria Cecilia Leite (2012) no que tange aos efeitos das políticas neoliberais na educação:

a) Nas políticas de formação docentes, campo em que surgiram novas diretrizes curriculares, com redefinições das agências formadoras, com financiamento e incentivo de modalidades não tradicionais (programas especiais, EAD, cursos semi-presenciais; b) na implementação de modelos de avaliação, priorizando-se avaliações em larga escala, com exames e indicadores baseados em critérios economicistas; c) no direcionamento a modelos de gestão mimetizados das novas formas capitalistas de organização da produção, também denominadas de modelos pós-fordistas ou modelos gerencialistas; d) nas políticas curriculares, definidas por parâmetros e competências, o que deve ser verificado pelos exames de avaliação e pelos resultados projetados; e) no incentivo a formas de financiamento e administração, características das parcerias público-privado, próximas das relações do que vem sendo definido como quase-mercado; f) na precarização do trabalho docente, mais evidente na intensificação do trabalho, nas contratações temporárias, nas redução da autonomia pedagógica e no controle externo sobre o trabalho. (HYPOLITO; LEITE, 2012, p.137)

Esta gama de efeitos do ponto de vista pedagógico, administrativo, político e social, decorrentes do neoliberalismo, acarretou fortes interferências nos modos de gestão das escolas públicas brasileiras pautadas ora pelo modelo gerencialista, ora pelos modelos democráticos<sup>20</sup> (HYPOLITO; LEITE, 2012).

Neste caso, institui-se a chamada “*globalização da avaliação*”, termo utilizado por Almerindo Afonso (2014), designando a internacionalização da avaliação, diante da transformação dos Estados-Nação e a adoção de políticas neoliberais passando a utilizar a avaliação como instrumento regulador da educação e monitoramento sobre o trabalho docente. Esta compreensão se baseia nos argumentos das fases do “*Estado-avaliador*”<sup>21</sup> sinalizando, nesta situação, para maior intervenção sobre a educação:

<sup>20</sup> O modelo gerencialista pauta-se pelas questões de eficiência da avaliação dos resultados e da competência. Ao contrário, os Modelos democráticos são entendidos como modelos que incentivam e alargam participação e o protagonismo escolar (HYPOLITO; LEITE, 2012).

<sup>21</sup> O conceito de Estado-Avaliador para Afonso (2001) se baseia na premissa da autonomia na definição de políticas públicas educativas. A perda desta autonomia perante o processo mundial da globalização,

não podendo fazer uma projeção segura da evolução daquilo que, muito sucintamente, acabei de afirmar, parece-me que já há alguns indícios que permitem sugerir a hipótese de uma terceira fase do Estado-avaliador onde, por exemplo, agências como a Organização Mundial do Comércio (OMC) continuarão a fazer tudo para induzir mais processos de liberalização e de mercadorização da educação, nomeadamente aqueles que já estão em curso através da expansão internacional dos sistemas de franchising, da modularização e estandardização curricular e da ampliação dos sistemas e agências de avaliação, eventualmente retirados num futuro próximo do controlo autónomo dos Estado-nacionais (AFONSO, 2014, p.499)

A projeção feita tem se concretizado, haja vista o projeto da terceira fase do Estado-avaliador estar em franco desenvolvimento com a mercantilização da educação e a ampliação das agências de avaliação. Neste sentido, estes argumentos coadunam com a ideias de Luiz Carlos de Freitas (2014) acerca das intervenções dos chamados “*reformadores empresariais*”. Ao dividir a prática pedagógica em duas categorias<sup>22</sup> partindo do fato de que, por conta do movimento neoliberal e a instituição de avaliação externa nacional e censitária, ocorreu o controle sobre a prática pedagógica imputando culpa às escolas e professores pelos fracassos, bem como controlando e regulando a segunda categoria (conteúdos/ métodos).

Dentro desta circunstância, o argumento defendido por Luziane Lélis e Dinair da Hora (2019) enfatizam a avaliação externa<sup>23</sup> como decorrência do projeto mundial do neoliberalismo. Conforme as autoras:

A política de avaliação externa integra uma tendência mundial de fortalecimento das políticas públicas de cunho mercadológico, sustentada pelos princípios e métodos utilizados na gestão gerencial em educação. A aplicação dos princípios e métodos utilizados na gestão gerencial, pautados na racionalidade econômica, prioriza a eficiência, os resultados e a otimização de recursos, o que exige uma postura controladora e fiscalizadora sobre o processo educativo, tornando-o dissociado da efetivação de valores mais humanizadores, como propõe uma concepção democrática de educação que traz como princípio a participação na decisão dos processos educativos. (LÉLIS; HORA, 2019, p. 550)

---

permite assim a abertura política, econômica e de fronteiras, engendrando significativas mudanças nas políticas de educação, entre as quais, a avaliação.

<sup>22</sup> Freitas (2014) categoriza o trabalho pedagógico em duas perspectivas: objetivo/avaliação e conteúdos e métodos.

<sup>23</sup> Segundo Andreia Santana (2019) a *avaliação em larga escala* consiste em todas as avaliações que são realizadas, ou idealizadas, por órgão externo à escola, mesmo aquelas aplicadas pelos professores da instituição.

Este projeto tem influenciado o processo educativo à medida que estão envolvidos nesses processos dimensões de controle e de fiscalização, limitando as dimensões humanas e democráticas, restringindo a participação nas tomadas de decisão.

Ampliando tais reflexões, Bruno Blini e José Licínio Backes (2019), ratificam as consequências do modelo de avaliação neoliberal no cotidiano escolar, ressaltando como tais avaliações, marcadas pelos índices usualmente adotados nestes processos, confirmam as desigualdades na educação materializando-se na invisibilidade dos mais pobres e na culpabilização pelo fracasso, desviando a responsabilidade do Estado na promoção da qualidade na educação:

Entendemos que uma educação que tem esse tipo de avaliação em larga escala como uma de suas principais ferramentas, além de criar um conceito restrito de qualidade, leva à reprodução de discriminações, bem como à culpabilização e à evasão dos que não se adequam ao currículo por produzido por tais avaliações. (BLINI; BACKES, 2019, p. 597)

Este entendimento sobre os tipos de avaliação balizam as responsabilidades das concepções neoliberais pelo grande número de alunos evadidos do sistema escolar, por conta da não adequação ao currículo produzido por essas avaliações a partir deste cenário, o cenário global, especificamente educacional, possibilitou a implantação de políticas de avaliação dos sistemas de ensino mediante as aplicações de *avaliações em larga escala* como veremos a seguir em alguns países.

#### 1.4.2 As *Avaliações em Larga Escala*: as experiências das avaliações no cenário mundial

Como tratado anteriormente, Almerindo Afonso (2001), discorre que a introdução da *avaliação em larga escala* nos diversos países, fora consubstanciada pelas mudanças na compreensão política neoliberal do Estado, e pelo desenvolvimento da *avaliação em larga escala* como política de avaliação no cenário global. A seguir, faremos uma síntese do percurso que demarca o desenvolvimento da avaliação em alguns países.

Para iniciarmos este panorama, recorreremos às contribuições de Daianny Costa (2012), a qual faz uma remissão ao caso da Argentina, pois juntamente como o Brasil,

este país desenvolveu sua política de *avaliação em larga escala* a partir da década de 1990, por meio também das intervenções dos organismos internacionais<sup>24</sup> e da eleição de governos vinculados à lógica do ideal neoliberal com a adoção de posturas descentralizadoras. Em 1993, fora criado o *Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa*- SINEC alinhado às pautas dos organismos internacionais, desenvolvendo avaliações em caráter nacional com a pretensão de oferecer assistência técnica às províncias e de mensurar a qualidade da educação neste país sul-americano.

Reportando-se ao caso de Portugal, Almerindo Afonso (2014) argumenta a respeito dos exames nacionais quanto da sua utilização como instrumentos disciplinadores do Estado autoritário, contudo, tais avaliações foram eliminadas da educação portuguesa, por conta da revolução política e social que depôs o Estado Novo, todavia décadas depois, este tipo de avaliação fora retomada no sistema educacional a partir do retorno de governos de cunho neoliberal:

No que diz respeito a Portugal, os exames nacionais foram uma pedra angular do sistema educativo durante quase meio século de regime autoritário, e não terá sido por acaso que os mesmos foram postos em questão e abolidos após a Revolução dos Cravos, de abril de 1974. Porém, passadas duas décadas, e completada a normalização que repôs o capitalismo e a democracia representativa na sociedade portuguesa, os governos mais neoconservadores e neoliberais (mas não apenas esses) foram gradualmente reintroduzindo os exames nacionais, agora já não na sua forma tradicional, mas com a nova configuração de provas de avaliação padronizadas ou de testes estandardizados. (AFONSO, 2014, p.496)

A citação confere visibilidade à retomada em meio a ascensão do capitalismo em Portugal e dos princípios democráticos apoiados pelos neoconservadores e neoliberais. Neste enquadramento, sobre o enquadramento português, Luís Miguel Carvalho e Estela Costa (2017) desenvolveram estudo sobre o Estado e educação deste país, a partir dos modelos de regulação indicados pelas *avaliações em larga escala* nas décadas 1990 e 2000, nas chamadas *Avaliações Externas Escolares* (AEE), nas quais associam-se as atividades de inspeção sobre a aplicação das práticas auto avaliativas no sistema educativo.

---

<sup>24</sup> Os organismos internacionais aqui mencionados são: Banco Mundial (**BM**), Fundo Monetário Internacional (**FMI**); Organizações da Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (**Unesco**); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (**OCDE**)

Nos Estados Unidos, José Carlos Rothen (2019) descreveu a participação mínima do Estado a partir da década de 1980 pelo desenvolvimento de políticas mercadológicas da educação. Para tal, torna-se importante a menção ao documento “*A Nation at Risk*” – A nação em Risco, segundo o qual:

Apresentava o diagnóstico quanto aos baixos níveis educacionais que estavam diminuindo a competitividade estadunidense, e por esse motivo a nação estaria em risco. Propunha que se deveria diminuir a regulação pública das escolas, passando para um sistema no qual os pais tivessem a possibilidade de escolha. Defendia-se que a competição entre elas seria um mecanismo de aumento de qualidade da educação. (ROTHEN, 2019, p.18)

Tal documento legitimou a competição em busca da qualidade. Com isso, abria-se caminho para promover a competição entre as escolas, validava-se a compreensão da educação como mercadoria e vivia-se o surgimento da concepção de *accountability*<sup>25</sup>, sendo essas políticas desdobradas nos governos seguintes.

#### 1.4.3 As questões sobre a Qualidade da Educação no Processo de Legitimação das Políticas Neoliberais de *Avaliação em Larga Escala*.

Após apresentarmos as implicações das políticas neoliberais sobre os Estados-Nações, decompondo-os na regulação e no controle pelas lógicas do mercado e alcançando os diversos setores sociais, entre os quais a educação. Por conseguinte, argumenta-se neste estudo que tais regulações e controle estão concretizados pela instituição das *avaliações em larga escala*, de cunho neoliberal, que tem implicado na organização da Educação Básica por meio das avaliações externas, a partir dos subterfúgios pautados pelos indicadores destas avaliações, relacionando-os às questões de qualidade.

Importa inicialmente apresentarmos a perspectiva da qualidade, partindo da premissa apresentada por Romualdo Oliveira e Gilda Araújo (2005) sobre a expectativa de expansão da educação no Brasil a partir da constituição:

---

<sup>25</sup> O termo surgiu na década de 60 quando o então senador americano Robert Kennedy, cobrou das escolas públicas a responsabilidade pelos resultados das políticas destinadas à comunidade negra (VIANNA, 1995).

parece-nos que a declaração do direito à educação estabelecida no texto constitucional de 1988 criou as condições para a expansão dos últimos anos, permitindo redefinir-se as prioridades na luta pela expansão desse direito. A Constituição Federal de 1988 reconhecia como objetivo de curto prazo a universalização do ensino fundamental, de forma a defini-lo como única etapa obrigatória da escolarização (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p.21)

A citação introduz o direito à educação estabelecido no texto constitucional criando condições para tornar concreta tal intencionalidade. A universalização da Educação Básica também constituía um dos fatores fundamentais na prática democrática na educação nacional, criando condições para efetivação dos preceitos constitucionais na *tradução do padrão de qualidade* em indicadores.

Neste cenário, as discussões giram em torno do alcance desta qualidade, para tal Luiz Carlos de Freitas (2005) reflete acerca da qualidade na perspectiva de construção coletiva dos processos de avaliação institucional, propondo o conceito de *qualidade negociada*, cuja proposta consiste em mobilizar a participação colegiada nos processos de avaliação institucional, tendo o envolvimento da comunidade nos procedimentos envolvendo o acompanhamento do desempenho do aluno. Desta maneira, na mesma linha de qualidade na perspectiva democrática, Luiz Dourado e João Ferreira de Oliveira (2009) e Pedro Demo (2010) analisam os conceitos sobre essa qualidade, os quais têm girado em torno das indicações sociais, participativas e democráticas.

Joana Gusmão (2013) condiciona, em seus argumentos, a qualidade aos objetivos propostos na educação:

O uso da palavra qualidade no contexto educacional remete diretamente aos fins da educação. No sentido absoluto, uma educação de qualidade seria, portanto, uma educação que cumpre com os seus objetivos. Aqui, a qualidade (boa) significa eficiência, meios adequados para atingir fins. Mas é possível considerar má (de baixa qualidade) a educação cujos fins são tidos como inadequados. No uso como indicação positiva ou negativa, melhorar a qualidade da educação, de forma óbvia, seria tornar a educação “melhor”, aproximando-a de suas finalidades primordiais (GUSMÃO, 2013, p.301)

Para a autora, a qualidade está a serviço da conjuntura educacional para alcance dos objetivos da educação. Nesta premissa, tal qualidade se refere ao alcance destes

objetivos mostrando a eficiência do processo, tal qual a má qualidade estaria ligada ao não alcance dos mesmos.

Para José Augusto Pacheco (2014) a qualidade se encontra dentro da circunstância da avaliação através de políticas de partilha de conhecimento e nas reformas educacionais, com incidência das influências externas sobre os aspectos internos na sobreposição da qualidade de desempenho. Nesta conjuntura, a qualidade se ressignifica em *qualidade técnico-racional*. Conseqüentemente, no Brasil, a percepção desta *qualidade técnica racional*, materializa-se no interior da Lei N. 13.005/2014, quando da instituição do Plano Nacional de Educação, o qual relaciona a Meta 7 a uma concepção de qualidade na educação que se restringe ao alcance dos objetivos das metas estipuladas pelo IDEB<sup>26</sup> (FILIPE; BERTAGNA, 2015).

Partindo da superação do conceito da qualidade ligada aos aspectos quantitativos, Ricardo Vitelli *et al* (2018) afirmam:

Merece destaque o fato de que a proposição de uma avaliação de qualidade da escola não pode ser restrita apenas a resultados de indicadores quantitativos. É preciso estabelecer um conjunto mais amplo que considere também aspectos qualitativos da realidade escolar [...] além disso, é importante considerar também as correlações decorrentes dos fatores intervenientes entre os indicadores. Dessa forma se amplia o espectro de avaliação para uma dimensão diagnóstica das realidades escolares. (VITELLI *et al*, 2018, p.23)

A proposição considera o imperativo da superação dos processos avaliativos de quantidade das escolas, para a observação dos aspectos qualitativos, bem como as intervenções dos indicadores partindo para construção de uma avaliação pautada no diagnóstico da realidade.

Entretanto, autores como Regilson Borges (2018) apresentam posição diferente e defendem a utilização dos indicativos de qualidade, considerando a

---

<sup>26</sup> **Ideb - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O **Ideb** funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 12 maio 2020.

argumentação de que a questão da qualidade, a partir da perspectiva de indicadores, consubstancia os aspectos quantitativos e qualitativos das *avaliações em larga escala*, avaliando como os objetivos educacionais estão sendo alcançados.

#### 1.4.4 O Panorama das *Avaliações em Larga Escala* na Educação Básica Brasileira e Algumas Questões “Simbólicas”

Partindo das discussões sobre avaliação da qualidade educacional brasileira, a organização da *avaliação em larga escala* no panorama brasileiro compreende o estabelecimento de uma política nacional de avaliação da Educação Básica. Neste sentido, Jamil Cury (2002) expõe, baseado nos preceitos constitucionais, a premissa pelo pacto federativo na educação, elaborado pela constituição do sistema nacional de avaliação expresso na LDB nº. 9.394/96, no artigo 9º, inciso VI,<sup>27</sup> operacionalizando este sistema, mediante a colaboração dos Estados e Municípios para o desenvolvimento desta política.

Assim, a importância da implantação da Educação Básica como política educacional, em nosso país, representou a formalização legal para o alcance das dimensões relativas à igualdade e equidade alcançando os grupos sociais, postos à parte do processo social brasileiro, marginalizados pelo sistema. Impõe ainda ao sistema educacional a capacidade de se organizar quanto ao seu papel social, como também de transmissão de conhecimentos e valores. Assim, a Educação Básica, nesta circunstância, torna-se um conceito inovador, visto que, na reflexão de Jamil Cury (2008), pelo histórico da nossa educação, sendo elitista, fora sonegado o direito à educação àqueles que por ele deveriam ser contemplados.

Diante da constituição da Educação Básica, Bernadete Gatti (2009), demarca a implantação da avaliação dos sistemas da Educação Básica no Brasil ainda na década de 1980:

Ao final dos anos 1980 discussões sobre vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação, chegam ao auge com o debate público sobre os indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar (repetência e evasão escolar) na escola básica, no país. Uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o

---

<sup>27</sup> O inciso define aspectos relacionados a “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, artigo 9º, 1996).

rendimento escolar dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (GATTI, 2009, p.11).

Nesta situação, desponta a sinalização para a ausência de dados sistemáticos sobre o rendimento escolar no país que comprovassem, via indicadores, fracasso escolar brasileiro na educação. Diante de iniciativas de avaliação do rendimento escolar no final da década, condições para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica-Saeb<sup>28</sup> foram criadas. Nesta continuidade, Flávia Werle (2011) argumenta sobre a legitimação do projeto da *avaliação em larga escala* no Brasil, reforçadas pelas ações pragmáticas de *rankeamento* das instituições e unidades escolares e ainda pela criação de índices valorizando os resultados, dentro da lógica gerencialista de modernização e da racionalização dos resultados na educação sobre as avaliações externas de sistema de ensino. Nesta direção, Flávia Werle (2011) afirma:

A avaliação em larga escala é, no sistema educacional brasileiro, uma proposta com origem no governo federal, nos estados, em alguns municípios e também com origem internacional. Com o ano de 2000 o Brasil participa do PISA. Internamente, continua mantendo a diversificação de suas propostas de avaliação de larga escala. (WERLE, 2014, p. 175)

As iniciativas acerca da *avaliação em larga escala* têm sido diversificadas tanto em âmbito nacional<sup>29</sup>, como em internacional<sup>30</sup>, reforçadas pela criação de novos

<sup>28</sup> **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada, o Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 30 abr. 2020.

<sup>29</sup> No âmbito nacional as avaliações dos sistemas de ensino são organizadas pelo Saeb em três vertentes: Avaliação Nacional da Educação Básica (**Aneb**) – realizada a cada dois anos, de maneira amostral, com escolas e alunos da rede pública e privada no país. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (**Anresc**) – avaliação censitária, conhecida anualmente como Prova Brasil, aplicada para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, contemplando também a partir de 2019 a Educação Infantil e o Ensino Médio. E a Avaliação Nacional da Alfabetização (**Ana**) – que consiste na avaliação do nível de alfabetização e letramento, de caráter diagnóstico, para alunos do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. (LUCKESI, 2018)

<sup>30</sup> No âmbito internacional o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (**Pisa**), – tradução de *Programme for International Student Assessment* – é um estudo comparativo internacional, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola. Desde sua primeira edição, em 2000,

indicadores e novos sistemas de seleção, valorizando ainda mais os resultados de outras avaliações.

Nessa circunstância, Alícia Bonamino e Sandra Sousa (2012), partindo da terceira geração da avaliação da Educação Básica no Brasil <sup>31</sup>, discorrem sobre as políticas de responsabilização advindas das *avaliações em larga escala*:

o uso de provas padronizadas no contexto de avaliações referentes a política de responsabilização, com sequências fracas e fortes para as escolas – principalmente as “fortes” – que exacerbariam a preocupação de diretores e professores em preparar os alunos para os testes e para o tipo de atividade neles presentes. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p.386)

As consequências vindas das práticas de padronização das provas, as possíveis responsabilizações às escolas representam riscos aos currículos escolares sob tais práticas.

Em relação a esta responsabilização profissional, Adriana Bauer; Ocimar Alavarse e Romualdo Oliveira (2015) pontuam a utilização de provas padronizadas no Brasil, dentro de uma conjuntura de reformas educativas das *avaliações em larga escala* e de gestão das redes de ensino:

alimentar ilusões a respeito do poder indutor das avaliações em larga escala é desconhecer que a resposta das escolas e professores a estímulos por melhoria a partir de indicadores ancorados nessas avaliações pode ter um sentido diverso do pretendido. Podem estimular comportamentos perversos, dos quais os mais conhecidos são a exclusão das populações que se supõe terão os piores resultados, já nos processos de matrícula, sua ocultação nos dias de aplicação das provas, convidando-os a não comparecerem, ou simplesmente uma amplificação das desigualdades no interior da escola, investindo-se mais nos alunos que apresentem potencialmente perspectivas de melhores resultados. (BAUER *et al*, 2015, p. 1379)

---

o número de países e economias participantes tem aumentado a cada ciclo. O Brasil participa do Pisa desde o início da avaliação. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 05 maio 2020.

<sup>31</sup> De acordo com as autoras a avaliação da Educação Básica divide-se em três gerações: a primeira, voltada a monitoramento e acompanhamento da qualidade da educação, os quais são publicizados em meios eletrônicos e nas demais mídias. A segunda geração compreende, além desta publicização, consequências simbólicas, mediante a pressão sobre a dimensão política e social das unidades escolares e sobre os professores. A terceira e última geração, converge para políticas, promovidas por meio de recompensas ou punições, aos sistemas submetidos a estas avaliações. (BONAMINO; SOUSA, 2012)

Há necessidade de conhecimento processual e crítico das *avaliações em larga escala*, partindo para uma visão crítica, evitando-se o desconhecimento na utilização das mesmas como instrumentos de exclusão ao processo educativo. Semelhantemente, nesta direção José Carlos Rothen (2019) argumenta, sobre as implementações das avaliações da Educação Básica, por meio modalidade em larga escala no Brasil, inseridas também em um processo de “*desresponsabilização do Estado*” com a Educação, tornando a escola o principal foco das políticas, responsabilizando-a pela autonomia e a culpabilizando-a pelos resultados.

Esta política de desresponsabilização do Estado na educação não ocorreu de forma aleatória, mas no que se refere às políticas de avaliação, estas aconteceram diante da constituição de aparato legal com o objetivo de legitimar o poder das *avaliações em larga escala* e de outros mecanismos, como por exemplo, a utilização da responsabilização a partir da exploração das mídias sobre os resultados das avaliações (SANTANA, 2019; DRESCH, 2018).

Tendo a Constituição Federal de 1988, e principalmente a Lei n.º 9394/96 (LDB) como esse aparato, (SANTANA, 2019, p.39) tece a seguinte análise:

A partir da criação da LDB, os sistemas de ensino passaram a ser alvo de uma série de processos externos de avaliação, como meio de reforçar o controle dos resultados a assegurar a qualidade. As discussões sobre a temática da qualidade e da criação dos sistemas avaliativos não envolveram os profissionais da educação, sobretudo os da educação básica, e também não levaram em conta as diferentes concepções de educação, tão pouco a finalidade desta: apenas enfatizaram a relação custo-benefício e a necessidade de divulgação dos resultados [...] A educação passou a ser vista como um serviço, não como um direito, e a escola uma organização, não como uma instituição. (SANTANA, 2019, p.39).

Esta reflexão sobre o panorama da avaliação brasileira a partir dos dispositivos legais da LDB, demonstram que a *avaliação em larga escala* está pautada pelo processo de controle da qualidade sobre a educação, a ausência de processos democráticos na imposição dessas avaliações e o estabelecimento de concepções de educação inspiradas nos princípios economicistas.

Como parte deste cenário de implementação das *avaliações em larga escala*, por meios legais, houve iniciativas do governo brasileiro em lançar nos últimos anos uma série de políticas educacionais com o objetivo de tornar a avaliação como parte do processo balizador de avaliação da Educação Básica brasileira. Neste cenário, no

ano de 2017, há a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), após processo de consulta pública no ano anterior:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2016, s/p).

A BNCC normatiza a instituição do conceito de *aprendizagens essenciais*, que estabeleceriam sobre o currículo da Educação Básica uma organicidade sobre os conteúdos a serem ministrados em todo território nacional. Contudo, Jamil Cury *et al*, em 2018, questionam se tais *aprendizagem essenciais* são oportunidades para os alunos ou uma forma de intervenção sobre o trabalho docente? Ressaltam, os autores, o discurso da ausência de compreensão do fazer em sala de aula e demonstram o desprezo por uma concepção de currículo ancorada na perspectiva democrática, envolvendo as diversas experiências dos atores do processo escolarizado da educação.

A literatura especializada tem apontado para a relação direta entre a BNCC e as iniciativas *de avaliação em larga escala* compreendendo que este documento formaliza as intervenções políticas sobre a educação brasileira. Para Raquel Barreto (2016) o estabelecimento da BNCC significou a regulação do Ensino Fundamental, por meio da articulação advinda da centralização do currículo e a unificação estatal da avaliação. Assim sendo, a instituição das *aprendizagens essenciais* diluídas sobre currículo nacional estaria sendo utilizada como parâmetro para definição dos critérios a serem observados nas avaliações nacionais.

Mas esta centralidade, e formas de impor este currículo básico e nacional, vê um movimento frustrado, haja vista a constatação da complexidade da realidade escolar, cuja verticalização do currículo evidencia estas dificuldades de propor, mediante as realizações das provas nacionais, uma pretensa qualidade de educação que não atende a todos e conseqüentemente, mesmo pretendendo esgotar o *que-fazer curricular*, não atende este objetivo (CURY *et al*, 2018).

Não obstante, Marijane Zanotto e Simone Sandri (2018) analisam que o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular expressa a intencionalidade de

controle do Estado no que tange ao trabalho pedagógico e aos conteúdos a serem ensinados aos alunos, com intuito de coadunar o ensino e a aprendizagem ao escopo das competências e habilidades requeridas pelos indicadores propostos pelas *avaliações em larga escala*.

E finalmente, para Amanda Gonçalves e Roberto Deitos (2020), o cenário político do neoliberalismo tem desenvolvido no cenário educacional brasileiro a proposição de contenção, o desenvolvimento de habilidades básicas, e as limitações no acesso ao conhecimento científico. Para este fim, a BNCC vem certificar as tentativas de padronização expressos pela organização dos resultados decorrentes das avaliações com o objetivo de *raqueamento* educacional, para com isso, gerar disciplina socioemocional e econômica para a manutenção ideológica do estado vigente.

Desta forma, inferimos a normatização das práticas de *avaliação em larga escala* no Ensino Fundamental, haja vista as propostas prescritas para alcance da aprendizagem na BNCC. Tais propostas, segundo a literatura especializada, têm sido materializadas através da regulação, controle, uniformização, padronização e promoção de conhecimentos básicos com a finalidade de alinhar os discursos das *aprendizagens essenciais* com as competências e habilidades propostas pelos indicadores das provas nacionais.

Mediante o panorama político educacional traçado a partir do desenvolvimento das avaliações da Educação Básica, defende-se neste estudo o argumento, baseado nos conceitos de Pierre Bourdieu (2005), de *que a avaliação em larga escala* vai para além deste *campo* político e pedagógico. Em verdade, a *avaliação em larga escala* determina certo “*poder simbólico*” nas mãos de um projeto educacional de cunho neoliberal. Segundo Bourdieu (2005) o *poder simbólico* existe a partir da construção da realidade, estabelecendo-se determinada ordem, em que o simbólico denota para algo que não se encontra explícito, e seu funcionamento conta, segundo o autor, com a cumplicidade dos agentes alheios ao seu funcionamento.

Neste aspecto, as pautas pela expansão da Educação Básica, e seu atendimento por meio da qualidade desta educação tem sido entendida sob o impacto dos instrumentos avaliativos em larga escala, declarados como a forma legítima de consolidar esta qualidade. Neste caso, conforme Paulo Marchelli (2010), foram criadas legislação política e literatura de apoio técnico para pavimentar o processo de

avaliação no Brasil. Este aparato, possibilitou ao Estado desempenhar determinado *poder simbólico*, validando nos sistemas de educação as *avaliações em larga escala*, encontrando a anuência dos agentes da educação pelo desconhecimento das intenções contidas, desdobrando-se nas diversas “*violências simbólicas*” às quais os educadores têm sido expostos em suas práticas pedagógicas relativas a controle, monitoramento, responsabilização pelos resultados, exploração deste pelas mídias, e padronização não somente das provas, mas também da própria prática docente.

#### 1.4.5 As *Avaliações em Larga Escala* e seus Desdobramentos sobre a Avaliação da Aprendizagem

Precisamos partir da compreensão de que, tanto a *avaliação em larga escala* como a avaliação da aprendizagem incidem sobre o trabalho docente. Desta maneira, Maria Regina Sordi e Menga Lüdke (2009) condicionam as *avaliações em larga escala* e a aprendizagem à avaliação institucional. Argumentam ainda sobre a importância da avaliação institucional como mediadora das esferas de avaliações: externa e da aprendizagem. Para tal, defendem a necessidade de incorporar aos cursos de formação de professores esta compreensão da necessidade da aprendizagem da avaliação como estratégica.

Outra consideração acerca da *avaliação em larga escala* sobre o trabalho docente, encontra-se na análise de Eloisa de Blasis (2013). A autora considera que apesar das intensas informações produzidas pelas *avaliações em larga escala*, tais informações não têm contribuído para subsidiar os trabalhos da gestão e dos professores, devido as dificuldades de interpretação dos resultados dos testes. Neste sentido afirma:

As avaliações externas utilizam metodologias sofisticadas, complexas e produzem informações ainda pouco apropriadas pedagogicamente, por docentes e gestores. Há dificuldades de compreensão e transposição das informações para o cotidiano. O desafio é ancorar as informações produzidas pelas avaliações, de modo que façam sentido prático para os profissionais da educação. (BLASIS, 2013, p. 264).

Nesta conjuntura, a utilização correta dos dados promovidos pelas *avaliações em larga escala* deve ser apropriada pedagogicamente e possuir praticidade no trabalho dos profissionais da educação, posto isto, seriam superadas as dificuldades

de compreensão destas informações. Nesta mesma leitura, Cipriano Luckesi (2018) baliza também a *avaliação em larga escala* para a avaliação da aprendizagem, por esta auxiliar nas questões de qualidade e efetividade a educadores em sala de aula.

Nesta mesma linha de intercessão entre as duas modalidades de avaliação, Clarilza Sousa e Sandra Ferreira (2019) defendem o diálogo entre a *avaliação em larga escala* e a avaliação da aprendizagem. Na reflexão das autoras, tal diálogo pode oferecer subsídios para a tomada de política educacional:

A avaliação em larga escala oferece possibilidades de traçar uma política educacional consequentemente efetiva, seja em nível federal, estadual ou municipal, embora muitas vezes os governos interpretem esta possibilidade na direção esperada e não atuem considerando as necessidades apontadas. (SOUSA; FERREIRA, 2019, p.16)

Neste propósito, as autoras ressaltam a utilização equivocada, pelos gestores, sobre os resultados oferecidos pelas *avaliações em larga escala*, não considerando as necessidades apresentadas pelos resultados. Neste sentido, especificamente, avaliação da aprendizagem deve superar as limitadas propostas colocadas haja vista a *avaliação em larga escala* ter objetivos e alcance maior. No caso da sala de aula, os resultados aferidos por este tipo de avaliação podem promover efetiva aprendizagem dos alunos e consubstanciar modificações nos planejamentos das escolas e dos professores (SOUSA; FERREIRA 2019).

Em posições divergentes e críticas, Ivan Amaro (2017) e Luziane Lélis e Dinair da Hora (2019) apresentam os desdobramentos das *avaliações em larga escala* sobre as avaliações da aprendizagem. Segundo Ivan Amaro (2017) devido ao protagonismo da *avaliação em larga escala* nas últimas décadas percebe-se para a escola, e principalmente, para o trabalho do professor, a intensa regulação e responsabilização sobre os processos de aprendizagens em sala de aula dentro do escopo de qualidade imposta sobre a escola pública brasileira:

É necessário que os movimentos reais que acontecem na escola e que as informações produzidas pelas avaliações externas possam ser tomadas como indicadoras para a apropriação de seus problemas, a partir do diálogo constante com práticas cotidianas da avaliação interna, propiciando um ambiente reflexivo da instituição escolar, levantando e definindo outros indicadores que não se restrinjam ao desempenho dos alunos e ao fluxo escolar, apenas. É preciso apontar caminhos alternativos de responsabilização e de regulação da qualidade da escola pública que se constituam como reação aos

modelos de avaliação centrados em resultados dos estudantes em testes padronizados. (AMARO, 2017, p.1975)

A importância da *avaliação em larga escala* consiste na promoção de informações decorrentes das avaliações externas, contudo comporta ainda a necessidade de apontar caminhos alternativos para os modelos de avaliação centrados em resultados e testes padronizados característicos dos processos de responsabilização e regulação.

Luziane Lélis e Dinair da Hora (2019) alertam ainda para as restrições das avaliações externas no processo ensino-aprendizagem, haja vista a intensa preocupação no alcance de metas, utilização de treinamentos e repetições de questões padronizadas, restringindo os aspectos cognitivos aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, tendo como consequências as avaliações externas e a institucionalização do índice nacional de qualidade, os quais vêm aliviando a autonomia e interferindo sobre os procedimentos pedagógicos como controle e treinamento.

#### **1.4.6. Avaliações em Larga Escala: para além das questões educacionais**

Vimos anteriormente neste capítulo, a avaliação encaminhada à serviço do sistema capitalista, e como tal, tem sido utilizada no processo escolar como instrumento de seleção e exclusão. Neste aspecto, François Dubet (2003) parte da premissa que a escola atual consiste no resultado normal da extensão de uma escola democrática de massa, pregando, de um lado, a igualdade dos indivíduos, e de outro, as desigualdades de desempenhos.

Para exemplificar, o estudo desenvolvido por Alcía Bonamino e Elisângela Bernado (2012) resultante da pesquisa realizada a partir dos dados do GERES<sup>32</sup>, no Rio de Janeiro, verificou a formação de turmas mediante o desempenho de leitura.

---

<sup>32</sup> O “Estudo longitudinal sobre qualidade e eficácia no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005” consiste em um “acompanhamento de uma mesma amostra de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental ao longo de quatro anos. Cinco cidades participam do estudo, a saber: Belo Horizonte (MG), Rio de Janeiro (RJ), Salvador (BA), Campinas (SP) e Campo Grande (MS). O estudo começou em 2005 e envolve a aplicação de testes cognitivos em Leitura e em Matemática, bem como questionários contextuais para alunos, professores e diretores das escolas participantes” (FRANCO; BROOKE; ALVES, 2008, p. 625)

Por conseguinte, as autoras consideraram a hipótese da utilização de critérios, pela gestão das escolas, a partir dos aspectos cognitivos e sociais apresentados pelos alunos.

Os debates acerca da educação no Brasil nos últimos trinta anos, desde a carta constitucional, têm defendido a democratização e a acessibilidade a este que constitui um direito fundamental na sociedade brasileira. Todavia, mediante a implantação das culturas de avaliação, pautadas no princípio de qualidade, experimentou-se uma restrição na compreensão e prática da avaliação da aprendizagem à alinhada aos aspectos de desempenho.

De igual forma, diante desta circunstância, Vera Candau e Adélia Koff (2015) discorrem sobre a consideração da avaliação da aprendizagem como empecilho da didática. Para superar tal situação, há a proposição, pelas autoras, da avaliação pautada na adoção de projetos interculturais críticos<sup>33</sup> a consubstanciar os projetos de avaliação e protagonizar a aprendizagem dos alunos. Neste cenário, os estudos apontam a interferência das *avaliações em larga escala* na dinâmica organizacional das escolas, promovendo políticas seletivas a partir do desempenho dos alunos. Conformam esta afirmação, as análises de Adriana Bauer *et al* (2015):

Dentre as ações que as escolas podem realizar para melhorar os resultados estão a recusa de matrícula a alunos de baixo rendimento ou que necessitem de atendimento educacional especializado ou utilização de mecanismos de transferência de alunos de baixo rendimento. (BAUER *et al*, 2015, p.1376)

Os registros das autoras em relação às ações concretizadas no âmbito das escolas, no que concerne a tais políticas seletivas confirmam as possíveis consequências das *avaliações em larga escala* no cotidiano escolar. Consequentemente, as estratégias realizadas pelas escolas, com intuito de melhorar seu rendimento frente aos indicadores de qualidades ratificam a pior faceta da escola: a escola que exclui. Além da exclusão, estudos apontam as *avaliações em larga escala* à serviço da promoção da desigualdade. Segundo Bruno Blini e José Licínio Backes (2019), tais experiências com as avaliações concorrem para a percepção,

---

<sup>33</sup> A perspectiva intercultural crítica valoriza a identidade cultural, na medida em que esta, em função das diversas oportunidades, expressa e partilha seus saberes e produz conhecimentos, a partir, inclusive, de seu pertencimento cultural. (CANDAU; KOFF, 2015)

entre os professores/as, das diferenças como problema com desdobramentos negativos sobre o processo das avaliações externas, uma vez que:

Os diferentes tendem a ser vistos como incapazes de acompanhar os conteúdos e costumam ser responsabilizados pelo mau desempenho nas avaliações. As avaliações em larga escala reforçam nos professores a concepção historicamente construída de que turmas homogêneas e padronizadas são as desejáveis. (BLINI; BACKES, 2019, p. 613)

Por meio das avaliações externas os professores/as vão legitimando a incapacidade dos diferentes, responsabilizando-os pelos fracassos nas avaliações externas, considerando os aspectos da padronização e homogeneização materializados nas práticas das meritocracias e na busca incessante pelo aumento do IDEB. Destarte, os autores concluem o caráter excludente e homogeneizador das *avaliações em larga escala*. Adicionalmente, Fabiane Chiapinoto *et al* (2020) concluem, em suas pesquisas sobre *avaliação em larga escala* e gestão educacional, que as práticas e políticas têm reforçado as desigualdades entre os grupos sociais e raciais.

Desse modo, este capítulo teve como objetivo analisar o cenário da *avaliação em larga escala* no Brasil. O percurso realizado até a implementação das políticas de larga escala perpassa pela necessidade de empreender argumentos teóricos sobre a compreensão dos aspectos epistemológicos da avaliação. Inicialmente demonstramos a existência de estudos sócio-históricos e sobre a avaliação. Nestas pesquisas, concluíram que a avaliação está enraizada nas práticas de exames escolares autoritários.

Concernente às avaliações da aprendizagem expusemos as propostas baseadas nas inflexões sobre a avaliações diagnósticas e formativas, levando em consideração a aprendizagem significativa do aluno, sua realidade e as questões processuais. Apresentamos em seguida mudanças ocorridas no campo político com internacionalização do capital, contextualizado pelo cenário globalizado e a instituição das políticas neoliberais, engendrando as intensificações estatais materializadas por meio das interferências de organismos internacionais na regulação e controle dos serviços essenciais, entre os quais a educação alicerçada pela lógica economicista de mercado visando o pressuposto da qualidade.

O cenário de *avaliação em larga escala* no Brasil envolve a avaliação da Educação Básica por meio da constituição de um sistema de nacional de avaliação,

via Saeb, desdobrando-se em diversos instrumentos avaliativos com forte interferência no cotidiano escolar e sobre o trabalho dos gestores e professores em prol da competitividade e das práticas de responsabilização denominada de *accountability*.

As políticas de *avaliação em larga escala*, pautadas pelos princípios da qualidade da educação, consolidam um cenário educacional de centralização da União nas políticas nacionais sobre a avaliação da Educação Básica e ampliam as estratégias governamentais de monitoramento da oferta da educação nos Estados e Municípios, por meio da constituição dos sistemas estaduais de avaliação da educação, ampliação de instrumentos avaliativos que preparam os alunos para um desempenho satisfatório nas avaliações nacionais, protagonizando o processo avaliativo educacional.

## **CAPÍTULO 2 - AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO ESTADO DO PARÁ**

Neste capítulo tem-se o objetivo de analisar os dispositivos de *avaliação em larga escala* presentes na Educação Básica do Estado do Pará, partindo da premissa da organização do sistema avaliativo denominado Sistema Paraense Avaliação Educacional (SisPAE), em nível estadual, e da realização da Prova Belém, em nível municipal na capital do Estado, culminando na aplicação de provas externas realizadas nas escolas paraenses. Alguns dados serão confrontados a partir do desempenho dos indicadores estaduais, comparando-os com outros indicadores agenciados pela União, como o Saeb.

As últimas décadas contemplaram, em âmbito nacional, crescentes iniciativas governamentais sobre a educação. Tais iniciativas expandiram-se em políticas avaliativas junto aos Estados e Municípios (MINHOTO, 2016), direcionando debates acerca da qualidade da Educação Básica, para justificar o uso das *avaliações em larga escala*. Neste panorama, importa compreender como tais avaliações têm afetado a educação no Pará, com vistas a atender as políticas avaliativas nacionais e as demandas regionais.

A criação do Saeb engendrou aumento expressivo no número de sistemas de avaliação nos últimos anos, e reverberou em uma gama de *avaliações em larga escala*. Por isso, tornam-se importantes os estudos acerca desta modalidade de avaliações, via sistemas de avaliação, compreendendo as implicações sobre o trabalho pedagógico.

A relevância desta discussão consiste em situar os estudos acerca da *avaliação em larga escala* sobre a Educação Básica, especificamente em Belém do Pará. Desta maneira, pretende-se contribuir adicionalmente para o campo teórico da avaliação educacional, e para o campo teórico da *avaliação em larga escala*. Por isso, os estudos sobre as *avaliações em larga escala*, mostram-se pertinentes por impactar na interferência da autonomia e no cotidiano dos fazeres docentes, como também na ausência de discussões sobre a política de controle e regulação, e da passividade sobre a cultura de resultados, como nos alertam Hora e Lélis (2020).

A reflexão acerca das implicações da *avaliação em larga escala* no cenário da Educação Básica em Belém, no Pará, engendra a tomada desta avaliação como

política de controle sobre os resultados e intervenção no processo de operacionalização do ensino (WERLE, 2011). A reflexão neste quadro, direciona para o entendimento do papel atribuído pelos sistemas de avaliação como instituições responsáveis por materializar tais políticas, as quais se desdobram no monitoramento dos resultados e dos rendimentos dos alunos da Educação Básica.

Neste capítulo, empreendemos a seguinte organização: inicialmente será contextualizada a Educação Básica no Pará, e posteriormente, em Belém. Em um segundo momento, trataremos da organização dos sistemas de avaliação materializados, culminando na autonomia dos sistemas de ensino e posterior organização dos sistemas de avaliação. Na parte final deste capítulo, enfocaremos a implementação do SisPAE (em nível estadual) e da Prova Belém (nível municipal) discorrendo sobre a conceituação e a compreensão destes sistemas.

## **2.1 Educação no Pará: o retrato sobre a Educação Básica.**

Antes de adentrarmos no cerne deste capítulo, importa apresentar aspectos relevantes sobre o Estado do Pará, especificamente com a relação à educação. Para tal, recorreremos à pesquisa documental e à literatura especializada para a coleta de dados, e desta forma apresentar um panorama sobre a Educação Básica neste Estado.

O Estado do Pará<sup>34</sup> como componente da região Norte do Brasil, herda os diversos problemas relacionados aos aspectos sociais e educacionais característicos dessa região. Sob as bases da premissa de Maria Aparecida Bento *et al* (2013), registra-se que a educação nesta região sinaliza a falta de políticas que levem em consideração a relevância sobre os saberes locais, porém, comparadas aos outros Estados da região, a educação no Pará contou com privilégios, haja vista se constituir um Estado com estrutura econômica e modelo educacional desde a província.

Ao longo da trajetória de organização, a educação, principalmente a pública no Pará, contou com fatores que a nortearam, como por exemplo, a influência religiosa da pedagogia tradicional, ditada pela igreja católica, da moral da aristocracia, inicialmente monárquica e posteriormente republicana, e de fatores políticos, que após

---

<sup>34</sup> O Estado do Pará teve, segundo dados do último censo IBGE (2010), uma população de 7. 581.051 e a estimativa de 8. 602.865 habitantes em 2019. A densidade demográfica é de 6,07 hab/ Km<sup>2</sup>; e IDH 0,646. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/panorama>. Acesso em: 11 jun. 2020.

a adesão do Pará à República passaram a advogar pela expansão da educação pública, de acordo com Celita Sousa (2015).

Todavia, podemos observar os avanços mais relevantes quanto a organização da educação pública no Estado ocorrendo a partir da década de 1980, diante da organização jurídica sinalizada pela promulgação da Constituição Federal de 1988, e posteriormente, da Constituição do Estado do Pará, promulgada em outubro de 1989. Décadas depois, consolida-se a proposta de “Educação Básica”. Já no ano de 2015, diante da aprovação da Lei Nº 8.186/2015, instituiu-se o Plano Estadual de Educação afirmando:

que a construção de uma nova qualidade para a educação básica, articula-se, dentre outras iniciativas, à planificação articulada das ações educacionais, a uma política de avaliação, à democratização das escolas e sistemas, a uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação, à construção de uma nova relação entre diversidade e educação básica. (PARÁ, 2015, p.15)

Este documento, regente das ações educativas no decênio (2015-2025), sinalizava a organização da Educação Básica a partir de três ações: a primeira, consiste na colaboração das ações educacionais, a segunda, a articulação de tais ações com as políticas de avaliação e por último, as perspectivas de democratização da educação por meio da política de formação e valorização dos trabalhadores. Todos esses aspectos orbitam sobre a pauta da oferta da Educação Básica com qualidade.

Passados alguns anos de aprovação do Plano Estadual de Educação no Pará, e da consolidação das políticas sobre a Educação Básica no Estado, alguns dados atualizados permitem-nos refletir sobre a oferta da educação e compará-los com o Plano, como, por exemplo, o quadro a seguir apresentando o número de matrículas efetivadas no ano de 2019:

**Quadro 02** - Números de matrículas na Educação Básica no Pará (2019)

<b>Níveis da Ed. Básica</b>	<b>Matrículas</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
<b>Educação Infantil</b>	317.183	15,7%
<b>Ensino Fundamental</b>	1.380.107	67,7%
<b>Ensino Médio</b>	339.136	16,6%
<b>Total de Matrículas na Educação Básica</b>	<b>2.036.426</b>	<b>100%</b>

Fonte: INEP, 2019.

No quadro há número considerável de matrículas no Ensino Fundamental, representando 67,7% do total registrado em 2019. Este contingente se apresenta seguido pelo número de matrículas no Ensino Médio (16,6%) e pelas matrículas efetuadas na Educação Infantil, representadas por 15,7% das matrículas em toda a Educação Básica no Estado do Pará. No quesito quantitativo, o quadro ilustra a predominância de mais de um milhão e de matrículas na rede estadual. Os dados do INEP consideram as matrículas efetivadas na rede estadual, municipal e federal. Apesar do número elevado, o processo de universalização do Ensino Fundamental no Brasil, e conseqüentemente no Pará, ainda não consiste em um processo totalmente concluído (OLIVEIRA, 2007).

No caso paraense, existe a particularidade, sobretudo justificada, em face da dimensão territorial do Estado do Pará, a partir da qual observa-se a ausência uniforme de instituições escolares. Segundo dados disponibilizados no *site* da SEDUC/PA<sup>35</sup> das 843 (oitocentas e quarenta e três) escolas estaduais, 342 (trezentas e quarenta e duas) escolas estão concentradas na URE<sup>36</sup> de Belém e Região Metropolitana, perfazendo um percentual de 40,5 % das escolas vinculadas à Secretaria. Neste panorama, a ausência de oferta uniforme de instituições escolares não colabora com a universalização da Educação Básica no Estado.

Assim, a conjectura de superioridade quantitativa de matrículas no Ensino Fundamental vem corroborar os desdobramentos das leis n.º 11.114/05<sup>37</sup> e 11.274/06<sup>38</sup>, que de acordo com Lisete Arelaro *et al* (2011), passados anos da aprovação das referidas leis, a permanência de práticas que desconsideram tanto os preceitos legais quanto a importância da participação dos envolvidos no processo educativo para a realização de uma educação de qualidade ainda constituem as experiências no Ensino Fundamental.

Deste modo, no que se refere ao Plano Estadual de Educação (PEE), dentre as suas metas, nossas atenções recaem sobre a Meta 2 que consiste em “universalizar o ensino fundamental de 9 anos”. Os dados sobre as matrículas

---

<sup>35</sup> Disponível em: [http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta\\_matricula/RelatorioMatriculas.php](http://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_matricula/RelatorioMatriculas.php)

<sup>36</sup> URE – uma Unidade Regional de Ensino consiste em pólos que abrigam as escolas estaduais por região. No total a SEDUC/PA possui 20 URES espalhadas em todo o Estado.

<sup>37</sup> Lei que torna obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade.

<sup>38</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

efetivadas nos últimos cinco anos indicam redução nas taxas de matrículas neste nível da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio (**Quadro 03**). Com relação ao Ensino Médio, a Meta 3 objetivava elevar a taxa líquida de matrículas para este nível de ensino, até o final da vigência do Plano, em 85%, entretanto, avaliando o retrospecto das matrículas nos últimos três anos posteriores a aprovação do Plano Estadual, o cenário quanto às taxas de matrículas apresenta os quantitativos registrados no **Quadro 03**.

**Quadro 03** - Número de matrículas na rede regular da Educação Básica no Pará (2015-2019)

Ano	Ed. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio
2019	317.183	1.380.107	339.136
2018	311.227	1.404.507	344.596
2017	304.026	1.423.228	346.859
2016	295.078	1.438.769	354.656
2015	290.093	1.449.925	350.476

Fonte: Site do INEP<sup>39</sup>.

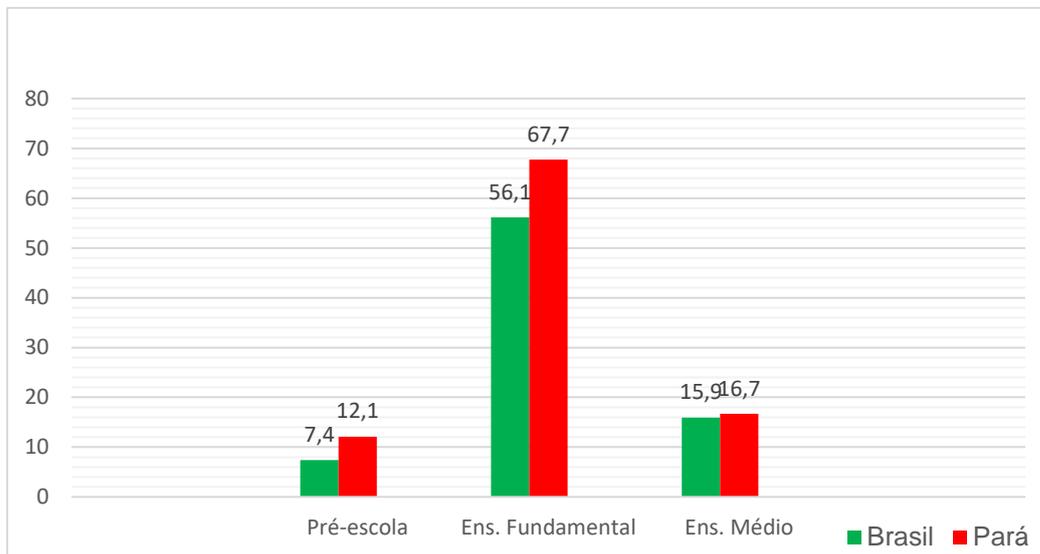
Outro argumento levantado consiste em justificar os elevados números de matrículas no Ensino Fundamental a partir das políticas de organização da LDB n.º 9.394/96 no que tange a expansão do atendimento e ampliação do tempo escolar como aponta Flach (2015). Concernente às matrículas nos últimos cinco anos, o quadro demonstra que na Educação Básica paraense, ocorreu redução gradual das taxas de matrículas no Ensino Fundamental em 69.818 (sessenta e nove mil, oitocentos e dezoito) matrículas, correspondendo a um decréscimo de 4,8%. Os dados relativos ao Ensino Médio indicam que houve redução de 11.340 (onze mil, trezentos e quarenta) matrículas correspondendo a um percentual de 3,2%. Contudo, em um cenário inversamente proporcional, as matrículas na Educação Infantil apresentaram crescimento nos últimos anos de 27.090 (vinte e sete mil e noventa) novos (as) alunos (as) neste nível de ensino, representando um crescimento de 9,3%.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>.

Este crescimento da Educação Infantil nos últimos anos decorre de um movimento iniciado no começo da década de 1980, contando com a adoção de modelos políticos e pedagógicos que permitiram, à época, iniciar o processo de expansão de vagas na Educação Infantil (ROSEMBERG, 1999).

Em comparação com dados nacionais, os índices da Educação Básica no Estado do Pará são relativamente superiores. O gráfico a seguir apresenta esta comparação:

**Gráfico 03** - Comparação entre o percentual de matrículas na Educação Básica- Brasil e Pará



**Fonte:** Dados do Censo da Educação Básica/ INEP, 2019.

O gráfico mostra, em comparação com os dados nacionais, certa superioridade no percentual de matrículas no Pará. Tanto no Brasil, quanto no Pará, a justificativa para implementação da Educação Básica fora uma resposta ao grande número de analfabetos que constituíam os índices educacionais, como apontaram Mônica Silva e Cláudia Abreu (2008). Especificamente, o Estado do Pará contou com o estabelecimento de legislações cujo intuito consistia em organizar esta modalidade, por conta da regulamentação e consolidação das normas estaduais vinculadas às normas nacionais, como por exemplo, a Resolução 01/2010<sup>40</sup>.

A constatação da superioridade do Estado do Pará sobre o panorama nacional referente a matrículas na Educação Básica, nos faz ainda analisar paralelamente, de

<sup>40</sup> Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.

forma mais profunda e crítica sobre outros dados educacionais que espelham a realidade, pois por meio de outros indicadores, nos auxiliam a compreender de forma real o quadro da Educação Básica no Pará. Para ilustramos, como por exemplo, dados mais recentes apontam o Estado do Pará como um dos líderes na região Norte em termo de distorção idade e série nos anos finais do Ensino fundamental ficando em torno de 32 a 77% de percentual de alunos nessa situação.<sup>41</sup> Demonstrando a realidade educacional para além dos dados quantitativos.

Diante dos dados sobre a Educação Básica no Pará, a seguir, partiremos para as discussões sobre as constituições de sistemas de avaliação, primeiramente em nível nacional, compreendo sua expansão para os Estados e Municípios, baseados nos preceitos da qualidade na Educação Básica, como justificativa para a constituição de sistemas de avaliação e de provas externas.

## **2.2. Educação em Belém: o retrato sobre a Educação Básica**

A capital do Estado do Pará, Belém, possui, segundo o último dado do censo do IBGE<sup>42</sup>, uma população estimada em 1.499.641 (um milhão, quatrocentos e noventa e nove mil, seiscentos e quarenta e um) habitantes distribuídos em uma área 1.059,466 km<sup>2</sup> (um milhão, cinquenta e nove mil, quatrocentos e sessenta e seis), com o IDHM de 0, 746, e possui na faixa etária de 6 a 14 anos (que corresponde a faixa etária dos estudantes que estão nos anos finais do Ensino Fundamental) 96, 1% de crianças escolarizadas. A educação no Município de Belém, foi organizada a partir de 1964, pela criação da Fundação Educacional do Município de Belém, com objetivo de direcionar o então ensino primário. Em 1968, a Fundação transforma-se em Secretaria Municipal de Educação.

No decorrer dos anos a educação no Município tem seguido os mesmos princípios legais dos demais Municípios brasileiros, haja vista a incumbência dada pela LDB, no seu artigo 11, inciso V que prescreve:

oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos

---

<sup>41</sup> Sinopse Estatística da Educação Básica, 2020.

<sup>42</sup> Dados que correspondem ao censo de 2010.

percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996)

Entretanto, antes mesmo da aprovação da LDB, foi aprovada na Câmara Municipal de Belém, a Lei Ordinária nº 7.502/1990, a qual, no artigo 206, previu a atuação prioritária do poder público municipal na educação, com atuação prioritária no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, atendendo as demandas de quantidade e qualidade. Após estas legislações a atuação do Município concretiza-se, na Educação, conforme registrado nos dados a seguir:

**Quadro 04** - Número de Alunos (as) Matriculados, por modalidade de Ensino, na Rede Municipal em Belém (2013-2018)

Modalidades de Ensino	Ano					
	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Educação Infantil (creche e pré-escola)	17.898	18.530	18.891	19.909	20.694	20.314
Ens. Fundamental	43.365	42.784	41.508	41.700	41.968	42.400
EJA Fundamental	7.410	7.209	6.610	6.563	6.654	6.231
EJA Médio	-	-	46	36	39	54
PROJOVEM	1.878	1.701	2.265	2.271	-	-
Ens. Médio	118	146	122	132	155	124
<b>Total</b>	<b>70.669</b>	<b>70.370</b>	<b>69.4426</b>	<b>70.611</b>	<b>69.510</b>	<b>69.123</b>

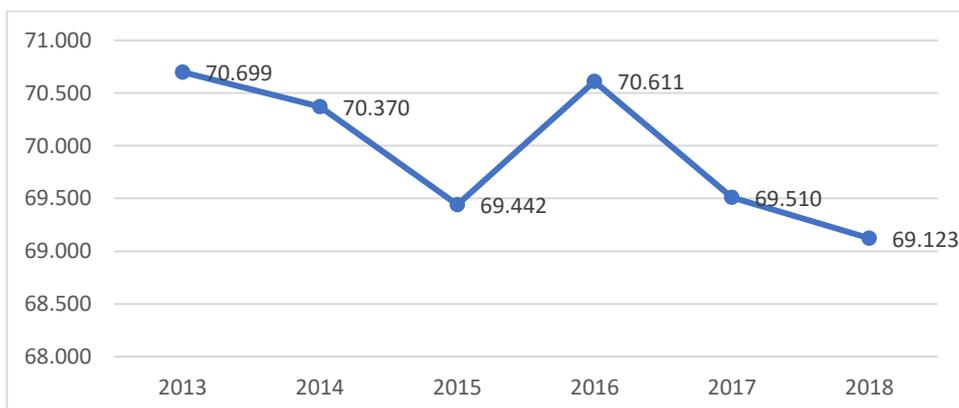
Fonte: Anuário Belém, Educação, 2019.

De acordo com as informações apresentadas, dentre as modalidades de ensino da Educação Básica, ofertadas pelo município de Belém, a Educação Infantil, destaca-se pelo progressivo aumento de matrículas em comparação com as demais modalidades. No recorte temporal apresentado, há o aumento de 2.416 matrículas, salientando que a LDB prevê a incumbência prioritária dos municípios em tal modalidade de ensino o que justificaria a grande demanda e o maior número na oferta de vagas nesta modalidade. Em termos quantitativos, o quadro destaca para o grande

número matrículas efetivadas no Ensino Fundamental, haja vista que de acordo com o total de matrículas efetivadas em 2018, tal modalidade corresponde a 61,1% do total de matrículas. Contudo, nas demais modalidades percebemos um declínio nas matrículas, marcadas pela problemática da evasão recorrente no cenário da escola básica brasileira. Infere-se, então, que o Município de Belém atende esta exigência, pois dos 69.123 (sessenta e nove mil, cento e vinte e três) alunos (as) matriculados (as) na rede municipal de ensino, 68.945 (sessenta e oito mil, novecentos e quarenta e cinco) até em 2018, estavam matriculados ou na Educação Infantil, ou no Ensino Fundamental (compreendendo o EJA Fundamental), correspondendo a um percentual de 99,74% dos estudantes desta rede de ensino. Apenas 178 (cento e setenta e oito) alunos (as) matriculados (as) estão em outras modalidades da Educação Básica na rede de ensino municipal em Belém. Tais dados corroboram que o Município tem atuado prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Com relação ao quadro apresentado, apenas a Educação Infantil apresentou crescimento de vagas no período levantado (2013-2018), tendo crescimento de 2.416 (dois mil, quatrocentos e dezesseis) alunos (as), o que sinaliza crescimento de 13,50%. No Ensino Fundamental houve a perda de 965 (novecentas e sessenta e cinco) matrículas nos últimos anos, fechando em saldo negativo -2,23%. A EJA do Ensino Fundamental registrou a maior perda de matrículas, com 1.179 (hum mil, cento e setenta e nove) alunos (as), totalizando, nos últimos quatro anos um decréscimo de 15,91%. O gráfico a seguir apresenta a variação no número de matrículas realizadas no período de 2013 a 2018, constatando-se perda substancial de 1.576 (hum mil, quinhentas e setenta e seis) matrículas na rede municipal em Belém nesses anos observados:

**Gráfico 04** - Quantitativo de Alunos (as) Matriculados (as) na Rede Municipal de Belém (2013-2018)



Fonte: Anuário Belém, Educação, 2019.

Diante destes dados sobre a Educação municipal de Belém, trataremos um pouco sobre a Educação Básica neste Município nas últimas décadas.

Na historicidade da Educação em Belém, não podemos negar a trajetória da implementação do Projeto Político Pedagógico *Escola Cabana*<sup>43</sup>, proposta pedagógica implementada na década de 1990, pela gestão municipal, na prefeitura de Belém, do Partido dos Trabalhadores - PT (1997-2000-2001-2004). A importância desta proposta nasce em oposição ao desenvolvimento dos ideários neoliberais na política nacional, porém em contrapartida diante do debate no campo do gênero, raça e de outros segmentos, eclodiu na metade da década, a eleição de partidos de esquerda em algumas capitais, entre as quais a cidade de Belém (SOUSA, 2005). Nesta conjuntura:

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Cabana é uma experiência na área de educação, iniciada em 1997, na primeira das duas gestões consecutivas do Partido dos Trabalhadores na Prefeitura de Belém, com a intenção de vivenciar um movimento de reorientação curricular de forma coletiva, com a participação de educadores da Rede Municipal de Educação de Belém e de outros segmentos da sociedade. (SOUSA, 2005, p.2)

A proposta do projeto político pedagógico da *Escola Cabana* alinhou a proposta de gestão democrática e popular, prevendo reorientação curricular com a participação coletiva, passando pela valorização dos profissionais do magistério e prevendo o diálogo da escola pública com outros segmentos sociais.

Com a mudança de gestão política da prefeitura de Belém a partir de 2005, Maria Célia Pinto (2006) concluiu a dificuldade da gestão seguinte em aproximar com as escolas e com os docentes, ocasionando a incompreensão do projeto e fazer pedagógico. Com isso, a *Escola Cabana* não conseguiu superar velhas problemáticas da escola pública, por exemplo, a fragmentação do processo escolar.

Mesmo com as mudanças de gestão ocorridas na prefeitura de Belém nos anos seguintes, a proposta do Projeto Político Pedagógico da *Escola Cabana* ainda se faz

---

<sup>43</sup> A ideia dessa participação popular na gestão da coisa pública apoiava-se no ideário do histórico movimento da Cabanagem, ocorrido no Pará do século XVIII, inspirado nos princípios de justiça social e numa sociedade mais igualitária (SOUSA, 2002)

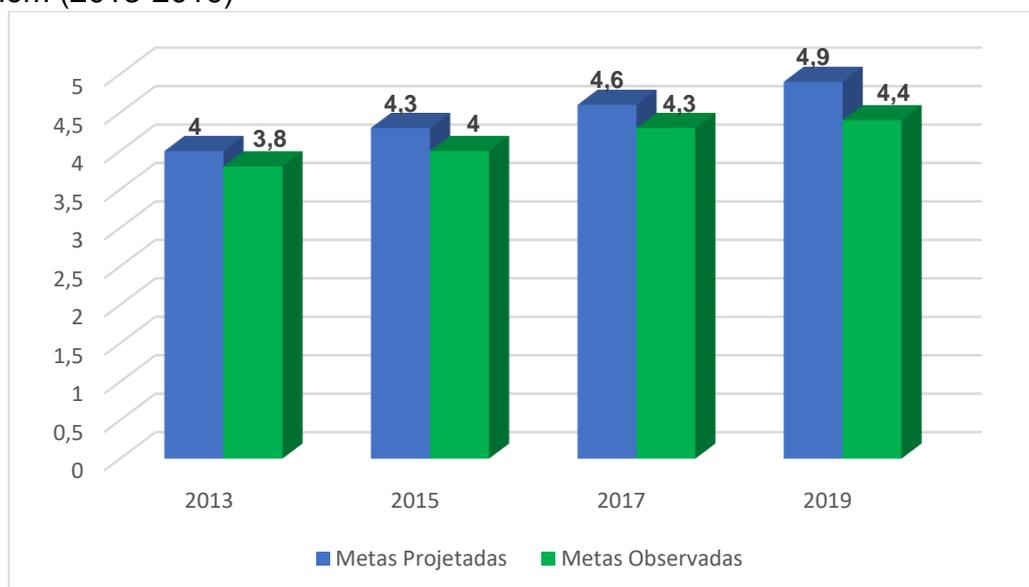
presente na rede municipal. Uma destas propostas consiste na realização do *Conselho de Ciclo*, que segundo Luziane Lélis:

O Conselho de Ciclo, instância avaliativa criada com o projeto Político Pedagógico da “Escola Cabana” em Belém na perspectiva emancipatória, é realizado regularmente nas escolas com a participação coletiva (pais, alunos, professores, coordenador pedagógico, diretor) representa o espaço privilegiado de possibilidades pedagógicas para tratar as dificuldades e construir novos saberes. Os gestores pedagógicos e professores comprometidos com a emancipação no interior da escola, deverão utilizar as informações das avaliações externas e do IDEB para provocar discussões em vista de melhorar as práticas realizadas. (LÉLIS, 2017, p. 87)

Diferentemente da perspectiva inicial do *Conselho de Ciclo* em servir como órgão colegiado no processo democrático da Educação no Município de Belém, tal proposta tem servido como instância avaliativa para tratamento dos dados extraídos pelas avaliações externas. Desta forma, a Educação no Município de Belém tem compactuado com as políticas nacionais de *avaliação em larga escala*.

As preocupações com tais indicadores são reforçadas a partir da divulgação do Ideb e da performance do Município nos últimos anos, mediante a relação entre as metas projetadas e as metas alcançadas neste período. Elencamos, como exemplo, os anos finais do Ensino Fundamental:

**Gráfico 05 - IDEB Observado e Metas nos Anos Finais na Rede Municipal de Ensino de Belém (2013-2019)**



Fonte: Inep, 2020.

No gráfico acima, observa-se que os indicadores sinalizam o desempenho do Município de Belém nos anos finais do Ensino Fundamental ainda não tendo alcançado as metas projetadas nos últimos anos. Contudo, ao destacar somente as metas observadas, percebe-se nos últimos anos uma ascendência nos resultados apresentados.

Edna Cardozo (2018) explica a melhoria do fluxo pela existência da relação direta entre o fluxo e o desempenho escolar pela via da adoção de boas práticas pedagógicas desenvolvidas em Belém. Estas boas práticas têm sido engendradas a partir do compromisso com a aprendizagem dos alunos pelos educadores e pela importância de reconhecer as interferências dos fatores extraescolares no alcance de uma Educação de qualidade no Município.

### **2.3. A Expansão da *Avaliação em Larga Escala* via instituição de Sistemas de Avaliação.**

Diante da contextualização da Educação Básica no Pará e em Belém, a partir dos dados quantitativos sobre a composição deste nível no Estado, partimos para as discussões acerca das políticas educacionais de *avaliação em larga escala* promovidas mediante a instituição de sistemas de avaliação.

Neste sentido, entendermos a existência da relação entre os Estados e a *avaliação em larga escala*, impõe partirmos para a compreensão da alteração dos sistemas educacionais estabelecidos a partir da década de 1990, os quais pautam a compreensão dos sistemas de avaliação balizadas pelas alterações realizadas pela LDB, conforme destaca Maria Helena Castro (2000, p.122):

além de conferir maior autonomia aos sistemas de ensino, sobretudo no que se refere à forma de organização da educação básica, incentivou ainda práticas inovadoras que valorizam e favorecem o processo de aprendizagem, como a progressão continuada e parcial, os conceitos de classificação e reclassificação de alunos, a possibilidade de aceleração de aprendizagem, entre outros.

Logo, a LDB permitiu a autonomia dos sistemas de ensino e a diversificação das práticas avaliativas, além de servir de mecanismo de avaliação e informação sobre os dados educacionais. Os reflexos dos dispositivos legais permitiram entender as significativas mudanças nos sistemas de ensino dos Estados, na oferta de ensino nas diversas modalidades e na composição de sua rede, de acordo com argumentos de Castro (2000).

A LDB definiu, sobre a União, a incumbência de coordenar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em colaboração com os respectivos sistemas de ensino da federação, objetivando desta maneira, a definição de prioridades para atingir a questão da qualidade na educação brasileira (BRASIL, 1996). Assim, constata-se o protagonismo dos sistemas de ensino no cenário avaliativo.

Para o alcance deste intento, o governo brasileiro vinculou a organização deste processo ao INEP<sup>44</sup>, gerenciando o processo por meio do Sistema Nacional de Avaliação – Saeb – acionando as políticas avaliativas também por meio dos sistemas de avaliação dos Estados e Municípios, como afirma Creso Franco (2001), que a partir dos documentos existentes, resumiu os objetivos do Saeb da seguinte forma:

**[...] Acompanhamento educacional do sistema educacional:** a aferição das competências dos alunos e o estudo de como essas competências evoluem no tempo [...] **Acompanhamento de como o sistema educacional vem se comportando em termos de equidade dos resultados educacionais:** é a avaliação de como os resultados educacionais distribuem-se em função da origem social do aluno e como isso vem evoluindo ao longo do tempo [...] **Apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares:** apreensão dos fatores escolares que podem explicar resultados escolares. (FRANCO, 2001, p.127-128) (grifos nossos).

Nesta citação percebemos a função de monitoramento sobre o sistema de ensino brasileiro, tanto sobre os rendimentos dos alunos, quanto acerca do acompanhamento sobre o produto dos resultados e a relação social dos alunos participantes e dos possíveis fatores que incidem sobre esses resultados. Deste

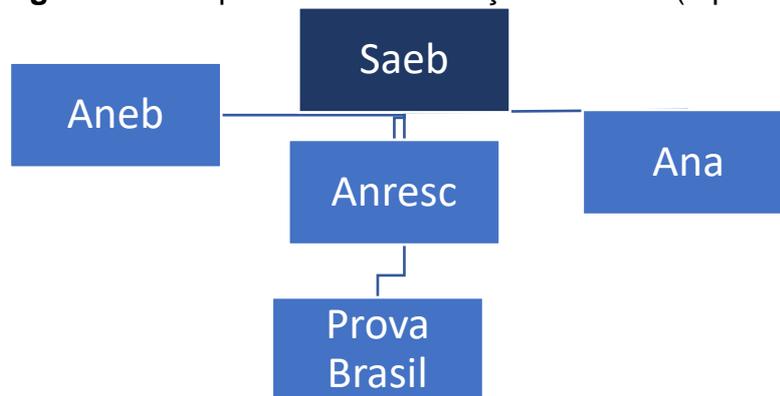
---

<sup>44</sup> **O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)** é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/>. Acesso em: 01 jun. 2020.

modo, o Saeb, em nível nacional consolida a partir da década de 90 estimulou as propostas de avaliação no âmbito estaduais, iniciativas que passaram a ter centralidade nas políticas brasileiras (SOUZA; OLIVEIRA, 2010)

Em seguida, demonstramos, por meio de esquema, a organização do Saeb a partir da sua configuração de 2005 até os dias atuais e apresentados no capítulo 1 deste estudo:

**Figura 01 - Dispositivos de Avaliação do Saeb (a partir de 2005)**



**Fonte:** Luckesi (2018).

No tocante às análises sobre as implicações dos sistemas de avaliação pelos Estados e Municípios, encontramos pontos de vistas divergentes: Maria Helena Castro (2009) concordou com o desenvolvimento da institucionalização da avaliação pelos sistemas estaduais e municipais. A autora observa:

Paralelamente aos sistemas nacionais, vários estados e municípios também organizaram sistemas locais e regionais de avaliação das aprendizagens. Todas essas iniciativas indicam a progressiva institucionalização da avaliação como mecanismo importante para subsidiar o processo de formulação e monitoramento de Políticas Públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem. (CASTRO, 2009, p.273)

A institucionalização da avaliação pelos sistemas estaduais atende o mecanismo de monitoramento do processo de aprendizagem, possibilitando a formulação de políticas públicas para a educação, necessárias para a melhoria da oferta.

Em leitura divergente, Bernadete Gatti (2009) entende que a organização dos sistemas estaduais<sup>45</sup> à serviço da “*cultura de avaliação*”, partindo da premissa de responsabilização sobre as escolas, professores/as e alunos/as nas chamadas ideias ancoradas em *accountability*<sup>46</sup> indicando a necessidade de debates acerca dos processos avaliativos e da atenção sobre os resultados provenientes destes sistemas de ensino.

Nosso argumento se encaminha pela compreensão que tal “cultura de avaliação” consiste em desdobramentos de algo que consideramos estar presente na Educação Básica brasileira: a existência de determinado “*poder simbólico*”, engendrado pelas políticas de avaliação desenvolvidas pelos sistemas de avaliação. Este poder, segundo Pierre Bourdieu (2005) se caracteriza pela sutileza, e por isso, se desenvolve no sistema social pela forma como é ignorado, mas que em verdade, demonstra como as classes dominantes dele se utilizam para dominação, a partir da ignorância dos agentes (no caso analisado, de educadores/as) que desconhecem o mecanismo de funcionamento. Nas palavras de Bourdieu (2005, p.14): “o *poder simbólico* como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo [...]”.

Nesse desconhecimento, os/as professores/as são mais suscetíveis aos processos de *violência simbólica*, visto que os sistemas de avaliação, no exercício do

---

<sup>45</sup> Os primeiros sistemas de avaliação no Brasil surgiram por volta na década de 1990 no Brasil: no **Ceará, o SPAECE** (1992) — Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, conforme documentado pela Secretaria Estadual de Educação, compreende três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacional. Em **São Paulo – SARESP** (1996) (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Estado de S. Paulo), abrangendo séries sucessivas, com questionários informativos, e fazendo-se as equalizações necessárias, ano a ano, para se obter comparabilidade. O sistema SARESP tem mantido as avaliações periódicas e em 2008 fundamentou a criação de um Indicador de Desenvolvimento Educacional específico para o Estado de S. Paulo — IDESP —, com características de construção um pouco mais nuanceadas do que o índice do Ministério da Educação. O **Estado de Minas Gerais** possui um complexo modelo de avaliação de sua rede de ensino — o **SIMAVE** (2000): Sistema de Avaliação da Qualidade do Ensino e das Escolas (GATTI, 2009).

<sup>46</sup> Para Afonso (2009) a ideia de *accountability* está ligada pela lógica das dimensões da: avaliação, prestação de contas e de responsabilização das instituições. O próprio autor, em 2012, designa este termo em forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias, organizações e indivíduos. Para Nardi (2014) o conceito de *accountability* vai para além prestação de contas e responsabilização, pois converge para um discurso político-ideológico da reforma da administração pública, e para Santana (2019) evidencia-se a ideia de responsabilização do controle social do serviço público, como prestação de contas para a sociedade sobre o que está sendo feito na educação pública.

seu “*poder simbólico*”, reproduzem os discursos de responsabilização dos professores/as, por meio de cobranças:

Tal situação tem sido observada em Escolas Municipais de Belém, na medida em que se percebe nas reuniões entre escolas e representantes técnicos da Secretaria Municipal de Belém, uma cobrança para melhorar o desempenho escolar, desconsiderando os aspectos administrativos, financeiros e/ou outras competências próprias dos sistemas de ensino que, quando não atendidas, interferem no processo educativo, gerando impasses vivenciados na gestão escolar, já que a precária estrutura material, pedagógica e de recursos humanos, inviabiliza a realização de atividade significativa para o aluno, intensifica o trabalho docente, causando-lhe desmotivação, pois não consegue visualizar o esforço do seu trabalho, traduzido nos resultados divulgados amplamente pelos meios de comunicação. (LÉLIS; HORA, 2019, p.16-17)

A situação vivida nas escolas municipais exemplifica o modo como o *poder simbólico* se materializa: as cobranças chegam às escolas por instâncias superiores, não levando em conta diversos fatores relacionados aos desempenhos dos alunos. Esta imposição, alinhada aos interesses dos discursos neoliberais, legitima o processo de controle, monitoramento, prestação de contas do trabalho desenvolvido, culminando sobre os professores mediante intensa carga de trabalho e desmotivação.

Para além do conhecimento existente neste aspecto, para superação desta violência, Sandra Sousa e Romualdo Oliveira (2010) apontaram para a indicação dos sistemas de avaliação estarem à serviço de uma função social:

O sistema de avaliação tende a se limitar a um sistema de informação educacional. Sem dúvida, a produção de informação é uma etapa do processo avaliativo, mas esse só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação. Ou seja, a avaliação ganha sentido quando subsidia intervenções que levem à transformação e à democratização da educação, em suas dimensões de acesso, permanência e qualidade (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.818)

Para os autores, a limitação dos sistemas de avaliação poderá ser superada pela relevância sobre o processo avaliativo, e o tratamento da informação subsidiando as intervenções e encaminhando para a democratização da educação.

Nesta circunstância, uma lógica imposta pelas *avaliações em larga escala* na gestão dos sistemas educacionais parte da conclusão de Fabio Perboni *et al* (2019). Segundo os autores, existe tendência de ampliar as avaliações com o intuito de

aumentar o controle sobre a escola e o trabalho docente. Tal controle é ditado pelo viés de mercado na definição de políticas educacionais dos sistemas públicos. Neste ponto de vista, observamos o aumento da implementação e organização dos sistemas de avaliação na maioria dos Estados da federação como aponta o quadro a seguir:

**Quadro 05** - Composição dos Sistemas de Avaliação por Regiões.

Regiões	Sistemas	Estados <sup>47</sup>	Fundação
Região Norte	SADEAM	AM	2008
	SEAPE	AC	2009
	SALTO	TO	2011
	SAERO	RO	2012
	SISPAE	PA	2013
	SPAECE	CE	1992
	SAVEAL	AL	2001
	SAPED	SE	2004
	SABE	BA	2007
Região Nordeste	SAEPE	PE	2008
	SAEPI	PI	2011
	SAEPB	PB	2012
	SIMAD	MA	projeto
	SAEMS	MS	2003
Região Centro-Oeste	ADEE	DF	2011
	SAEGO	GO	2011

<sup>47</sup> Alguns Estados não apresentam sistema de avaliação ou não publicizaram nos sites das secretarias. São eles: na **Região Norte** o AP, e RR; **Nordeste** o RN; **Centro Oeste** o MT e **Sul** em SC.

<b>Região Sudeste</b>	SARESP	SP	1996
	SIMAVE	MG	2000
	PAEBES	ES	2004
	SAERJ	RJ	2008
<b>Região Sul</b>	SEAP	RS	2011
	SAEP	PR	2012

Fonte: Perboni *et al*, 2019.

Podemos inferir, pelo quadro apresentado, que mesmo estabelecida pelas políticas de avaliação a partir da segunda metade da década de 1990, a criação de sistemas de avaliação teve um grande crescimento entre a década de 2000-2010, sendo criado 10 (dez) sistemas de avaliação neste período. A década posterior apresenta, até a publicação deste estudo, a criação de 9 (nove) sistemas de avaliação, destacando o ano de 2011 com o surgimento de 5 (cinco) sistemas. Este crescimento na criação dos sistemas de avaliação vem confirmar as intervenções políticas na área educacional. Neste aspecto, Maria Inês Coelho (2008) argumenta, ao fazer balanço sobre a avaliação na Educação Básica no Brasil, tal crescimento como sendo parte da nova política de regulação e de administração competitiva na conjunção do Estado Avaliador.

Concernente às primeiras iniciativas de políticas avaliativas, relacionadas a participação dos Estados, as mesmas datam do final da década de 1980, quando o Ministério da Educação (MEC), lança projeto piloto<sup>48</sup>, nos Estados do Rio Grande do Norte e do Paraná, de avaliação do desempenho do 1º grau das escolas vinculadas à rede pública. Concomitantemente, com financiamento de organismos internacionais o como Banco Mundial e BIRD, desenvolvem-se iniciativas avaliativas, como por exemplo, o Projeto Nordeste. Naquele momento, o MEC demonstra o interesse pela expansão de avaliação dos sistemas aos Estados.

<sup>48</sup> Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep)

Ainda na apreciação das vertentes históricas acerca de políticas e programas educacionais desenvolvidos no Brasil, Bernadete Gatti (2014) busca, na história do Projeto EDURURAL<sup>49</sup>, elementos para mostrar o desenvolvimento na década de 1980, pelo MEC, da parceria entre Estados do Nordeste no desenvolvimento de iniciativas avaliativas. Avaliando este processo na década de 1990, a autora considera:

Quando da introdução dos modelos nacionais, e alguns regionais, de avaliação de desempenho dos alunos nas redes escolares nos anos mil novecentos e noventa, a ausência de iniciação a essa formação nessa área específica, no Brasil, implicou em preparação especial de funcionários nos diferentes níveis de administração do sistema escolar brasileiro, com apoio dos poucos especialistas existentes, e na formação de pessoal universitário no exterior. (GATTI, 2014, p.10)

Nesta síntese sobre a circunstância na década de 1990, ratifica-se a expansão das *avaliações em larga escala* tanto em nível nacional, como regional, a partir do modelo de avaliação do desempenho, apontando a ausência de formação necessária para o trabalho com avaliação, culminando na preparação por agentes pouco qualificados para trabalhar a temática, à época.

As ponderações de Cristiane Machado *et al* (2015) confirmam a expansão e centralidade sobre os processos avaliativos gerenciados pelos Estados brasileiros. Esta relevância sobre tais processos vai ao encontro das questões de qualidade, partindo da premissa da avaliação à serviço da escola pública, ancorada nos ideais democráticos.

Em suma, a instituição do Saeb, como política avaliativa, desencadeou o fortalecimento do controle sobre o processo avaliativo tanto em âmbito nacional como também aos Estados da federação, materializando-se pela cobrança aos sistemas de ensino de uma suposta qualidade, a partir dos parâmetros indicativos do Ideb e na institucionalização, em quase todos os estados, de *avaliações em larga escala* com o objetivo de diagnosticar e monitorar o desempenho da educação (MINHOTO, 2016).

Assim, a consolidação do projeto de implementação das políticas de avaliação contou preliminarmente com a anuência da LDB na organização nacional da

---

<sup>49</sup> O **Projeto EDURURAL** um projeto de educação desenvolvido em todos os Estados do Nordeste brasileiro, conduzido pelo Ministério da Educação em parcerias com os Estados. Essa avaliação foi realizada pela Universidade Federal do Ceará com a participação da Fundação Carlos Chagas. A avaliação acompanhou a implementação e desenvolvimento do projeto, sob vários aspectos, de 1982 até 1986. (GATTI 2014).

avaliação, em regime de colaboração com os Estados e Municípios, e a consequente vinculação deste projeto ao INEP/ MEC no sentido de organizar o sistema nacional.

Para tal, a instituição de sistemas de avaliação representa o desdobramento da materialização do sistema nacional de avaliação da Educação Básica, o qual foi estendido para a maioria dos Estados e Municípios brasileiros ocultando a intenção de controlar e monitorar dados sobre rendimentos escolares aferidos a partir das *avaliações em larga escala*.

Para alcance dos objetivos deste capítulo, as análises acerca das implicações referentes aos sistemas de avaliação sobre a conjuntura da educação remetem a estudos, especificamente, sobre a *avaliação em larga escala* no Estado do Pará mediante a constituição do Sistema Paraense de Avaliação (SisPAE), e de Belém, no caso da Prova Belém.

## **2.4 Avaliações em Larga Escala no Pará: Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) e Prova Belém.**

Os encaminhamentos sobre o desenvolvimento das políticas de *avaliação em larga escala*, por meio dos sistemas estaduais e municipais de avaliação, demandam a compreensão de como tais políticas foram pavimentadas na Educação Básica do Estado do Pará, partindo do conhecimento acerca do SisPAE.

### **2.4.1 Sistema Paraense de Avaliação (SisPAE)**

A centralidade sobre os sistemas de avaliação perpassa pela compreensão da utilidade dos resultados observados nas avaliações externas em todos as circunstâncias. Neste sentido, a estratégia recai sobre a centralidade dos rendimentos para definição de políticas públicas educacionais. Tais políticas relacionam-se a obtenção de informações sobre a aprendizagem dos alunos e ainda sobre os diversos fatores que ocasionam a obtenção destes resultados, em decorrência das chamadas "*pedagogias de competências*<sup>50</sup>", aferindo as proficiências em leitura e raciocínio lógico dos alunos (ARAÚJO; CUNHA, 2017).

---

<sup>50</sup> Ferreti reflete que a Pedagogia de competências se baseia em um "modelo de competência", que se transforma em pedra de toque das reformas educacionais brasileiras ante à "necessidade" posta pelas transformações em diversas esferas. Dentre estas esferas, o autor destaca a econômica, ressaltando

Desta maneira, não foi diferente na instituição do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Entretanto, a compreensão deste sistema, passa pelo conhecimento político denominado de movimento “*Pacto pela Educação*”. Este movimento se constitui como balizador do processo de legitimação da política avaliativa na Educação Básica paraense.

O “*Pacto pela Educação no Pará*” consistiu em política educacional, promovida por iniciativa do governo estadual em 2015, estabelecendo um conjunto de ações visando a melhoria da qualidade da educação pública, com a pretensão de aumentar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no Estado, projetando o acréscimo de 30% no indicador para os 5 (cinco) anos posteriores ao Pacto. Neste sentido, os volumes de investimentos previstos foram de 10 bilhões oriundos tanto dos recursos ordinários do cofre público, como também 700 milhões de financiamentos do BIRD<sup>51</sup>. Em sua análise sobre a Educação Básica no Pará, Luiz Miguel Queiroz *et al* (2018), destacam como a Educação Básica no Pará, por meio do “Pacto pela Educação no Pará”, serve ao modelo mercantilista da parceria público-privado:

O "Pacto Pela Educação do Pará" materializa no âmbito das políticas educacionais a relação público-privada na educação básica, por meio de parcerias estabelecidas com organizações representativas do terceiro setor via programas, projetos e ações realizadas na rede pública estadual de ensino e nas redes municipais, mediante a adesão de prefeituras ao Pacto. (QUEIROZ *et al*, 2018, p.569)

Ratifica-se a intencionalidade do Pacto em duas vertentes: a inserção da política público x privado na Educação e a gerência de órgãos externos nas definições das políticas educativas e avaliativas para o Estado, e também aos Municípios.

A partir desta circunstância, criou-se pela Portaria nº 919/2014-GS/SEDUC (Diário Oficial do Estado do Pará, de 20/10/2014), o Sistema Paraense de Avaliação Educacional-SISPAE tendo dentre seus objetivos<sup>52</sup>:

---

a necessidade de as sociedades em geral, mas em particular as “emergentes”, buscarem a “constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações, mas, principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas.” (FERRETI, 2002, p.301).

<sup>51</sup> Conforme informações do *site* da Imprensa Oficial do Estado do Pará (IOEPA). Disponível em: <http://www.ioepa.com.br/2012/noticias.aspx?id=815>. Acesso em: 02 jun. 2020.

<sup>52</sup> Dados transcritos do *site*: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/sispae/modal?ptg=8895>.

executar avaliação em larga escala da educação pública em todo o Estado. É uma das iniciativas que integram o Projeto de Melhoria da Qualidade e Ampliação da Cobertura da Educação Básica no Estado do Pará. Seu marco espelha o esforço do governo paraense para mudar os indicadores da educação paraense. (PARÁ, 2015, s/p.)

A partir da leitura destes objetivos, podemos inferir duas finalidades do SisPAE para a educação paraense: a primeira, se baseia na sintonia deste sistema com as políticas de *avaliações em larga escala*, haja vista esta coadunar com a melhoria dos indicadores do Estado perante aos indicadores nacionais de avaliação do rendimento escolar. A segunda, consiste na finalidade de expansão da Educação Básica, na ampliação e cobertura em todo estado sendo efetivadas de modo qualitativo.

Sistematicamente o SisPAE consiste:

O SisPAE é processo avaliativo externo de larga escala, referenciado por uma matriz específica, que investiga as habilidades e competências para mobilizar conhecimentos adquiridos na escola, desenvolvidas pelos alunos durante a trajetória escolar. A utilização dos resultados obtidos dessa avaliação educacional, em diferentes níveis administrativos, é um mecanismo eficaz para desenvolver uma metodologia, estruturada na reflexão e análise das iniciativas das boas práticas de gestão pedagógica e do trabalho docente, que possibilite a união de esforços e o caminho para a solução de alguns problemas educacionais mais prementes, associados aos fatores contextuais, esperando-se a elevação dos padrões de desempenho. (PARÁ, 2015, s/p)

Nesse sentido, o SisPAE se materializa por meio de uma matriz referencial subsidiada pelas competências extraídas das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática consubstanciadas nos resultados obtidos. As avaliações incidem em provas censitárias realizadas junto aos alunos dos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (4º ano) e anos finais deste mesmo nível (8º ano)<sup>53</sup> e ainda de todo o Ensino Médio das escolas públicas estaduais. Ademais, paralelamente, a prova do SisPAE ocorre mediante o levantamento de dados sobre os aspectos socioeconômicos por meio de questionários aplicados à alunos/as, professores/as e gestores. Tal coleta de informações auxiliam na compreensão dos fatores

---

<sup>53</sup> O critério para a escolha dos anos consiste no fato de estas antecederem os anos a serem avaliados no período seguinte: a avaliação realizada pelo Saeb, na avaliação da Anresc (Prova Brasil).

contextuais que incidem sobre os desempenhos dos alunos avaliados e sobre a situação escolar existente.

**Quadro 06 – Objetivos propostos pelo SisPAE**

Categorias	Atividades
<p><b>Logística de Elaboração</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- o fomento de estudos e oficinas de trabalho (<i>workshops</i>), por especialistas em currículo e avaliação do NAED/SEDUC e da Fundação Vunesp, visando a construção e a avaliação contínua de referenciais para orientar a estruturação das Matrizes de Referência para a Avaliação, tendo como base as Matrizes de Avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb/Prova Brasil;</li>   <li>- a capacitação presencial em 37 oficinas, com duração de 16 h cada uma, para 1.430 (hum mil quatrocentos e trinta) elaboradores e revisores de itens, indicados pela SEDUC, visando estruturação de um Banco de Itens de Língua Portuguesa e Matemática, segundo as habilidades, a serem investigadas em cada ano/série e disciplina, descritas nas Matrizes de Referência da Avaliação;</li>   <li>- o fomento permanente de estudos e oficinas de trabalho (<i>workshops</i>), por</li> </ul>

especialistas em currículo e avaliação do NAED/SEUC e da Fundação Vunesp, visando a definição de níveis de desempenho, por ano/série e disciplinas avaliadas, permitindo a classificação dos alunos e o diagnóstico do estágio de desenvolvimento da proficiência.

- a utilização da metodologia da Teoria da Resposta ao Item (TRI), em todos os anos/séries e disciplinas avaliados nas provas objetivas, que permite a comparação dos resultados obtidos no SisPAE, ano a ano, possibilitando o acompanhamento da evolução dos indicadores de qualidade da educação;

### **Metodologia de Aplicação**

- o uso da metodologia de Blocos Incompletos Balanceados (BIB) na montagem dos cadernos de provas de todos os anos/séries e disciplinas avaliados, o que permite utilizar um grande número de itens por anos/série e por disciplina e classificar os níveis de desempenho dos alunos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades com maior amplitude;

-a apresentação dos resultados do SisPAE 2014, 2015 e 2016 em Língua Portuguesa e em Matemática, na mesma

### **Feedback de avaliação**

escala de desempenho do Saeb/Prova Brasil;

- a apresentação de resultados do SisPAE 2014, 2015 e 2016, por Região Metropolitana de Belém e das demais Regiões de Integração, em 41 oficinas presenciais com oito horas de duração, para técnicos de referência, gestores e professores indicados pela SEDUC, com vistas à ampliação de informações para análise de desempenho regional;

**Fonte:** Revista SisPAE, 2016.

Este quadro apresenta os objetivos específicos sobre o SisPAE, partindo da elaboração de categorias propostas neste estudo: como a logística empregada envolvendo a engenharia de elaboração das provas avaliativas, a metodologia a ser empregada na organização dos itens que compõem as provas e a forma como o Estado empregará as ações sobre os resultados, ou seja, como acontecerá o *feedback* das informações obtidas pelo processo, neste caso, o SisPAE se consolida nas mudanças sobre os processos avaliativos e confirma a sintonia entre a *avaliação em larga escala* e as prioridades educacionais propostas pelo Estado (PARÁ, 2016).

Diante destes objetivos, os estudos apontados por alguns autores da literatura especializada acerca do SisPAE, conformam-se nas seguintes observações: algumas ponderações indicam limitações e reduções decorrentes deste sistema sobre a organização do processo educacional. Neste empreendimento, encontram-se Luiz Miguel Queiroz *et al* (2018) que nos alertam para a limitação do SisPAE no que tange

a ausência de relação desta avaliação com as circunstâncias sociais e os desempenhos apresentados pelos alunos mediante os resultados apresentados.

Sobre mesma perspectiva, Cassio Vale *et al* (2019) pontuam que o SisPAE tem impactado na redução curricular, pois tem concentrado sua avaliação apenas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estabelecendo-se como “*currículo mínimo*” culminando sobre o processo pedagógico. Em sua análise, os autores consideram, em relação a esta situação:

Trata-se de um estreitamento que também propulsiona competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos alunos e preparação para testes, aumento da segregação socioeconômica no território e no espaço escolar, precarização da formação docente e da profissionalização, destruição do sistema público de ensino e ameaça à educação brasileira, cuja assunção traz também, como consequência, o comprometimento com a construção do pensamento pedagógico brasileiro que orienta o processo de formação do indivíduo como um ser socialmente histórico, que tem no horizonte e na ação a necessidade de superação da sociedade contemporânea assentada sobre relações de dominação. (VALE *et al*, 2019, p.545-546)

As considerações dos autores nos levam a sinalizar a concordância da logística do SisPAE sobre as políticas de *avaliação em larga escala*, visto que já foram apontadas neste estudo, como por exemplo, a competição, a política de responsabilização e as vertentes das desigualdades provocadas por estas avaliações. Adicionalmente, os autores denunciam o desvio de tal avaliação concernente a formação comprometida com os aspectos históricos e sociais dos alunos.

Na segunda categoria, encontra-se a literatura especializada sobre a relação entre o SISPAE e a formação de professores, dando notoriedade às responsabilidades dos mesmos na implementação dos processos e pelo produto obtido – a aprendizagem – como apontam Tânia Azevedo *et al* (2017) e Shirlei Araújo e Myriam Cunha (2017). Na concepção destas últimas autoras, repercutindo sobre o trabalho docente, a análise indica que o SisPAE não tem atendido de forma eficaz o alcance da compreensão dos professores sobre as competências a serem desenvolvidas a partir das matrizes propostas por este sistema de avaliação. Nessa perspectiva, as autoras propõem o protagonismo dessas formações de professores no processo avaliativo em larga escala:

é necessário o poder público propor formações continuadas significativas para os professores em exercício, a fim de que a

qualidade do ensino melhore em proveito das crianças e dos adolescentes escolarizados. Esta é a condição *sine qua non* para que o impacto das formações seja finalmente percebido nos resultados diagnosticados pelas avaliações externas. (ARAÚJO; CUNHA, 2017, p.565)

Partindo do pressuposto de ressignificar as práticas dos professores/sa no trato com os resultados obtidos nas avaliações externas, há a necessidade de formações continuadas e significativas. Estas formações são necessárias para não tornar o trabalho dos professores/as em meros executores das *avaliações em larga escala*.

Um estudo divergente de Tânia Azevedo *et al* (2017) sinalizara a contribuição da formação de professores para a compreensão do processo. Partindo do resultado desta formação sobre a análise da prova do SisPAE referente ao ano de 2014, o estudo aponta a satisfação e bom desempenho diante da participação dos professores nos cursos de formação, tanto na compreensão quanto ao objeto do sistema como também, na construção do processo metodológico, como a proposição de formulação de itens para o sistema.

Em verdade, independentemente da posição convergente ou divergente, o conceito levantado sinaliza que as formações de professores têm servido para transmitir certo *habitus* de avaliação aos professores/as. Para ratificar esta premissa, as análises de Shirlei Araújo e Myriam Cunha, em 2017, apontaram que as formações de professores na perspectiva da *avaliação em larga escala* têm impactado as práticas de leitura em sala de aula.

Já Paulo Garcia; Nélio Bizzo e Sanny Rosa (2019) ressaltam que a implantação das *avaliações em larga escala* tem tornado as formações de professores mais desreguladas, estabelecendo inequidade e influenciando também a formação continuada.

Os desdobramentos desta avaliação na formação de professores têm sido reproduzidos em sala de aula nas práticas pedagógicas, como por exemplo, nas provas preparatórias para os exames nacionais de rendimento escolar sobre a égide das Teorias de Respostas ao Item (TRI). Nesta concepção, o *habitus* consiste em um ponto estratégico para o conhecimento adquirido pelos agentes neste processo, na apreensão do mundo social pelos professores (BOURDIEU, 2002). Ao mesmo tempo, percebe-se que essa apreensão fomenta a operacionalização para as devidas práticas avaliativas que contemplem o escopo das políticas de avaliação, de acordo

com o *campo* que o agente ocupa no espaço social e escolar (gestor, coordenador, professor e aluno). Desta maneira, há possibilidades de ressignificar práticas avaliativas a partir de formas de avaliação diagnósticas dando relevância aos fatores que aproximem o professor do educando, através de *feedback* (SANTOS; LUCENA, 2015).

Logo, diante desta circunstância, o SisPAE surge como política educativa pautada pelo discurso de universalidade e qualidade da Educação Básica. Contudo, as análises propostas, trazidas pela literatura especializada, direcionam o alinhamento deste sistema aos interesses do privado sobre o público, além da argumentação da falta de consideração destes modelos de avaliação para com os aspectos sociais.

Analisamos também que o discurso sobre o SisPAE revela como o Estado tem construído ideologicamente sua viabilidade, despontando no processo que envolve as *avaliações em larga escala*, mas constitui uma estrutura operante na formação das disposições dos agentes (BOURDIEU, 2005). De acordo com a teoria bourdieusiana, a construção do *poder simbólico* perpassa pela própria construção da realidade, estabelecendo uma determinada ordem.

Estas ponderações sobre os aspectos relacionados ao SisPAE nos auxiliam na compreensão sobre a dimensão deste sistema, materializado por meio de provas aplicadas a Educação Básica paraense. Desta forma, o SisPAE tem modificado os aspectos didático-pedagógicos no que tange a redução de um currículo mínimo dando ênfase a Língua Portuguesa e Matemática sobre o trabalho dos docentes na Educação Básica, com responsabilização e políticas de execução das avaliações externas.

Alinhados às políticas nacionais avaliativas do Saeb, O SisPAE expressa a intencionalidade do governo estadual para com estas políticas avaliativas e neste segmento, os Municípios também se enquadram nesse panorama avaliativo, instituindo sua prova de caráter externo, como no caso da Prova Belém.

#### **2.4.2 Prova Belém (Provinha Belém)**

Partindo da discussão sobre as políticas avaliativas engendradas pelos Estados e Municípios acionando a criação do SisPAE, este capítulo entende as implicações sobre o Município de Belém, capital do Estado do Pará, mediante a

criação da Prova Belém. A Prova Belém consiste em instrumento de avaliação da Educação Básica oficial do Município de Belém. Sendo *avaliação em larga escala*, tem demonstrado a necessidade dos sistemas de ensino se enquadrarem para o alcance de metas, por meio da intensificação, pelo poder público, de instrumentos avaliativos, como aponta a pesquisa de Luziane Lélis e Dinair da Hora (2017).

De acordo com o histórico realizado por Paulo Silva (2017), a iniciativa de avaliação da rede municipal de educação partiu da gestão municipal em 2009, a partir da implantação de ciclos e palestras ligados a ALFAMAT<sup>54</sup>. Nesta sequência, houve a proposição de apresentar aos professores/as os índices do Município de Belém frente aos índices nacionais da Prova Brasil, deixando a cargo do Núcleo de Informática Educativa (NIED) a responsabilidade de formação dos professores e aplicação de testes. A partir de 2013 reorganiza-se em ações, culminando no surgimento da Prova Belém, ou também conhecida como Provinha Belém.

Esta prova tem, à princípio, dois objetivos: acompanhar a metodologia de ensino e o nível de aprendizagem por meio da Secretaria Municipal de Educação de Belém e concomitantemente, preparar os estudantes para a prova do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o Saeb. Como um dos indicadores, a Prova Belém realiza-se anualmente nas escolas da rede municipal de acordo com a organização dos ciclos<sup>55</sup>.

Logo, este cenário vem corroborar as conclusões de Adriana Bauer *et al* (2015) ressaltando a consolidação da *avaliação em larga escala* como gestão educacional também nos Municípios, haja vista a criação de instrumentos avaliativos administrados por estes, consoante os ditames das políticas avaliativas, tanto em nível federal, como no caso do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), como em sistemas de avaliação estadual, no caso da Prova Belém, o SisPAE.

#### **2.4.3 Os Resultados das Avaliações Externas: refletindo sobre os dados**

---

<sup>54</sup> ALFAMAT consiste em um programa de formação continuada de professores desenvolvido por ciclos de palestras organizadas pela Secretaria Municipal de Educação envolvendo o campo da Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita.

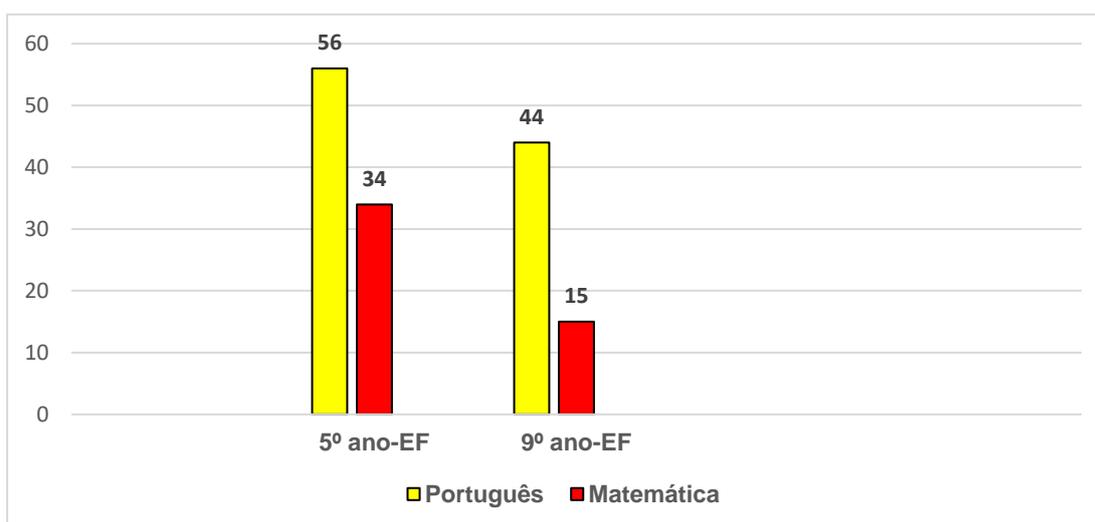
<sup>55</sup> Os Ciclos na Rede Municipal de Belém estão assim organizados: o Ciclo I e Ciclo II para alunos matriculados no 2º e 3º anos, e no 4º e 5º anos do Ensino Fundamental respectivamente, e os Ciclos III e IV para os alunos do 6º e 7º anos e do 8º e 9º anos deste nível de Ensino.

Mediante as apresentações das principais avaliações externas empreendidas no Estado do Pará, importa refletir sobre os dados estatísticos provenientes destas avaliações externas relacionando-as aos resultados do Saeb. Com isso, este capítulo

adotará como foco, comparar os desempenhos aferidos a partir das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática, na Educação Básica, tendo por base dados sobre o Ensino Fundamental.

No que concerne às informações do Saeb acerca dos resultados da Prova Brasil disponíveis em 2018, ressalta-se que os mesmos demonstram índices preocupantes com relação a proficiência aferida nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

**Gráfico 06 - Níveis de Proficiência<sup>56</sup> da Prova Brasil, 2017 (%)**



**Fonte:** Elaborado pelo autor a partir do *site* qedu.org, 2018.

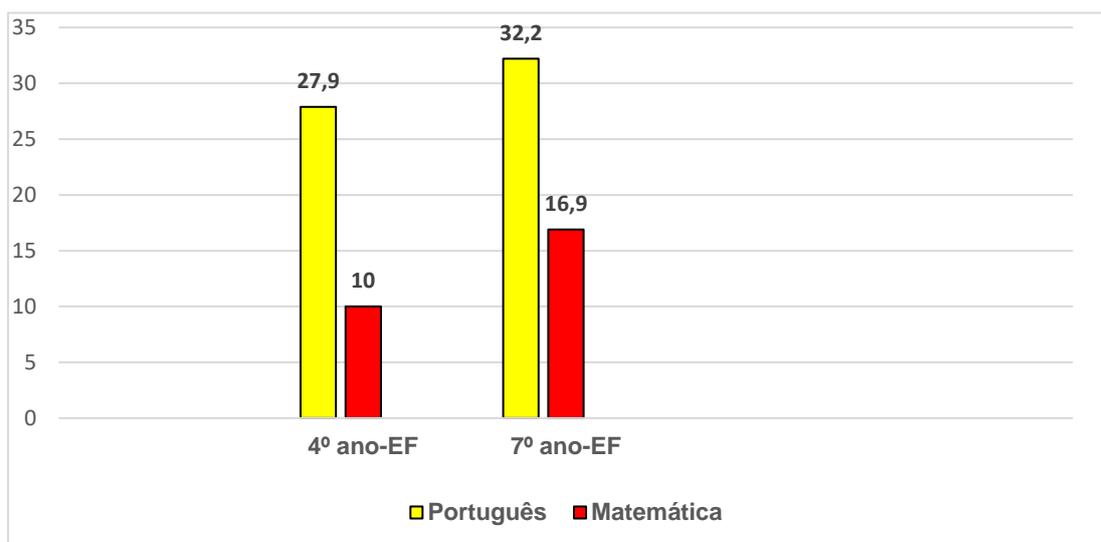
O gráfico apresenta alguns dados a serem refletidos: primeiro, a baixa proficiência dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em comparação com os alunos dos anos iniciais do mesmo. O segundo consiste no melhor desempenho dos alunos nas *avaliações em larga escala* na disciplina de Língua Portuguesa diante da disciplina de Matemática e o terceiro, tanto nos anos iniciais como também nos anos finais, a disciplina de Matemática apresenta baixo rendimento, não alcançando

<sup>56</sup> As proficiências estão divididas nas seguintes categorias: insuficiente; básico; proficiente; avançado. Os dados quantitativos apresentados no gráfico levam em consideração a somatória das categorias proficiente e avançado.

os 50% da proficiência requerida. Ainda alguns dados alertam para um percentual de 85% dos resultados nos anos finais, em Matemática, que não atingiram a proficiência esperada.

Já com relação aos níveis de proficiências constatados a partir dos resultados de 2018 apontam para o seguinte cenário:

**Gráfico 07** - Níveis de Proficiência do E.F. do SisPAE<sup>57</sup>, 2018 (%)



**Fonte:** Elaborado pelo autor, a partir do *site* qedu.org, 2018.

Semelhantemente ao gráfico indicador do Saeb, na Prova Brasil, os indicadores de proficiência do SisPAE demonstram melhor desempenho dos alunos na *avaliação em larga escala* em Língua Portuguesa quando relacionados tais resultados à Matemática. Todavia em comparação com os indicadores nacionais, o desempenho dos alunos da rede estadual de ensino no Pará se encontra aquém dos indicadores nacionais e dos indicadores mensurados para os níveis de proficiência. Na disciplina de Matemática, por exemplo, 90% dos alunos não alcançaram o nível esperado, e nos anos finais estes índices são alcançados por 83,1% dos alunos. São números consideráveis extraídos das avaliações que necessitam de intervenção pedagógica.

Desta forma, esta condição

sobre a Educação Básica do Pará, guiou nossa reflexão acerca de uma ampliação da Educação Básica no Estado, após apresentarmos números relativos às

<sup>57</sup>Os dados quantitativos apresentados no gráfico levam em consideração a somatória das categorias proficiente e avançado.

matrículas efetuadas nos últimos anos. Entretanto, se considerarmos somente o Ensino Fundamental, nos últimos oito anos verificamos redução no número de matrículas.

Entendemos, a partir dos dados levantados, que a educação no Município de Belém tem atendido sua finalidade prevista em lei, no tocante a atuação prioritária no Ensino Fundamental e ainda que a Educação Básica neste Município, contou em sua organização, com a relevância do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, o qual implantou uma perspectiva de educação pautada nos princípios democráticos, instituindo, por exemplo, o Conselho de Ciclos como instância avaliativa.

Compreendemos o protagonismo da União quanto ao processo de condução das políticas de avaliação, a partir da LDB, coordenando o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em colaboração com os respectivos sistemas de ensino da federação. Deste modo, com a instituição do Saeb, outros sistemas de avaliação foram montados pelos Estados e Municípios brasileiros. As informações sinalizam que tais sistemas estão à serviço de monitoramento e controle do processo educacional, mas também podem ser importantes instrumentos de informação para subsidiar as políticas educativas dos Estados.

Deste modo, apresentamos a inserção do Estado do Pará nessa condição, principalmente a partir da criação, em 2013, do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Segundo aponta a literatura especializada, não há, pelo SisPAE, a observância sobre os aspectos relacionais entre as circunstâncias sociais e os desempenhos apresentados pelos alunos mediante os resultados apresentados (QUEIROZ *et al*, 2018). Também não tem atendido de forma eficaz, o alcance da compreensão dos professores/as sobre as competências a serem desenvolvidas a partir das matrizes propostas por este sistema de avaliação, haja vista que os professores/as tem mais o conhecimento “do que seja” do que “para que” servem estas avaliações.

Com relação a Belém, a Prova Belém, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, tem concretizado as políticas de *avaliação em larga escala* no Município. Tal avaliação também tem assumido o papel de preparar os alunos para que estes possam se submeter com êxito às provas nacionais.

Portanto, as *avaliações em larga escala* na Educação Básica, organizadas pelos sistemas de avaliação, como SisPAE e Prova Belém, têm gerado práticas sobre

o processo pedagógico como a competição, a política de responsabilização e as vertentes das desigualdades provocadas por estas avaliações. Apontamos ainda, redução no aspecto curricular, pois tem concentrado sua avaliação apenas nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática estabelecendo-se um “currículo mínimo” culminando sobre o processo pedagógico.

Diante do exposto, finalizamos apontando para o caráter de controle, fiscalização e monitoramento realizado pelos sistemas de avaliação, mediante a execução de provas ligadas aos sistemas de ensino dos Estados, desconsiderando-se os aspectos sociais e de estrutura na oferta da Educação Básica. Logo, a predominância sobre os aspectos quantitativos, baseados nas proficiências e nos indicadores devem ser alertados e destacados com intuito de trazer à tona formas de subversão a esta prática. Assim sendo, no capítulo seguinte, verificaremos como, no ambiente educacional, os documentos e legislações ligados à Educação caminham para legitimar as *avaliações em larga escala* no Estado do Pará e principalmente em Belém.

### **CAPÍTULO 3 - OS DISPOSITIVOS LEGAIS NO PROCESSO DE LEGITIMAÇÃO DA AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARAENSE**

O objetivo deste capítulo consiste em analisar como documentos e dispositivos legais legitimaram as *avaliações em larga escala* nas práticas educacionais na Educação Básica paraense, mais especificamente no Município de Belém. Em decorrência desta legitimação, apresentamos ainda as implicações engendradas por este tipo de avaliação no trabalho pedagógico das escolas e dos professores da Educação Básica em Belém-PA. Para alcance de tal objetivo, este capítulo compilará, para análises, determinados documentos e legislações em âmbito nacional, estadual e municipal. Os documentos em questão são: Plano Nacional de Educação, Planos Estadual e Municipal de Educação, Regimento das Escolas Públicas Estaduais, e ainda a Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional.

Adicionalmente, parte-se da premissa de que são localizados, nos processos de *avaliação em larga escala* praticadas na Educação Básica no Pará, aspectos relacionados ao *poder simbólico/violência simbólica*, e *habitus/campo*, propostos por Pierre Bourdieu (2005). A primeira premissa está ancorada nos princípios de *poder simbólico*, fundada em um “*capital simbólico*” (BOURDIEU, 2002), e neste sentido nos auxiliará a entender como o *Estado Avaliador*, termo cunhado por Guy Neave, de forma implícita, desenvolve os interesses neoliberais sobrepondo-se ideologicamente a partir da pauta sobre qualidade e eficiência. Já o conceito de *habitus/campo*, como mediação dos processos objetivos e subjetivos, nos auxiliará na compreensão da incorporação das estruturas e ao mesmo tempo de produção de práticas avaliativas a partir da posição dos agentes dentro do *campo* (legislador, gestor, professor).

Dito isto, observamos, em relação as circunstâncias das *avaliações em larga escala*, a centralidade da avaliação nas políticas educacionais nas instâncias federal, estaduais e municipais em nosso país. Esta centralidade, nos argumentos de Ocimar Alavarse *et al* (2012), fora direcionada pelas diretrizes governamentais, fundamentadas nos processos avaliativos empreendidos por iniciativa do governo brasileiro. Nesta direção, tais diretrizes tiveram, segundo Flávia Werle (2014, p.175) o incentivo dessas instâncias que contribuíram para a “legitimação a partir de ações pragmáticas vinculadas ao *ranqueamento* de instituições escolares das redes

municipais e estaduais, com vistas à liberação de recursos, à valorização da ‘transparência’ para a sociedade e à necessidade de qualificação da educação”.

Há a imperativa compreensão de que as políticas educacionais conformaram a organização sobre as *avaliações em larga escala*. Neste sentido, os argumentos propostos por Shirlei Araújo e Myriam Cunha (2017) assinalam a importância dos resultados dessas avaliações na definição de políticas públicas educacionais, consubstanciando a constituição de sistemas de avaliação nos Estados na busca da eficiência:

Esses instrumentos, que visam a colher informações sobre a realidade da aprendizagem dos alunos e sobre os fatores que concorrem para a obtenção dos resultados, estão cada vez mais presentes no cotidiano das escolas na forma de testes que aferem, entre outras competências, a proficiência em leitura dos alunos. Também estão presentes nas preocupações das secretarias de educação, assombradas pelos números do IDEB e por suas prováveis repercussões políticas, na forma de propostas de formação continuada para os docentes. (ARAÚJO; CUNHA, 2017, p.549)

A abrangência desses instrumentos não está apenas no espaço escolar. Eles estão inseridos no direcionamento político da Educação, nos Estados, via Secretaria de Educação. Neste caso, o Estado do Pará se enquadra neste cenário, primeiro por incluir dentro de suas ações plano de formação docente de conhecimento técnico-científico sobre o sistema de avaliação institucional, (ARAÚJO; CUNHA, 2017), segundo, pela instituição de políticas de avaliação, mediante a criação do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE – reproduzindo as metodologias descritas nas sugestões das *avaliações em larga escala* tendo o foco na proficiência e no fluxo escolar (QUEIROZ *et al*, 2018).

Logo, compreende-se a importância deste capítulo como parte integrante deste estudo na investigação das implicações das *avaliações em larga escala* sobre a Educação Básica. Para organização deste capítulo, foram estabelecidas temáticas a partir das incidências constantes nos documentos e nas legislações, os quais impeliram, neste estudo, a organização em categorias, baseadas na *análise de conteúdo* de Laurence Bardin (2016). Assim sendo, as categorias levantadas consistem em: qualidade, indicadores, monitoramento, avaliação, gestão democrática e avaliação. Tais categorias contemplam não somente a presença no escopo dos documentos e legislações, mas também como estes são validados na educação nacional.

### 3.1 A Qualidade como questão na Avaliação da Educação Básica

Partindo das questões iniciais neste capítulo, apontamos para a constituição da *avaliação em larga escala* como política educacional desenvolvida nos últimos anos no cenário brasileiro. Neste aspecto, Flávia Werle (2014) argumenta acerca da incursão deste tipo de avaliação como política pública da educação emergindo a partir do final da década de 1980, e estimulada com mais intensidade a partir de 1995. Nesta sequência, Rivanda Nogueira e Lucilene Almeida (2015) justificam que a estratégia do governo federal nas políticas de *avaliação em larga escala*, remete-se a coleta de dados centrados no rendimento escolar junto aos entes federados. Graciele Lipsuch e Michelle Lima (2018) relacionaram esta circunstância à luz dos princípios das políticas neoliberais engendradas neste processo.

Após esse enquadramento das políticas avaliativas manifestado nos dispositivos legais em âmbito nacional, partimos para consubstanciar o objetivo que incide sobre como a avaliação, conformada como política educacional, apresenta-se dentro dos documentos legais no Estado do Pará. Sob tal preposição direcionamos nossa análise inicialmente ao documento denominado de Regimento das Escolas Públicas Estaduais<sup>58</sup>. Este documento se apresenta com o propósito de servir de instrumento guia do gerenciamento educacional das escolas públicas ligadas à SEDUC/PA. O Regimento das Escolas Públicas Estaduais tem a função de normatizar os procedimentos técnicos e pedagógicos no âmbito das instituições públicas paraenses. Dentre as necessidades de composição de tal plano destacam-se:

face às necessidades e realidades vividas no dia-a-dia escolar como: a adequação à Legislação de Ensino; a implantação de novas modalidades de ensino nas escolas públicas estaduais; a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares; a reformulação ou supressão de Artigos que contrariavam o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90); a necessidade de normatizar a reclassificação; a inclusão da avaliação institucional e outros motivos relevantes para assegurar a gestão democrática da escola, contribuir para a qualidade do ensino, fortalecer a autonomia pedagógica e valorizar a comunidade escolar através dos colegiados. (PARÁ, 2005, s/p)

---

<sup>58</sup> O Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica foi concebido e, agora atualizado, para servir como instrumento guia do gerenciamento educacional das unidades escolares, atuando como facilitador dos procedimentos normativos, técnicos e pedagógicos da rede pública estadual de ensino (PARÁ, 2005).

Nesta circunstância, o Regimento acompanhou a norma sobre a *qualidade* na Educação. Tal concepção, segundo argumentos de Karina Cabral e Cristiano Di Giorgi (2012), ao ser expressa na Constituição Federal, resultou no preceito do ensino ministrado sob as bases da garantia mínima do padrão de *qualidade* (BRASIL, 1988, artigo 208, VII), tornando-se matriz para outras legislações. Para além da questão da *qualidade*, o Regimento aporta também no princípio da gestão democrática, mesmo considerando um desafio tornar democrática a gestão das escolas, principalmente as públicas (LIMA, 2018), o Regimento exprime a necessidade de tornar a escola um espaço dentro da perspectiva inclusiva. Deste modo, o surgimento do Regimento das Escolas Públicas vem orientar as demandas pedagógicas entre as quais, os processos de avaliação.

Posteriormente, as legislações nacionais sobre educação, sobretudo a partir da aprovação da LDB, redimensionaram o papel da União nos processos de organização dos sistemas de avaliação, estabelecendo a previsão do sistema nacional avaliativo pautado pelo princípio da garantia de *qualidade* (BRASIL, 1996). Destarte, a intencionalidade prevista na LDB, corrobora como a intencionalidade de avaliação do sistema de educação, ambas justificadas pelas políticas de avaliação referentes aos Estados e Municípios.

As primeiras análises sobre a primeira década da LDB, permitiram a Dirce Freitas, em 2004, argumentar sobre percepções do processo avaliativo na Educação Básica, concluindo sobre a extensa regulação normativa, desenvolvida pelo governo. Esta regulação fora justificada com o discurso da *qualidade* e na instituição do número considerável de instrumentos avaliativos. Segundo a autora:

A intervenção normativa do Executivo federal foi intensa, indicando sempre as alterações constitucionais e a edição de leis, ampliando a regulamentação da área e amplificando a regulação normativa federal. Nesse período, acentuou-se, por um lado, a subordinação do órgão deliberativo, normativo e fiscalizador nacional (CNE) ao MEC, que com sua ação normativa, reforçou a regulação federal pela via da avaliação. (FREITAS, 2004, p.682-683)

Esta primeira análise da autora sobre a LDB tem como temporalidade o período de 1995 a 2002, ou seja, marca a primeira década de vigência da LDB no Brasil e neste sentido, percebemos a veemência empreendida pelo executivo, na intensidade da ação normativa na educação e regulação justificada pelo princípio da qualidade na

educação. Tal circunstância, vai ao encontro da primeira geração, postulada por Alícia Bonamino e Sandra Sousa (2012) as quais ressaltaram a ideia de coadunar a avaliação à evolução da *qualidade* da educação. Neste quadro inicial, a preocupação fora a divulgação dos resultados das avaliações com o intento apenas de divulgar, sem de fato retornar as reflexões advindas dos dados como base de informação para as escolas.

Para além da LDB, outra importante legislação apontou para as questões da qualidade validando as políticas de avaliação no Brasil. Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, pela Lei n.º 13.005, estabelecendo 20 metas para um período de 10 anos. O texto tem como uma das suas diretrizes: “melhoria da *qualidade* da educação” (BRASIL, 2014). Partindo desta premissa, o Plano define a articulação entre a União e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para obtenção de informações com vistas ao alcance desta *qualidade*:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, Art. 11, 2014)

Neste mesmo artigo, o §5º reafirma toda logística de organização dos sistemas de avaliação partindo da centralidade da União e da possibilidade de compactuar com os Estados e Municípios por meio da constituição dos sistemas de avaliação:

A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, Art. 11, 2014)

Em verdade, o artigo 11, do PNE ratifica a intencionalidade anteriormente proposta na LDB, no que tange ao encargo, atribuído ao Estado brasileiro, face à avaliação nacional. Não obstante, para a implantação dos sistemas de avaliação torna-se necessário o regime de colaboração entre os entes federados, tendo a utilização da avaliação como instrumento para aferir a qualidade, por meio da produção de informações obtidas pelos resultados destas avaliações e utilizados por Estados e Municípios como parâmetros definidores das políticas educativas.

Por isso, o PNE foi aprovado para dar suporte a elaboração, pelos Estados e Municípios, dos seus Planos de Educação. Contudo, as metas e objetivos deveriam coadunar com a perspectiva nacional, desta forma, as políticas de avaliação da Educação Básica foram alinhadas de modo a atender as metas contidas no Plano Nacional.

O PNE se apresenta como fundamental para as legislações acerca da Educação Básica no Brasil. Neste panorama, partindo das conclusões de Livia Ferreira (2016) no que tange ao PNE, significou a intencionalidade em estabelecer ações planejadas na Educação. No tocante à avaliação, percebemos a importância relativa às formas engendradas como políticas e a relevância sobre os processos de regulação pela via da constituição de indicadores.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação em 2014, notamos a intencionalidade sobre a avaliação da Educação Básica, mediante ao alcance do pressuposto da qualidade, utilizando-se de uma gama de instrumentos avaliativos com o intuito de prover, por meio dos indicadores, a geração de informações visando delinear informações nas políticas educacionais

Como parte do desdobramento do Plano Nacional de Educação, no ano seguinte, em 2015, o Estado do Pará aprovou seu Plano Estadual de Educação<sup>59</sup>, estabelecendo 20 (vinte) metas de melhoria da oferta da Educação Básica, a partir do estabelecimento de metas e estratégias a serem alcançadas no interstício de 2015 a 2025. Neste Plano, a Meta 7 ressalta, mais uma vez, a relação da *qualidade* com questões sobre a melhoria na oferta da Educação Básica por meio processo de aprendizagem e avaliação, haja vista a intenção de: “elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com a melhoria de 30% do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias para Ideb [...]” (PARÁ, 2015).

Igualmente ao nível estadual, o Plano Municipal de Educação da cidade de Belém<sup>60</sup>, converge com o disposto no artigo 8º do PNE que versa:

---

<sup>59</sup> Subsidiado pelo artigo 8, da Lei Federal nº 13.005, de 24 de junho de 2014, o PEE abrange como estratégias a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; o atendimento das necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; das necessidades da educação especial, garantindo o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; e a promoção da articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais.

<sup>60</sup> O Plano Municipal de Educação do Município de Belém foi criado pela Lei 9.129, de 24 de junho de 2015.

Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014).

O referido Plano abarca também 20 metas, com vistas a promover a *qualidade* da Educação Básica na rede municipal de Belém e vigência até 2025. Concernente a avaliação da *qualidade* da Educação Básica, encontra-se na perspectiva vinculada à Meta 7 deste Plano: “Garantir a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais” (BELÉM, 2015). Observa-se a intencionalidade de alcance da média nacional, partindo do pressuposto da oferta da Educação Básica de *qualidade* neste segmento, a melhoria do fluxo escolar (taxas de aprovação e diminuição de reprovação e evasão) tornam-se fatores estratégicos para alcance da Meta.

Em análise de 2013, Nilma Fontanive já alertava que embora a quantidade de dados coletados e divulgados seja posta em evidência, deparou-se com a ineficácia na mudança no cotidiano de professor-aluno-aprendizagem, visto que a defesa da tese sobre a equipe técnica e de gestão da escola não compreendia as tecnologias empregadas na avaliação e a apropriação dos resultados, por conseguinte, não se mostrando como capazes de orientar no processo pedagógico com vistas ao alcance do processo de *qualidade*.

Dentro do escopo do Plano, alinhado ao PNE, estabelece-se em suas diretrizes: “melhoria da *qualidade* da Educação” (BELÉM, 2015). Esta diretriz norteia todas ações de promoção da Educação Básica na rede municipal, e neste sentido, pautou a instituição de avaliações externas como forma de mensurar a qualidade. Dentro da conjuntura das políticas de *accountability*, ou seja, das políticas de prestação de contas, o estabelecido no artigo 5º, inciso I, do PME confere competência à Comissão de Educação, da Câmara de Educação<sup>61</sup> na divulgação dos resultados sobre o monitoramento e das avaliações nos *sites*.

Em suma, o termo *qualidade* tem sido constante nos textos das legislações que se referem à Educação no Brasil. Basicamente, o termo se tornou princípio ou diretriz

---

<sup>61</sup> A Câmara de Educação, segundo o PME, se constitui por Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, Fórum Municipal de Educação e pela Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação.

a ser alcançada, e deste jeito, esta *qualidade* tem legitimado o desenvolvimento das políticas avaliativas no Brasil, apresentando-se de forma mensurável, através da verificação das *avaliações em larga escala*, principalmente na educação pública, compreendendo os sistemas federal, estadual e municipal de educação.

Sandra Sousa e Romualdo Oliveira (2010) avaliaram que não existiria relação entre a avaliação e a melhoria de qualidade. A prova disto se materializa nas políticas de bonificação para alunos, professores e funcionários. Como apontaram os autores:

A relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não constitui ainda uma realidade. A dimensão de controle da qualidade de ensino parece que, nos casos estudados, tende a não se concretizar seja por meio da gestão, da racionalização de recursos, seja por meio de políticas específicas com base nos resultados da avaliação. Mesmo a competição que parece ser estimulada com algumas medidas (premiação, gratificação) parece que não tem tido poder indutor sobre o conjunto das escolas da rede (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p.817)

Esta falta de relação não estabeleceu fatores eficientes para alcance da qualidade, apenas concretizou o modelo de racionalização feito através do modelo de gestão de resultados. Em suas análises, os autores indicam-na pautada nas práticas de premiações e gratificações, as quais não têm contribuído para o alcance da qualidade na educação escolar. Esta análise é posteriormente corroborada também por Andréia Chirinéa e Carlos Brandão (2015), haja vista que os desempenhos dos alunos nas avaliações e o fluxo escolar não foram suficientes para estabelecer determinada qualidade, por não considerar, em suas formulações, fatores de impacto sobre a qualidade, como por exemplo: nível socioeconômico e cultural dos alunos; formação docente; valorização do magistério; condições materiais e imateriais de trabalho; gestão escolar; infraestrutura da escola e etc.

Além do mais, inferimos que nas políticas nacionais de *avaliação em larga escala* as instâncias políticas utilizam-se do *poder simbólico* (BOURDIEU, 2005) para impor determinado pensamento à lógica da *qualidade da educação*. Este poder invisível, nos argumentos de Pierre Bourdieu (2005), tem a capacidade de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão de mundo. Logo, neste discurso, reside a capacidade de mobilizar os agentes educativos em acreditar que os instrumentos avaliativos são válidos como forma de mensurar tal *qualidade*.

Na análise de Pierre Bourdieu (2002) sobre o *poder simbólico*, é enfatizada a competência de determinado grupo, que a partir do capital simbólico, exerce seu poder e sua condição de impor reconhecimento sobre outro grupo, tendo uma espécie de “procuração” que confere prerrogativas de falar por este grupo.

Portanto, em síntese, consideramos o direcionamento das políticas avaliativas centrado sobre os aspectos normativos e quantitativos de imposição sobre o quadro escolar, sendo destacada a existência da imposição implícita do *poder simbólico* (BOURDIEU, 2005) presente nas normatizações políticas desencadeadas pelas legislações, que escondem, por meio da invisibilidade, a importância sobre as implicações neoliberais nos processos avaliativos camufladas no discurso de *qualidade*. Por consequência, os agentes educativos (gestores, coordenadores/as e professores/as) situados em outras extremidades do *campo*, desconhecem as reais intencionalidades sobre a pauta da *qualidade* e nesta circunstância, se tornam cúmplices pelo fato de desconhecerem o funcionamento das estruturas envolvidas.

### **3.2 A Legitimidade das *Avaliações em Larga Escala* por intermédio dos Indicadores Educacionais.**

Da mesma forma que a questão da *qualidade* aparece central nas legislações como forma de validar o processo avaliativo da Educação Básica, os indicadores educacionais são o mais forte mecanismo na engenharia avaliativa em larga escala por compor determinados parâmetros dos dados referentes ao Ideb. Tais elementos foram estabelecidos pela iniciativa de constituição nacional de indicadores previstos inicialmente no Plano Nacional de Educação, de acordo com os seguintes aspectos:

O Plano Nacional de Educação prevê a constituição de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino. (BANDEIRA, 2015, p.1)

Partindo deste argumento, em 2013, Maria Teresa Alves e José Francisco Soares discorrem sobre a funcionalidade dos indicadores, como por exemplo, o Ideb, argumentando que dentro das circunstâncias de políticas avaliativa, tais indicadores

apontam apenas para os resultados finalísticos dos processos avaliativos e não levam em consideração, outros fatores que estão contidos no processo, como por exemplo, a realidade do momento escolar, uniformizando o perfil dos alunos e dos estabelecimentos de ensino. Neste enquadramento, apresenta-se na aprovação da lei, o PNE, quando se evidencia o protagonismo sobre os indicadores versados no texto da lei:

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

II - indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes. (BRASIL, 2014, s/p)

Na conjunção legal sobre o processo de avaliação, percebe-se a relevância sobre os indicadores que norteiam os dados sobre os processos avaliativos. Compreendemos que os discursos sobre Ideb e indicadores, à luz da teoria bourdieusiana como *capital simbólico* no ambiente educacional, torna-se válido à medida que é garantido pela instituição oficial: o Estado.

Adriana Bauer *et al* (2015) concordam com a análise de que tais indicadores obtidos pelas *avaliações em larga escala* não ecoam na escola e muito menos sobre os participantes do processo avaliativo. Neste segmento, os argumentos de Cláudia Bandeira (2015) sinalizam que os indicadores se constituem capitais no processo de avaliação da Educação Básica nacional, pois são estes a fornecerem informações sobre o rendimento escolar em decorrência dos desempenhos dos estudantes aferidos e com isso, se estabelece a elaboração do perfil dos estudantes e dos demais profissionais da educação, como pontua a autora:

As informações que irão compor esse Sistema são referentes aos indicadores nacionais de rendimento escolar que medem desempenho dos estudantes e indicadores de avaliação institucional com informações sobre o perfil de alunos e profissionais da educação, as relações entre as equipes docente e técnica e corpo discente, aspectos estruturais, recursos pedagógicos e processos de gestão (BANDEIRA, 2015, p. 1)

Consoante a esta citação, o Plano Estadual de Educação e o Plano Municipal de Educação de Belém, em redação semelhante, ratificam a importância dos indicadores como fonte de informações, na composição de um sistema integrado sobre os indicadores educacionais. Segundo estes Planos o objetivo é:

colaborar, com a União e com os Municípios, para a constituição de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino (PARÁ, 2015, p.64)

colaborar com a União para a constituição de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das etapas e modalidades de ensino; (BELÉM, 2015, p.50)

A semelhança entre as citações localizadas por Bandeira (2015) em relação às estratégias dos Planos Estadual e Municipal de Educação, ressaltam a finalidade dos indicadores com o desempenho da escola e ainda como parâmetro das informações sobre os docentes e discentes, bem como sobre a estrutura escolar, sendo relacionando-os às questões sobre *qualidade*.

Nesta mesma linha de análise sobre indicadores, Regilson Borges (2018) reflete sobre aspectos dos indicadores educacionais frente à realidade brasileira, concluindo que tais indicadores são parâmetros para a *qualidade* da educação. Neste sentido, os indicadores da qualidade são elaborados dentro da conjunção sociopolítico articulado pelas forças políticas que se estabelecem. Estas forças políticas são engendradas por meio da dominação e legitimação da viabilidade dos indicadores. Vale ressaltar também a complexidade de instituição dos indicadores, conforme argumento de Adriana Bauer e Sandra Sousa (2015) devido a relevância conferida aos aspectos sobre a qualidade e ainda a questão de operacionalização.

Na constituição da relevância sobre os indicadores do PEE, em elevar a qualidade da Educação Básica, parte-se da elaboração das seguintes estratégias:

7.11) acompanhar e divulgar, bienalmente, os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema estadual de avaliação da educação básica nas páginas eletrônicas das instituições de ensino; 7.13) colaborar para o desenvolvimento, em parceria com os entes federados, de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos e surdocegos;

Deste modo, o PEE alinha estratégias de acompanhamento dos indicadores tornando-os públicos, como forma de prestação de contas estabelecida pelas políticas de *accountability* e coadunando estes indicadores entre os demais entes federados. Em análise sobre esta circunstância de implementação de avaliações externas de larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros, Fábio Perboni *et al* (2019) partem da argumentação que, para o alcance dos indicadores do Ideb, os Estados têm constituído contratos com fundações e empresas para gerenciar os sistemas de avaliações. De acordo com os autores:

Depreende-se, assim, que empresas e fundações são responsáveis pela operacionalização das avaliações nos sistemas estaduais, constituindo um “mercado das avaliações”, seja no âmbito do controle dos processos que adquire uma lógica privada, seja no controle da expertise para implementação desses processos, que também estão fora do controle da gestão dos sistemas de ensino. Em um cenário de restrições orçamentárias, alerta-se que no contexto internacional processos de financeirização da educação estão mais presentes e podem desencadear implicações futuras para essas relações que aqui denominamos de “quase-mercado”. (PERBONI *et al*, 2019, p.1)

Assim, tais empresas ou fundações estão à serviço da lógica de mercado na implementação de controle e operacionalização destas avaliações. Luiz Carlos de Freitas (2014) os chama de *reformadores empresariais*, sendo inseridos no processo pedagógico da escola por meio da promessa de elevação dos índices do Ideb e fortalecendo as avaliações externas.

Em Belém, o Plano Municipal de Educação apresenta a inserção das políticas de *avaliação em larga escala*:

Políticas de avaliação como Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Exame Nacional de Desempenho do Estudante – ENADE, vinculado ao SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, que se consolidam desde a década de 1990, tratam de

avaliação em larga escala como forma de obter dados mais concretos para a proposição de políticas. (BELÉM, 2015, p.47-48)

A citação vem justificar a circunstância ao qual o Plano Municipal está inserido, a partir das políticas nacionais de avaliação do sistema de Educação Básica, iniciadas na década de 1990, subsidiado por instrumentos avaliativos com o objetivo de alcançar dados para definição de políticas voltadas para a melhoria da oferta escolar. Neste cenário, os indicadores surgem em decorrência da constatação dos resultados sobre a Educação:

A crítica aos resultados do sistema educacional, articulada a um discurso sobre uma política que considerasse a educação dos pobres, deu ênfase aos temas da qualidade e das oportunidades do ensino. Sob esses argumentos, o diagnóstico educacional ganhou destaque, ressaltando a necessidade de o governo central contar com indicadores confiáveis a respeito da realidade da educação no país. (BELÉM, 2015, p.86)

Neste cenário, o PME ratifica o argumento dos indicadores, como expressão de certa confiabilidade aos dados sobre a Educação no país. Por isso, as políticas governamentais têm baseado suas iniciativas e intervenções sobre a Educação a partir da constatação dos últimos indicadores do rendimento escolar. O quadro comparativo a seguir demonstra como se configura o Ideb da rede pública no Brasil:

**Quadro 07** - Indicadores do Ideb nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino (2007-2019)

Abrangência Geográfica	Anos Finais						
	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Brasil	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	4.9
Pará	3.3	3.4	3.7	3.6	3.8	3.8	4.1
<b>Belém</b>	<b>3.2</b>	<b>3.5</b>	<b>3.7</b>	<b>3.8</b>	<b>4.0</b>	<b>4.3</b>	<b>4.4</b>

Fonte: MEC/INEP, 2020.

O quadro ressalta os números observados do Ideb de 2007, partindo dos indicadores dos anos finais do Ensino Fundamental. Com relação aos indicadores aferidos em 2009 e comparando-os com os últimos indicadores em 2019, o Município

de Belém apresentou um crescimento de 37,5 %, seguido pelos indicadores nacionais de 28,9% e o Estado com crescimento em média de 24,2%. O crescimento apresenta-se perceptível em toda rede pública, entretanto observa-se melhor desempenho dos anos iniciais frente aos anos finais. Deste modo, o Ideb se tornou parâmetro de qualidade para Educação Básica a partir da avaliação dos indicadores da Prova Brasil e da aprovação escolar - fluxo escolar (CARDOZO, 2018).

Desta forma, por meio das provas do SisPAE, em consonância com as avaliações do Saeb, torna-se explícita a proposta de consolidação e a sintonia de fortalecimento das *avaliações em larga escala* e as propostas educacionais do governo do Estado do Pará, assim como a melhoria dos indicadores do Ideb do Estado em parâmetro com outros indicadores. Mesmo apresentando uma evolução nos últimos anos<sup>62</sup>, os indicadores do Estado ainda se encontram entre os mais baixos em nível nacional. Para exemplificar esta afirmação apresentamos abaixo, quadro com os 10 (dez) estados com os menores indicadores alcançados no Ideb dentre os 26 (vinte e seis) estados da federação.

**Quadro 08** - Desempenho dos dez menores indicadores nacionais no IDEB relativos aos Anos Finais do Ensino Fundamental no Brasil (2019)

Posição	Estados	IDEB Observado
26º	AP	4,0
25º	PA	4,1
	RN	4,1
	SE	4,1
22º	BA	4,1
21º	MA	4,2
20º	PB	4,3
19º	AL	4,7
18º	PE	4,8
17º	RJ	4,9

Fonte: MEC, INEP/2020.

<sup>62</sup> O Ideb observado nos últimos anos no Estado do Pará apresenta uma certa elevação: **3,6** (2013); **4,2** (2015) e **4,5** (2017).

No quadro citado, observa-se que 90% dos Estados com baixos indicadores do Ideb, integram as regiões Norte e Nordeste, ratificando assim, a ideia das desigualdades regionais educacionais. Nesta direção, convém destacar a conclusão de Marcelo Medeiros e Luis Oliveira (2014) na qual argumentam que parte destas desigualdades estão relacionadas com as diferenças econômicas e com as características das populações afetadas pelos resultados educacionais e, por outro, em como peculiaridades regionais implicam distintas respostas educacionais a essas características.

De fato, o levantamento dos indicadores educacionais produzidos pelas *avaliações em larga escala* e a sistemática na organização e divulgação dos dados tem sido o principal argumento pela educação de qualidade no Brasil. E em seguida, para além dos indicadores nacionais, as legislações têm ratificado outro importante mecanismo deste processo de avaliação que consiste no monitoramento dos resultados, porém este monitoramento tem camuflado outros interesses.

### **3.3 O Monitoramento como Mecanismo à serviço da Avaliação**

O *monitoramento* consiste no acompanhamento constante dos dados sobre os resultados dos indicadores produzidos pelo Ideb a partir dos desdobramentos das avaliações nacionais, cuja reponsabilidade foi imputada ao Saeb, como órgão fiscalizador deste processo. No PNE, torna-se evidente a substituição do termo “acompanhamento” e a inclusão do termo “monitoramento”, como apontam Janaína Menezes e Donaldo Souza:

Já no atual PNE – instituído por meio da Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência estabelecida para o decênio 2014-2024 –, a categoria “acompanhamento e avaliação” encontra-se permutada por “monitoramento e avaliação”, não mais havendo uma seção particular destinada à sua tematização. Não obstante, essas ações são abordadas no corpo da referida lei, nos termos de que a “execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas” (Art. 5.º), indicando as instâncias responsáveis<sup>2</sup>e suas atribuições nesse processo (MENEZES; SOUZA, 2018, p.616)

Portanto, as metas e estratégias levantadas no PNE são comprovadas a partir do processo constante de *monitoramento* e de aplicação de avaliações periódicas, tendo, em todas as instâncias, os respectivos responsáveis pelo processo.

Semelhantemente, no documento do MEC: “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação”, produzido em 2014, já se apontava a necessidade de o Estado empreender em todo território a iniciativa de tomar a frente na criação dos instrumentos avaliativos e *monitorá-los*:

O estado precisa fortalecer seu papel de coordenação no território, fazendo busca ativa e viabilizando o planejamento de matrículas de forma integrada aos municípios, bem como incorporando instrumentos de monitoramento e avaliação contínua em colaboração com os municípios e com a União. (BRASIL, 2014, p.11)

A citação coloca o Estado como o principal agente de coordenação dos processos educativos, contando com a colaboração entre Municípios e União para o estabelecimento de instrumentos de *monitoramento* com vistas ao alcance das Metas e estratégias contidas no Plano Nacional de Educação.

No caso específico do Estado do Pará, as questões sobre *monitoramento* e avaliação, contidos no documento base do Plano Estadual de Educação, sinalizam a pretensão de constante vigilância e acompanhamento sobre os dados avaliativos que acompanham os dados educacionais pretendidos pelo Plano.

Partindo deste cenário, emerge no Plano, a intenção de organização através da instituição dos mecanismos de avaliação:

Para isto, deverão ser instituídos os seguintes mecanismos de avaliação e acompanhamento, necessários para monitorar continuamente, durante os dez anos, a execução do PEE:

1. Aferição quantitativa: que controle estatisticamente o avanço do atendimento das metas, observando-se os prazos estabelecidos ano a ano;
2. Aferição qualitativa: que controle o cumprimento das metas, observando além dos prazos, as estratégias de execução das ações para medir o sucesso da implementação do PEE. (PARÁ, 2015, p.115)

A citação explica que os mecanismos de avaliação são necessários, durante a vigência do Plano Estadual de Educação, por se constituir como instrumentos para acompanhar e monitorar dados sobre a educação escolar. Todas as instâncias da Educação Básica são alvos deste monitoramento, inclusive todos os níveis estão sujeitos a este, expresso, como por exemplo, os anos iniciais do Ensino Fundamental como aponta a estratégia 5.6 do PEE:

criar instrumentos de avaliação estadual periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, e estimular as escolas a criarem seus próprios instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos(as) os(as) estudantes até o final do terceiro ano do ensino fundamental (PARÁ, 2015)

O PEE acena para a criação de instrumentos periódicos de avaliação na rede estadual de ensino, tal qual estimular as escolas para a criação dos seus próprios instrumentos de avaliação e *monitoramento*. Em resumo, as questões sobre avaliação e *monitoramento* têm se configurado em muitos Planos estaduais como uma forma automática, sem considerar o caráter interativo e negociado. Outro aspecto a ser destacado imprime aos Planos a característica de atividade formal para atender as exigências do PNE (MENEZES; SOUZA, 2018).

No Plano Municipal de Educação de Belém o termo *monitoramento* se apresenta para estabelecer o alcance das metas sinalizadas a partir das diversas estratégias para a Educação Básica em Belém. Segundo o PME: “As metas estabelecidas no anexo desta lei serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizadas por uma comissão nomeada pelo chefe do poder executivo” (BELÉM, Art. 3º, 2015).

Ainda que as legislações demarquem a intenção em monitorar dados avaliativos, Márcia Cecília Vassoler (2019), em contrapartida, discorre sobre a necessidade de os Planos Estaduais de Educação promoverem, a partir de processo democrático, o envolvimento dos agentes da Educação sobre este processo:

O processo envolvendo o Monitoramento e Avaliação requer participação da sociedade civil articulada, com ênfase nos gestores e profissionais da educação, tornando-os responsáveis pelo processo. Essa responsabilidade visa atender a Lei, realizando ajustes durante o percurso do processo de Monitoramento e Avaliação. (VASSOLER, 2019, p. 56)

Assim, a percepção democrática de avaliação pretendida nos referidos Planos contaria a perspectiva da participação social, principalmente dos gestores e dos profissionais da Educação (professores e coordenadores) como agentes protagonistas do processo de aprendizagem e de avaliação. Compreendemos que as análises inferidas a partir de Pierre Bourdieu (2005), sobre *poder simbólico*, podem ser percebidas nas proposições dos Planos de Educação quando estabelecem o

discurso de monitoramento, mas que em verdade escondem a intencionalidade sobre a responsabilidade dos agentes educacionais.

Desta forma, inferimos que o processo de legitimação sobre a questão da qualidade permitiu à União, e conseqüentemente aos Estados e Municípios, criarem inúmeros instrumentos avaliativos para mensurar tal qualidade por meio da avaliação da Educação Básica. Para alcance de tal intento, as legislações fundamentaram, portanto, a importância sobre o mecanismo de *monitoramento* em torno do processo avaliativo e principalmente culminando na constante vigilância sobre os indicadores que medem o desempenho dos alunos nas *avaliações em larga escala*.

### **3.4 A Legitimação sobre a Temática da Avaliação: qual a direção a ser seguida?**

As discussões sobre políticas de qualidade da Educação Básica e a aferição desta qualidade mediante a construção de indicadores, justificam a condição de implantação de uma série de políticas de avaliação e culminando nas *avaliações em larga escala*. Desta forma, estas avaliações foram postas nos documentos e legislações com o objetivo de validar a relevância destes procedimentos para o processo educacional.

O Regimento das Escolas Públicas Estaduais ressaltou em seu escopo a existência da intencionalidade de categorizar dois tipos de avaliação: uma avaliação interna e outra externa como mostra o artigo 107 deste documento:

A avaliação interna, processo a ser organizado pela escola e a avaliação externa, pelos órgãos governamentais, terão por objetivo permitir o acompanhamento: [...] V- dos indicadores do desempenho escolar em termos de rendimento. (PARÁ, 2005, p.60)

O Regimento especificou as responsabilidades no processo de organização da avaliação. Neste sentido, a escola seria responsável pela avaliação interna, recaindo especificamente sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, já a avaliação externa seria materializada pelas chamadas *avaliações em larga escala*, partindo das iniciativas governamentais. No tocante às avaliações externas, Cristiane Machado e Ocimar Alavarse (2014a, 2014b) pontuaram que as avaliações externas empreendidas pelo governo federal têm servido como referência de qualidade de Educação, juntamente com as avaliações internas, diante dos seus resultados.

O documento traz ainda em seu escopo as questões relacionadas a avaliação institucional, tal avaliação consiste em umas das modalidades de avaliação educacional presentes no quadro escolar:

A avaliação institucional poderá ser realizada anualmente ou em períodos intervalares, através de procedimentos internos e externos, objetivando a observação, análise, orientação e correção, quando for o caso, dos procedimentos didáticos, pedagógicos, administrativos e financeiros da escola. (PARÁ, 2005, p.60)

O objetivo da avaliação institucional consiste na capacidade, da unidade escolar de ensino, ser passível de processo de avaliação tanto de órgãos internos quanto de órgãos externos. Nesta circunstância, avalia-se a organização da aprendizagem desenvolvida na escola, desempenho da direção, coordenação e professores/as e da própria participação da comunidade escolar (PARÁ, 2005, p.60). As análises a seguir apontam para a importância da avaliação institucional sobre o ponto de vista da racionalização e organização escolar. Desse modo, a posição de Jorge Ribeiro (2009) define avaliação institucional da seguinte forma:

A avaliação aplicada ao campo da educação, como foi visto, é utilizada comumente para aferir o nível de rendimento escolar dos alunos e o desempenho do professor. Entretanto, a avaliação é também utilizada para julgar o trabalho das instituições de ensino e dos sistemas educacionais, seja para verificar a sua eficácia e eficiência, seja para identificar os efeitos produzidos por uma ação ou uma política aplicada ao sistema educacional ou a uma instituição em particular, seja ainda para identificar a consecução de objetivos previamente propostos (RIBEIRO, 2009, p.57)

O autor denota o conceito de avaliação institucional, porém alerta para a atual conjuntura do sistema de educação brasileiro, pois este tipo de avaliação tem sido utilizado à serviço do controle sobre o processo educacional, testando assim sua eficácia e eficiência, além de justificar, no final, se as políticas educativas, ou objetivos educacionais, estão realmente sendo efetivados.

Em análise favorável, autores como Licínio Lima (2015) ressaltam a importância sobre este tipo de avaliação por considerar a formalização do procedimento de racionalização da qualidade, chamando este processo de *hiperburocratização*, justificando assim, a necessidade de utilizar a avaliação institucional. De igual modo, Luiz Síveres e José Roberto Santos (2018) corroboram sobre a importância de avaliação institucional, no entanto, alertam para algumas

condicionantes com vistas à implementação desta modalidade de avaliação no cotidiano escolar, como por exemplo, a gestão democrática e a participação da comunidade escolar no desafio de tornar a escola um espaço mais participativo.

Posteriormente, o Regimento das Escolas Públicas Estaduais do Estado do Pará abarcou, dentro das suas intencionalidades, atuações norteadoras das ações pedagógicas de educadores sob a perspectiva da temática da avaliação. Logo, as questões da avaliação educacional são conformadas diante da relevância apresentada no documento no que tange às dimensões da aprendizagem, da *avaliação em larga escala* e na avaliação institucional. Mariangela Wolf e Elma Carvalho (2011) refletem que o Regimento escolar, herdeiro do modelo de gestão burocrática, passa a ser idealizado como elemento das ações de caráter pedagógico, sendo assim, a avaliação seria alcançada como parte destas ações.

Assim, o Regimento das Escolas Públicas contribuiu para despertar a atenção sobre os processos avaliativos, porém decorrida uma década, a temática sobre avaliação na Educação Básica paraense só retornaria com a aprovação do Plano Estadual de Educação. Neste Plano, a temática da avaliação emerge como central, nas aspirações das políticas educacionais para o Estado do Pará, ficando clara a intenção de atingir, por meio das políticas avaliação, a qualidade da Educação:

Diante destes e de outros variados desafios, pode-se afirmar que a construção de uma nova qualidade para a educação básica, articula-se, dentre outras iniciativas, à planificação articulada das ações educacionais, a uma **política de avaliação**, à democratização das escolas e sistemas, a uma política de formação e valorização dos trabalhadores em educação (PARÁ, 2015, p.15 - grifo nosso)

A centralidade sobre o processo avaliativo se apresenta pela definição do caráter político a ser desenvolvido por meio de iniciativas que estariam sendo articuladas, não somente em políticas, mas sobretudo em ações educacionais definidas pelas estratégias.

Por isso, ao definir a Meta 7 sob o intuito de elevar a qualidade da educação no Estado, o Plano Estadual elencou uma série de estratégias relacionadas à avaliação:

7.5) promover, anualmente, a autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a

elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática

7.9) aplicar os instrumentos de avaliação estaduais, considerando as especificidades e a diversidade sociocultural nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio;

7.10) utilizar os resultados das avaliações nacionais e estaduais pelos sistemas de ensino e pelas escolas para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas, durante a execução deste PEE (PARÁ, 2015, p.68)

Estas estratégias propõem o alcance da avaliação da qualidade da Educação. Assim, a criação de autoavaliação pelas escolas, bem como a criação de instrumento e tratamento dos resultados são postos no Plano como medidas a serem efetivadas no âmbito do sistema educacional paraense, tornando-se parte de política pública elaborada:

Compreendemos política pública como um fenômeno social e histórico que expressa os interesses e necessidades de diversos sujeitos sociais, através do exercício do poder, e do processo de tomada de decisões baseado nos valores presentes na sociedade. Elas são estratégias voltadas para desenvolver um determinado modelo econômico e social em suas diversas áreas, cujas características resultam da correlação de forças dentro da própria sociedade. (SOUZA, 2009, p. 4)

Nessa perspectiva, a avaliação, e principalmente a *avaliação em larga escala*, tem correspondido a tal definição, haja vista pela frequência com que o termo aparece neste Plano, o que corrobora seu caráter de fenômeno social com um propósito a ser desenvolvido na sociedade, e principalmente na Educação.

Outro documento de abrangência na rede estadual de ensino no Pará, chama-se Revista SisPAE. Ela se insere nesta circunstância sobre avaliação como importante instrumento de publicação e divulgação da intencionalidade sobre o processo de *avaliação em larga escala* na Educação Básica. A ideia desta Revista consiste em analisar as referências e os resultados aferidos nas avaliações do SisPAE, fazendo a divulgação dos resultados com o intuito de promover a reflexão sobre os desempenhos dos discentes frente às avaliações, especialmente do SisPAE. Com a Revista a ideia fora promover, principalmente aos professores, condições de consubstanciar seus planejamentos e redirecionamentos sobre as questões avaliativas. Acerca da Revista tenciona-se:

Ao chegar às escolas, que tal instrumento inspire educadores a propor soluções inovadoras de enfrentamento das fragilidades identificadas pelo SisPAE; que oriente o planejamento e o monitoramento das ações educativas visando ao alcance das metas estabelecidas no contexto da gestão por resultados assumida pela SEDUC em seu Mapa Estratégico (PARÁ, 2016, p.3)

Na introdução, a previsibilidade de estabelecer uma gestão de resultados, permite a inferência sobre o tipo de avaliação a ser postulado nos sistemas estaduais de Educação. Mas diferentemente das questões apresentadas, o SisPAE sinaliza, dentro das intencionalidades governamentais, a ideia de viabilidade:

Desde a concepção das matrizes que o destacam e diferenciam no contexto da avaliação de larga escala, passando pela rigorosa interpretação de resultados que subsidiaram a definição dos intervalos de proficiência que caracterizam os diferentes níveis em que são classificados os alunos de cada turma e de cada escola pública paraense, o SisPAE tem se empenhado em pesquisar as habilidades que os alunos demonstram ter desenvolvido em diferentes momentos de sua trajetória escolar. (PARÁ, 2016, p.12)

No tocante a avaliação em âmbito municipal, o Plano Municipal de Educação expressa no escopo do texto, constante presença do termo avaliação e a necessidade de se instituir políticas públicas que atendam a necessidade do Município, para com isso, não tornar ainda mais relevantes o comprometimento no desempenho dos alunos da rede pública nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -Saeb (BELÉM, 2015).

No mesmo caminho dos Planos Nacional e Estadual, o Plano Municipal de Belém versa sobre como elevar a qualidade da Educação no Município de Belém. Para tal, estabeleceu como parte de sua estratégia o mecanismo da avaliação, explicitado segundo o texto: “aplicar os instrumentos de avaliação municipais, considerando as especificidades e a diversidade sociocultural nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, englobando todas as áreas de conhecimento na avaliação dos anos finais” (BELÉM, 2015, p.47). Um ponto a ressaltar, consiste na consideração das especificidades e diversidade cultural na proposição em aplicar instrumentos de avaliação no Município de Belém. Apesar de não ser tão propagada nos documentos legais que se referem a *avaliação em larga escala*, esta premissa vai ao encontro da perspectiva de fuga dos estereótipos e de reconhecimento sobre a diversidade existente no panorama avaliativo nacional (GATTI, 2012).

### 3.5 Os Apontamentos sobre as *Avaliações em Larga Escala* na Gestão Escolar e na Prática Docente

Após as reflexões sobre qualidade, indicadores e monitoramento presentes nas legislações que chancelaram as práticas avaliativas na Educação Básica, este capítulo direciona sua atenção sobre como as práticas de avaliação ancoradas nas ideias citadas desdobraram-se nas gestões escolares e nas práticas docentes.

Compreendemos inicialmente a presença, nas legislações, da intencionalidade em estabelecer articulação entre os aspectos educacionais e sociais no que tange ao atendimento e garantia democráticos partindo das perspectivas inclusivas e previsibilidade de implementação das políticas educativas. Entretanto, considerando as análises no panorama nacional, Janaína Menezes e Donaldo Souza (2018), em análise a 24 Planos Estaduais de Educação, entre os quais consta o Estado do Pará, denunciam a total ausência de comprometimentos dos aspectos sociopolíticos na participação social nos processos de monitoramento e avaliação, ou seja, os preceitos sobre avaliação contidos nos Planos Estaduais, na prática, são tomados por decisões políticas centralizadoras, sem a participação dos sujeitos envolvidos nos processos.

De mesma leitura sobre ausência de articulação com aspectos sociais, Luiz Miguel Queiroz *et al* (2018) ampliam a discussão considerando as políticas de avaliação no Pará, alinhadas às políticas nacionais:

Portanto, a experimentação do sistema de avaliação da aprendizagem na rede estadual de ensino do Pará, reproduz nos aspectos metodológicos a lógica das propostas existentes em nível nacional, além de restringir as expectativas de melhoria da qualidade da educação, por não articular uma ação interssetorial do Estado no atendimento das demandas sociais da população que tradicionalmente frequenta a escola pública. (QUEIROZ *et al*, 2018, p. 581)

Nessa circunstância se inserem os aspectos referentes a avaliação e gestão. Dirce Freitas, em 2007, pontuou em sua reflexão a preocupação com a intencionalidade da *avaliação em larga escala* para a gestão escolar:

a importância de avaliar para que concepção de gestão democrática tem concorrido a prática da avaliação em larga escala realizada pela União, nos últimos quinze anos. Uma vez que a avaliação é componente estratégico da gestão educacional e esta deve ser de natureza democrática, cabe avaliar se essa avaliação tem sido efetiva nessa direção. O mesmo precisa ser verificado com relação aos

sistemas de ensino e escolas, como parte da consecução da regulação instituída. (FREITAS, 2007, p.516)

Destacou-se a necessidade de a avaliação, em especial, a *avaliação em larga escala*, servir para o propósito democrático, visto que se parte da premissa de considerar a avaliação como componente estratégico da gestão educacional dentro do seu enquadramento regulatório.

Igualmente, as discussões basilares sobre os processos avaliativos conformam a articulação com o princípio da gestão democrática sobre a gestão educacional na atenção aos resultados e indicadores que refletissem a realidade educacional. Sobre esta dimensão, Dinair da Hora e Luziane Lélis (2020) argumentam:

Uma gestão baseada em princípios democráticos favorece a participação coletiva de toda a comunidade nas tomadas de decisão e na realização de ações para atender os interesses da classe trabalhadora que, em maioria, deposita na escola pública a esperança de construir uma sociedade melhor. Esse modo de gestão, propicia um clima organizacional saudável para as relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar e motivador para o processo de ensino aprendizagem (HORA; LÉLIS, 2020, p.46)

Sendo assim, a gestão pautada na gestão democrática envolve a participação coletiva sobre os aspectos decisórios da comunidade educativa. Mesmo no cenário pautado por “gestão de resultados” (HORA; LÉLIS, 2020), entende-se que o princípio democrático deve ser buscado, principalmente nas escolas públicas, alterando o clima organizacional envolvendo e motivando a todos.

No entanto, estudos acerca da *avaliação em larga escala* têm demonstrado a ausência de aspectos democráticos sobre o processo. Não obstante, tais avaliações materializam, em verdade, o caráter centralizador sobre o controle das políticas educacionais:

articuladas às definições internacionais, as políticas de avaliação em larga escala, ou também chamadas de avaliações externas, assumem centralidade como direcionadoras das políticas dos processos educacionais, das estratégias voltadas para a ampliação do controle, de consecução de metas quantitativas no cenário nacional/internacional e de regulação do sistema educacional, bem como do controle do trabalho de gestores escolares e docentes. (AMARO, 2017, p.418-419)

Desta forma, sinalizar as avaliações para os aspectos democráticos tem sido o grande desafio entre as políticas educacionais, haja vista que a avaliação tem

demonstrado, em suas facetas, o caráter regulatório e controlador dos processos metodológicos avaliativos. Ivan Amaro (2017) revela ainda que tais processos regulatórios-e fiscalizadores têm abarcado as ações dos gestores e dos docentes. De igual modo, Cassio Vale *et al* (2019) denunciam esta circunstância geradora de competição entre profissionais da escola, pressão sobre os desempenhos dos alunos, destruição dos sistemas públicos de educação, precarização da formação docente.

Em comparação, no Plano Estadual de Educação do Estado do Pará, gestão e avaliação são entendidos:

Tem-se, desta forma, que gestão democrática e avaliação são princípios importantes para ações e reflexões sobre a educação no Estado do Pará, que já implementa, com base em diplomas legais próprios, ações tendentes à questão da gestão democrática da educação, consideradas a partir da instituição de instâncias representativas ou legais como os Conselhos Escolares e os Conselhos de Educação. (PARÁ, 2015, p. 110)

O documento explica os princípios de gestão democrática e avaliação sendo postos em prática na Educação paraense, por meio da instituição de órgãos representativos da sociedade e da comunidade escolar, como por exemplo, os Conselhos Escolares e de Educação. Sinaliza ainda o caminho para o sucesso do trabalho profissional dos gestores:

Neste sentido, o sucesso do trabalho profissional dos gestores também se associa à formação continuada e à clareza quanto à concepção de organização da escola: distribuição da carga horária, remuneração, estratégias claramente definidas para a ação didático pedagógica coletiva que inclua a pesquisa, a criação de novas abordagens e práticas metodológicas incluindo a produção de recursos didáticos adequados às condições da escola e da comunidade em que esteja ela inserida, promover os processos de avaliação institucional interna e participar e cooperar com os de avaliação externa e os de redes de Educação Básica, tido de acordo com o que dispõe o Parecer CNE/CEB Nº 7/2010 (PARÁ, 2015, p.109)

Entre as diversas atribuições para a gestão de sucesso, o Plano busca, para a gestão escolar, a tarefa de desenvolver a avaliação institucional, bem como participar e cooperar com as avaliações externas realizadas pela rede, conformando a gestão escolar ao quadro de avaliação da Educação Básica. Em resumo este documento legaliza o princípio de tornar a avaliação como parte substancial do processo democrático da gestão:

Tem-se, desta forma, que gestão democrática e avaliação são princípios importantes para ações e reflexões sobre a educação no Estado do Pará, que já implementa, com base em diplomas legais próprios, ações tendentes à questão da gestão democrática da educação, consideradas a partir da instituição de instâncias representativas ou legais como os Conselhos Escolares e os Conselhos de Educação. (PARÁ, 2015, p.110)

Da mesma maneira, no Plano Municipal de Educação de Belém, em seu documento anexo ao Plano, define-se a gestão e avaliação como eixo a ser alcançado pelas definições de diretrizes, metas e estratégias a serem alcançadas em todos níveis e modalidades de ensino: “A partir desses pressupostos entende-se que Gestão Democrática e Avaliação são eixos importantes para ações e reflexões sobre a educação no Município de Belém, com a clareza de que estão presentes nos diferentes níveis de ensino”. (BELÉM, 2015, p.85).

Assim, o Plano estabelece a intenção de alcançar a qualidade da Educação Básica e por conseguinte, melhorar a relação do fluxo escolar e da aprendizagem escolar compatíveis com as médias nacionais, insere como estratégia a construção de política nacional que atente para os indicadores educacionais, com objetivo de atender este propósito, seria necessário coadunar essas políticas avaliativas “nas características da gestão” (BELÉM, 2015, p.50), validando as práticas de *avaliação em larga escala* pelas gestões das escolas no Município de Belém.

Neste sentido, entendemos que neste âmbito, regulatório e controlador dos processos avaliativos e seus desdobramentos apontados acima, materializa-se a *violência simbólica* (BOURDIEU, 2005) que parte do *Estado Avaliador*. Nessa circunstância há cumplicidade de educadores, pelo desconhecimento sobre o processo. Mara Sordi e Menga Ludke (2009) alertaram que este desconhecimento da realidade multifacetada deste fenômeno acaba por valorizar resultados obtidos em circunstâncias pontuais, desconsiderando os processos havidos. Assim, neste desconhecimento, estes educadores acabam por contribuir para o funcionamento das estruturas avaliativas na educação.

Portanto, os Planos Estadual e Municipal de Educação acenam para a implementação de políticas de *avaliação em larga escala* no sistema educacional, como importante mecanismo de avaliação sobre o discurso da qualidade da Educação Básica. Tais mecanismos obedecem às prerrogativas dos indicadores como forma de aferir informações e dados sobre o rendimento dos alunos face aos resultados obtidos nas avaliações externas. Como parte destes encaminhamentos, vimos a

operacionalização deste processo através da gestão escolar. Logo, compreendemos a gestão democrática como fundamental na ressignificação do papel da gestão frente ao constante cenário avaliativo.

Com relação aos docentes da Educação Básica, as concepções neoliberais sobre a Educação trouxeram acompanhadas a condição da *avaliação em larga escala* significativas mudanças sobre o trabalho dos professores/as, os quais, em decorrência deste direcionamento, passaram a formuladores e executores das políticas educacionais (VIEIRA; VIDAL, 2014). Entendemos que tal imposição, desta política, concretiza a ação do *poder simbólico* pelo Estado, baseado em Pierre Bourdieu (2005), por representar a dominação dos órgãos normativos e educativos sobre o trabalho docente, impondo determinada política avaliativa. Logo, atenuam-se os processos quantitativos sobre os processos qualitativos. Os professores/as não tendo condições de perceber este poder, reproduzem-no em ações juntos aos seus alunos.

Concomitantemente, compreendemos o desenvolvimento nos professores/as da rede municipal de educação de Belém, de um *habitus* pautado pela “cultura da avaliação”. De acordo com Paulo Silva (2017), esta “cultura” pode ser ilustrada por meio do programa de formação continuada de professores identificado como Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita - ALFAMAT o qual tem como objetivos:

qualificar o professor em sua prática pedagógica nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; (b) propiciar a aprendizagem dos alunos do Ciclo II, especialmente em Língua Portuguesa e Matemática, a partir do uso das diversas ferramentas disponíveis no espaço escolar; (c) contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos do Ciclo II - 2º ano nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, na perspectiva de refletir positivamente nos resultados da Prova Brasil; (d) integrar as ações educativas dos professores de sala de aula e de informática da RME com base nos descritores, de Língua Portuguesa e Matemática, avaliados na Prova Brasil; (e) elaborar e orientar a aplicação de testes, a fim de que os alunos se familiarizem com as questões de múltipla escolha e com a folha de respostas que caracterizam a Prova Brasil; (f) diagnosticar, a partir dos resultados dos testes aplicados aos alunos, os avanços e dificuldades com vista a rever o planejamento pedagógico adequando-o aos desafios apontados. (SILVA, 2017, p.22)

Podemos situar o objetivo principal do ALFAMAT com o desenvolvimento, nos professores, de um *habitus* da relevância das avaliações para os resultados. Tal *habitus* se concretizaria mediante a ideia de um currículo reduzido, atendendo apenas

as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, apoiados em descritores e análises sobre os resultados nas provas.

Essa relevância sobre a avaliação no processo pedagógico é destacada também no Regimento das Escolas Públicas, no capítulo V, que enfoca as normas dos processos de avaliação que deverão nortear as práticas pedagógicas dos educadores da rede estadual de educação. Nesta direção, o artigo 106 destaca: “A avaliação da escola, no que concerne à sua estrutura, organização, funcionamento e impacto sobre a situação do ensino e aprendizagem, constitui poderosa ferramenta para a reflexão e transformação da prática escolar.” (PARÁ, 2005, p.60).

Desse modo, na organização das escolas, o processo avaliativo abrange tanto o processo de ensino, como também a aprendizagem pautando as ações de reflexão de ação do processo educativo. Cassio Vale *et al* (2019) alertam que, no cenário de avaliação no Pará, está ocorrendo a chamada “eliminação adiada” que consiste na responsabilização no aluno pelo seu fracasso e corroborando com o fortalecimento do processo de seleção no âmbito de ensino-aprendizagem.

Diante desta circunstância os professores balizam suas práticas pedagógicas em prol do processo a partir do binômio habilidades e competências. Tais práticas marcam os processos avaliativos em largas escalas, pavimentadas pelas pedagogias das competências. Neste sentido, Mary Rangel *et al* (2016) ressaltam a premissa da popularização, no Brasil, das competências e das habilidades, por conta da ampliação das políticas *das avaliações em larga escala*, pela adaptação dos currículos e projetos pedagógicos. Em relação à chamada “avaliação por competências”, os autores sugerem a adoção de uma avaliação formativa que combata e vá de encontro com as propostas classificatórias e excludentes do processo.

Da mesma forma, os argumentos de José Luis Conceição (2016) corroboram com o caráter distorcido conferido à avaliação nos últimos anos, sendo incorporado à prática do professor em sala de aula, acentuando que a nota não consiste em um dado avaliador, mas verificador, tecendo argumentações sobre o caráter quantitativo da avaliação.

Em resumo, a presença do termo *qualidade* foi constante nos textos das legislações que se referem à Educação no Brasil, principalmente a partir do estabelecimento de princípios na Constituição Federal, os quais reverberam nos diversos documentos e legislações que normatizam o alcance desta garantia na

Educação Básica, relativa à constituição de sistema de avaliação nacional. Deduzimos a partir dos dados e da literatura especializada que não houve correspondência entre qualidade e avaliação, haja vista a concentração das avaliações sobre os aspectos quantitativos desconsiderando outros fatores preponderantes no processo.

Desta forma, compreendemos que o processo de legitimação sobre a questão da qualidade permitiu à União, e conseqüentemente aos Estados e Municípios, criarem inúmeros instrumentos avaliativos para mensurar tal qualidade por meio da avaliação da Educação Básica. Para alcance de tal intento, as legislações fundamentaram a importância sobre o mecanismo de monitoramento em torno do processo avaliativo e principalmente culminando na constante vigilância sobre os indicadores que medem o desempenho dos alunos nas *avaliações em larga escala*.

Mais precisamente na escola, este cenário levantou a possibilidade estratégica da gestão sobre este processo, pelo discurso da gestão democrática, contudo percebemos sobre a gestão da escola, pressão e assédio para que sigam as doutrinas das políticas avaliativas em larga escala para atender os procedimentos pedagógicos enviados por determinadas Secretarias de Educação.

Flávia Werle (2011) pontua as políticas de *avaliação em larga escala* na Educação Básica como formas controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. Neste panorama, entendemos a presença de aspectos ligados ao *poder simbólico* de Pierre Bourdieu (2005), de imposição e controle do ensino e existência da imposição implícita deste poder, presente nas normatizações políticas desencadeadas pelas legislações que escondem, por meio da invisibilidade, a importância sobre as implicações neoliberais nos processos avaliativos, as quais são escondidas no discurso de qualidade. Por consequência, os agentes educativos (gestores, coordenadores/as e professores/as) situados em outras extremidades do *campo*, desconhecem as reais intencionalidades sobre a pauta da qualidade, e nesta conjuntura, se tornam cúmplices pelo fato de desconhecem o funcionamento das estruturas envolvidas.

Consideramos ainda o conceito lançado no início deste capítulo no argumento que tais avaliações são passíveis de associações aos conceitos de Pierre Bourdieu (2005), relacionando-os no processo de controle e regulação do poder executivo de desenvolver certo "*poder simbólico*" na imposição das avaliações nos sistemas de

ensino. Além deste, assiste-se ao encaminhamento de um *habitus* na promoção da “cultura de avaliação” na rede de ensino de Belém, exemplificada pelo ALFAMAT.

Portanto, não chegamos a uma conclusão definitiva, mas algumas considerações propositivas que levam em conta as políticas avaliativas, estão sim legitimadas legalmente em diversas instâncias políticas e educacionais que pavimentam o movimento sobre a relevância das avaliações aos entes federados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão compreende-se que no Brasil as reformas das políticas avaliativas são observadas a partir da década de 1990 e se concretizaram com a instituição do Sistema de Avaliação da Educação Básica -Saeb, na instituição de provas nacionais para a Educação Básica e criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, todas ações foram ancoradas nos preceitos de qualidade da Educação.

Os estudos sobre *avaliação em larga escala* conformam a compreensão das implicações provocadas pelas políticas neoliberais no conjunto de reorganização sobre as políticas educacionais. A mudança de configuração do *Estado de Bem Estar Social* para o Estado Neoliberal, provocada pela internacionalização do capitalismo, permitiu a constituição do *Estado Avaliador*, com o objetivo de atender a mercantilização do processo educacional, abrindo caminho para o fenômeno de “globalização da avaliação” (AFONSO, 2014).

Nesta circunstância, surge no cenário mundial a interferência dos organismos internacionais na propagação da ideia de expansão da Educação Básica e dos processos avaliativos. Esta interferência esconde as iniciativas dos chamados “reformadores empresariais” (FREITAS L., 2014) que aliam a ideia de ampla reforma educacional para atender os anseios empresariais e mercantilistas sobre a Educação pública e que provocaram o surgimento da “cultura de avaliação educacional” (GATTI, 2014). Os encaminhamentos desta “cultura” consistem na abertura de espaço para o desenvolvimento de uma política nacional de avaliação expandida na constituição de sistemas avaliativos nos Estados e Municípios (MINHOTO, 2016).

A literatura especializada aponta que políticas de *avaliação em larga escala* na Educação Básica brasileira têm fomentado entre outros: a organização de políticas de avaliação, via sistemas de avaliação; promoção em larga escala de provas externas; relevância sobre os indicadores nacionais; monitoramento do processo educativo; políticas de responsabilização (*accountability*); política de *ranqueamento*; midiatização dos resultados, entre outros.

Pelos estudos desenvolvidos nesta investigação, entende-se a *avaliação em larga escala* para além do campo pedagógico, visto que este tipo de avaliação tem fomentado, nos sistemas educativos, a responsabilização sobre os diferentes, diante

da sua incapacidade frente às avaliações, além de padronização e homogeneização (BLINI; BACKES, 2019). Nesta direção, as *avaliações em larga escala* têm promovido as desigualdades sociais e raciais balizadas nos processos de meritocracia.

Constatamos iniciativas que analisam o processo *avaliativo em larga escala* a partir do cenário educacional brasileiro e das problemáticas relacionadas a Educação Básica, no Estado do Pará e em Belém, a partir dos estudos de Araújo e Cunha (2017); Queiroz *et al* (2018); Vale *et al* (2018); Perboni *et al* (2019); Hora e Lélis (2020); Lélis e Hora(2019).

Diante do objetivo que norteou este estudo, concluímos, em nossas análises, que as implicações das *avaliações em larga escala* na Educação Básica em Belém-PA estão assim descritas:

- Não só o crescimento na utilização de instrumentos de avaliação da Educação Básica em Belém, por meio de provas padronizadas, como por exemplo, a Prova Belém e SisPAE, mas também de criação de instâncias avaliativas, como o *Conselho de Ciclos*, criado ainda à época do Projeto Político Pedagógico da Escola Cabana, como instância democrática, no entanto, dentro desta circunstância de relevância sobre o processo de avaliação da Educação Básica, tem servido para coadunar as políticas nacionais de avaliação com as práticas avaliativas desenvolvidas em Belém, trabalhando com análise dos resultados das avaliações junto a gestores e professores da rede municipal;
- As execuções das provas em larga escala, como a Prova Belém, têm gerado práticas negativas sobre o processo pedagógico como: competição, a política de responsabilização tanto de professores/as como de alunos/as da rede municipal de educação sobre os resultados divulgados, ratificam as vertentes das desigualdades provocadas pelas avaliações. Em contrapartida, o Município de Belém, por meio da Secretaria de Educação tem instituído políticas de bonificação para as escolas da rede municipal que apresentem resultados de destaques no IDEB. Esta bonificação compreende o reconhecimento social, mediante

a expedição de certificados para as escolas e outras premiações com o objetivo de motivar gestores e educadores;

- Desenvolvimento sobre a comunidade docente da rede municipal de Belém do *habitus* da “cultura de avaliação”, a partir das constantes formações continuadas de professores mediante o Projeto Alfabetização, Matemática, Leitura e Escrita – ALFAMAT, direcionando as práticas pedagógicas dos professores/as para o trabalho constante sobre o desempenho a partir dos resultados nas avaliações, preparo dos alunos para realização das provas e interpretação dos descritores propostos pelas orientações das avaliações.
- Estabelecimento da valorização na Escola Básica sobre a redução do currículo para a Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando outras áreas de conhecimento, pautados pelas *pedagogias de proficiência*.

Diante do exposto, o resultado deste estudo revelou que a Educação Básica em Belém-PA sofre grande influência das políticas de *avaliação em larga escala* advindas das políticas nacionais. Tanto o SisPAE, como a Prova Belém, são desdobramentos das iniciativas de se avaliar a Educação Básica. Neste sentido, apontamos para a falta de uma relevância social, nas práticas de avaliação, cujo foco está nos resultados. Nossas análises, baseadas na teoria de Pierre Bourdieu (2005), relacionaram a política de propagação da *avaliação em larga escala* como uma forma de *poder simbólico*, exercido pelos Estados, que apoiados nos discursos de qualidade, eficácia e eficiência, escondem dos agentes educacionais as intenções neoliberais sobre a avaliação. Estes agentes formados por gestores, professores/as, coordenadores/as, são cúmplices deste movimento pela falta de conhecimento sobre o processo avaliativo.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: entre a crise do Estado Nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 75, Ago., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação - subsídios para um debate iberoamericano. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 9, p. 57-70, maio/ago, 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acesso em: 25 jul. 2019.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Questões, Objeto, Perspectivas em Avaliação. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 2009. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2019.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. **Avaliação como diretriz das políticas educacionais dos governos federal, estaduais e municipais: o caso brasileiro.** In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza – Espanha, **Anais [...]**, 2012. Disponível em: [https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse\\_res\\_int\\_GT3.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/OcimarM.Alavarse_res_int_GT3.pdf). Acesso em: 10 ago. 2020.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, 220p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 10 jun.2020.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga, SOARES, Francisco Soares. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a12.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2020.
- AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e qualidade: dos enquadres regulatórios aos caminhos alternativos. **Linhas Críticas**, v. 22, n. 48, p. 462-479, maio-agosto, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193549765012.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.
- AMARO, Ivan. Avaliação em larga escala e trabalho docente: da lógica efficientista à lógica contrarregulatória. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 417-436, ago. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2552/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

ARAÚJO, Claisy Maria Marinho; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação Educacional: a abordagem por competências. **Avaliação (Campinas)**; Sorocaba, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

ARAÚJO, Shirlei de Pontes, CUNHA, Myriam Crestian da. Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, jul.-set. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/37302/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 35-51, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

AZEVEDO, Tânia Cristina Arantes Macedo de; TREVISAN, Ligia Maria Vettorato; ROCHA, Guaracy Tadeu; BORTOLUCCI, Rodrigo de Souza; STEVÃO, Christiane Bellório; BRAYNER, Conceição. **Processos e procedimentos de avaliações de larga escala como instrumentos para a formação docente a experiência no SISPAE-Sistema Paraense de Avaliação Educacional**. 2017. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6381.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6381.pdf). Acesso em: 13 jun. 2020.

BANDEIRA, Cláudia. A Avaliação Educacional no Plano Nacional de Educação – PNE. **De Olho nos Planos**, São Paulo, p. 1-3, 2015. Disponível em: <https://www.deolhonosplanos.org.br/wpcontent/uploads/2015/04/An%C3%A1lise-do-tema-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-educacional-no-PNE-por-Claudia-Bandeira.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, Jul/Dez 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**: tradução Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. Rev. e Amp. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Política de Currículo e Avaliação e Políticas Docentes. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42 n. 147 p. 738-753 set./dez, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/05.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

BARRETO, Raquel Goulart. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a Avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação e sociedade**, v. 37, n.

136, p. 775-791, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000300775&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300775&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1367.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BAUER, Adriana; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; HORTA NETO, João Luiz; VALLE, Raquel da Cunha; PIMENTA, Cláudia Oliveira. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71. Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227153, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2020.

BAUER, Adriana Bauer; SOUSA, Sandra Zákia. Indicadores para avaliação de programas educacionais: desafios metodológicos. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 259-284, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-259.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BELÉM, **Lei Nº 7.502**, de 20 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Belém. Disponível em: [eismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/1990/750/7502/lei-ordinaria-n-7502-1990-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-funcionarios-publicos-do-municipio-de-belem](http://eismunicipais.com.br/a/pa/b/belem/lei-ordinaria/1990/750/7502/lei-ordinaria-n-7502-1990-dispoe-sobre-o-estatuto-dos-funcionarios-publicos-do-municipio-de-belem). Acesso em: 21 nov. 2020.

BELÉM, **Lei N.º 9.129**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: [http://planodiretor.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Belem\\_2015.pdf](http://planodiretor.belem.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Belem_2015.pdf). Acesso em: 12 jul. 2020.

BELÉM, **Anuário Estatístico do Município de Belém**. 2019. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/segep/site/?p=3986>. Acesso em: 25 nov. 2020.

BENTO, Maria Aparecida da Silva; COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar; FERNANDES, Daniela Martins Pereira. A educação na região Norte: apontamentos iniciais. **Rev. Antropol. (Online)**, v. 5, n. 1, p. 140-175, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/1302>. Acesso em: 12 jun. 2020.

BIGGE, Morris. **Teoria da aprendizagem para professores**. Tradução José Augusto da Silva Pontes Neto e Marcos Antonio Rolfini. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p.251-268, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213>. Acesso em: 20 mai. 2020.

BLINI, Bruno Amaro Queiroz; BACKES, José Licínio. As diferenças culturais no contexto da avaliação em larga escala e de desigualdade social. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 14, n. 2, p. 589-617, mai./ago. 2019. Disponível em:gorila.furb.br. Acesso em: 12 abr. 2020.

BLOOM, Benjamin. *et al.* **Taxonomia dos objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1983.

BONAMINO, Alícia; BERNADO, Elisangela da Silva. A organização de turmas de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental e desempenho em leitura. In: WERLE, Flávia Obino. **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília: Liber Livro, 2012, p.75-96.

BONAMINO, Alícia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras Lições sobre sociologia de Pierre Bourdieu**. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis– RJ: Vozes, 2013.

BORGES, Regilson Maciel. Indicadores Educacionais em Foco: análise frente à realidade brasileira: In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFSC, 2018, p.115-137.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz (português de Portugal) - 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Constituição Federal**, 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Lei N. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_2ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.114**, de 16 de maio de 2005, torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm). Acesso em: 18 jun.2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: [portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N. 07**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Lei N.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf). Acesso em: 2 de nov. 2020.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 10 jan. 2020.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 116-128, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8412/7547>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão. A didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46058.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2020.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro. **“Escolas de Qualidade” da Rede Pública Municipal de Educação de Belém/Pa segundo o IDEB: que qualidade é esta?** 2018. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

CARVALHO, Luís Miguel Carvalho; COSTA Estela. Avaliação externa das escolas em Portugal: atores, conhecimentos, modos de regulação. **RBPAE**, v. 33, n. 3, p. 685 - 705, set./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79302/46238>. Acesso em: 01 mai. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296,

set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/51/pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9809.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2020.

CHIAPINOTO, Fabiane Volpato; GOMEZ, Simone da Rosa Messina; LUNARDI, Elisiane Machado. Estado do Conhecimento sobre Avaliação em Larga Escala e Gestão Educacional. **Revista Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v.15, n.1, p.120-142, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/7441/4581/pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

CATANI, Denice Bárbara. História das Práticas de Avaliação no Brasil: provas, exames e testes ou a longa provação dos alunos rumo à distinção ou ao trinfo escolar (1890-1960). **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 1, p. 8-14, jan./abr. 2017. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteira.org/vol17iss1articles/catani.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO; Carlos da Fonseca. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2020.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil aprendizagens e desafios. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; SILVA, Carlos Aldemir Farias. A produção intelectual docente na pós-graduação em Educação no norte do Brasil: avanços e desafios. **Educação Unisinos**. v. 20, n. 3, setembro. 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.203.12>. Acesso em: 04 ago. 2020.

COSTA, Daianny Madalena. Escola pública, democrática e popular. Uma análise da política de avaliação em larga escala e a contribuição da organização docente do Brasil e da Argentina. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Avaliação em larga escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p.39-60.

COSTA, Ana Sheila Fernandes; AKKARI, Abdeljalil; SILVA, Rossana Valéria Souza. Educação Básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. **Práxis Educacional** Vitória da Conquista, v. 7, n. 11, p. 73-93- jul./dez. 2011. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/666/553>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONCEIÇÃO. José Luis Monteiro da. A avaliação segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 12, junho, 2016.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/16/12/a-avaliacao-segundo-a-lei-de-diretrizes-e-bases-da-educacao>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, set./2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Básica como Direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, maio/ago, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p.1053-1066, out./dez, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acesso em: 21 jul 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**: 23. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf>. Acesso em: 28 jul.2020.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação, (Campinas)**, Sorocaba, v. 13, n. 3, p. 817-825, nov, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/11.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade na Educação: Perspectivas e Desafios. **Cadernos do Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

DRESCH, Jaime Farias. Avaliação da Educação e o cenário midiático da responsabilização. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos-SP: EdFSCar, 2018. p. 81-94.

DUBET, François. A Escola e a Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações - Projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez.2015. Disponível em:

<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/588>. Acesso em: 13 ago. 2020.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: ESTEBAN, Maria Tereza; AFONSO, Almerindo Janela. **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p.15-44.

FERREIRA, Livia Andrade. A Avaliação no Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Meta Avaliação**. v. 8, n. 24, 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 3 jul. 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. Ano XXIII, n. 79, ago., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

FERRETI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13943.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2020.

FILIFE, Fabiana Alvarenga; BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação e Qualidade no Novo Plano Nacional de Educação: avanços e possíveis retrocessos? **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 36, p. 49-66, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71541061004.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

FLACH, Simone de Fátima. Ensino fundamental no Brasil: previsões legais e ações governamentais para a ampliação do atendimento, da duração e do tempo escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 739-762, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n88/1809-4465-ensaio-23-88-0739.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2020.

FONTANIVE, Nilma Santos. A divulgação dos resultados das avaliações dos sistemas escolares: limitações e perspectivas. **Ensaio, Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 78, p. 83-100, jan./mar. 2013. Disponível em: [https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop\\_0413.pdf](https://www.scielo.br/pdf/ensaio/2013nahead/aop_0413.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

FRANCO, Creso. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, n. 17, Maio/Jun/Jul/Ago, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a09.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2020.

FRANCO, Creso; BROOKE, Nigel; ALVES, Fátima. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a08.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cad. Pesqui.** [online], v. 34, n.123, p. 663 - 689, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a08v34123.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e Gestão Democrática na Regulação da Educação Básica Brasileira: uma relação à avaliar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 501-521, maio-ago., 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a11v2899.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, São Paulo, v.6, n. 92, 2005. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a10.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Edição Especial. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1628100.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2020.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na Década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2020.

GARCIA, Paulo Sérgio; BIZZO, Nelio; ROSA, Sanny Silva da. Políticas de Avaliação e o Desenvolvimento Profissional do Professor de Ciências. **Educação**, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35387/html>. Acesso em: 25 nov. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação Educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Eccos Rev. Cient.**, UNINOVE, n. 1, v. 4: jun., 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71540102.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. O professor e a Avaliação em Sala de Aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 27, jan-jun., 2003. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação dos sistemas educacionais no Brasil. **Sísifo / Revista de Ciências da Educação** - n. 9 - mai-ago., 2009. Disponível em: [http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti\\_2009\\_avaliacao\\_de\\_sistemas\\_educacionais\\_no\\_brasil.pdf](http://professor.ufop.br/sites/default/files/danielmatos/files/gatti_2009_avaliacao_de_sistemas_educacionais_no_brasil.pdf). Acesso em: 25 mai. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas de Avaliação em Larga Escala e a questão da Inovação Educacional. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, n. 33, jan./jun. 2012. Campo Grande: UCDB. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/59>. Acesso em: 25 mai. 2020.

GATTI, Bernadete Angelina. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 08-26. Maio, 2014. Disponível em: [periodicos.unifesp.br > olhares > article > download](http://periodicos.unifesp.br/olhares/article/download). Acesso em: 3 jun. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIUSTA, Aguilena da Silva. Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 01. p. 17-36, mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n1/a03v29n1.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2020.

GOODSON, Ivor. **A construção social do Currículo**. Tradução de Maria João Carvalho. Lisboa: Educa, 1997.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antônio. Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 45, n. 2, p. 420–434, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 6 abr. 2021.

GONÇALVES, Nádia; GONÇALVES, Sandro. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 2 ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2011.

GUSMÃO, Joana Buarque de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 299-322, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/07.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2020.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 40 ed. Rev. e atual. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HORA, Dinair Leal da. LÉLIS, Luziane Said Cometti. O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônica. **Revista Teias** v. 21, n. 61, abril/junho, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/49408/33583>. Acesso em: 15 jun. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira, LEITE, Maria Cecília Lorea. Modos de Gestão e Política de Avaliação: entre o Gerencialismo e a Democracia. In: In WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: questões polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012, p. 135-152.

INEP, Sinopse Estatística da Educação Básica 2020. Disponível em: < <http://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sipopses-estatisticas/educacao-basica> > Acesso em: 13 set.2020.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia Serra. Perspectivas para uma História do Currículo: as contribuições de Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 256-272, Set/Dez 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/jaehn-ferreira.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. Avaliações Externas: conceito, significados e tensões. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 4, p. 549 - 575, Out/Dez 2019. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1025>. Acesso em: 12 mai. 2020.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; **Saberes e Fazeres da Gestão Pedagógica e sua relação com a Apropriação dos Resultados do IDEB**. 2017. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Universidade Federal do Pará, Pará, 2017.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci\\_abstract&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022012000100002&script=sci_abstract&lng=pt). Acesso em: 5 jan. 2020.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0204183, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v40/1678-4626-es-40-e0204183.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

LIMA, Licínio. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1339-1352, dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf>. Acesso em: 20 jul.2020.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-15.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. Avaliação Nacional da Alfabetização (Ana): um estudo preliminar. **Revista Teias** v. 19, n. 54, Jul./Set. 2018. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/36234/26476>. Acesso em: 28 ago.2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem**: componente do ato pedagógica. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 667 – 680, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800/pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Avaliação interna no contexto das avaliações externas: desafios para a gestão escolar. **RBPAE**, Brasília, v. 30, n. 1, p. 63-78, jan/abr. 2014a. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50013/pdf>. Acesso em: 18 jul.2020.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014b. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n2/v39n2a05.pdf>. Acesso 28 jun. 2020.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

MAZOTTI, Alda Judith Alves. A “Revisão Bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MEDEIROS, Marcelo; OLIVEIRA, Luís Felipe Batista de. Desigualdades regionais em educação: potencial de convergência. **Soc. estado. [online]**, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v29n2/12.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MENEZES, Janaína Specht da Silva; SOUZA, Donaldo Bello de. Monitoramento e avaliação nos Planos Estaduais de Educação consoantes ao novo PNE. **Pro-Posições**, Campinas, v. 29, n. 3, p. 614-639, set., 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8656442>. Acesso em: 15 ago.2020.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Política de Avaliação da Educação Básica: limites e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 10. n. 19, p.77-90, jan.-jun., 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>. Acesso em: 6 jan. 2020.

NARDI, Elton Luiz. Políticas de responsabilização e PNE: tendências, ensaios e possibilidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 281-292, jul./dez. 2014. Disponível em: [retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/442/573](http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/442/573). Acesso em: 05 ago. 2020.

NOGUEIRA, Rivanda dos Santos Nogueira; ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. **Avaliação em Larga Escala em Âmbito Estadual**: primeiras aproximações à

experiência da Rede Estadual de Ensino do Acre. *In.* SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., Olinda. **Anais** [...], 2015. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RivandadosSantosNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Da Universalização do Ensino Fundamental ao desafio da Qualidade: uma análise histórica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 28. Jan./Fev/Mar/Abr, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em: 30 de abr. 2020.

OSTIL, Andréia; MARTINELLI, Selma de Cássia. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v40n1/aop1200.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/229/242/pdf>. Acesso em 03 set. 2020.

PACHECO, José Augusto. Processos e práticas de educação e formação. Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 22, p. 105-143, 2009. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/sciel o.php?script=sci\\_arttext&pid=S0871-91872009000100006](http://www.scielo.mec.pt/sciel o.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872009000100006). Acesso em: 19 ago.2020.

PACHECO, José Augusto. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, v. 17, p. 75-90, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n17/n17a06.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

PACHECO, José Augusto. Políticas de Avaliação e Qualidade da Educação: uma análise crítica no contexto da avaliação externa de escolas, em Portugal. **Avaliação (Campinas)** Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 363-371, jul. 2014 Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a05v19n2.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar das Escolas Públicas Estaduais de Educação Básica**. 2005. Disponível em: [https://ntetucurui.files.wordpress.com/2009/11/regimento\\_escolas\\_parc3a1.pdf](https://ntetucurui.files.wordpress.com/2009/11/regimento_escolas_parc3a1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

PARÁ, Conselho Estadual de Educação. Resolução N° 001 de 05 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO\\_001\\_2010\\_REGULAMENTACAO\\_EDUC\\_BAS-1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_EDUC_BAS-1.pdf). Acesso em: 10 jul. 2020.

PARÁ, **Portaria nº 919-GS/SEDUC**, 20 de outubro de 2014 (Diário Oficial do Estado do Pará de 20/10/2014). Institui o Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.ioepa.com.br/pages/2014/10/20/2014.10.20.DOE\\_36.pdf](http://www.ioepa.com.br/pages/2014/10/20/2014.10.20.DOE_36.pdf). Acesso em: 28 mai. 2020.

PARÁ, **Lei nº 8.186/2015**, de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE - e dá outras providências. Disponível em: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO\\_ESTADUAL\\_DE\\_EDUCAÇÃO06052015\\_0](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/PLANO_ESTADUAL_DE_EDUCAÇÃO06052015_0). Acesso em: 1 mai. 2020.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Sistema Paraense de Avaliação Educacional**: referências e resultados. 2016. Disponível em: [https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2016/SumarioExecutivo\\_2016.pdf](https://sispae.vunesp.com.br/Arquivos/Revistas2016/SumarioExecutivo_2016.pdf). Acesso em: 20 jul.2020.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala**: análise do contexto da prática em município de pequeno porte. Curitiba: Appris, 2020.

PERBONI, Fábio; MILITÃO, A. N; DI GIORGI, C. A. G. Manifestações do “quase-mercado” nas avaliações externas e em larga escala. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/331792798\\_Manifestacoes\\_do\\_quase-mercado\\_nas\\_avaliacoes\\_externas\\_e\\_em\\_larga\\_escal](https://www.researchgate.net/publication/331792798_Manifestacoes_do_quase-mercado_nas_avaliacoes_externas_e_em_larga_escal). Acesso em: 29 mai.2020.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Cláudia Oliveira. A centralidade do Coordenador Pedagógico no trato com as avaliações externas: o caso de Indaiatuba. **Cadernos Cenpec**, São Paulo. v.3, n.1, p.179-200, jun. 2013. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/209>. Acesso em: 5 jan. 2020.

PINTO, Maria Celia Barros Virgolino. **A Escola Cabana no Município de Belém - PA (1997-2001)**: entre discursos e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Coordenador Pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42. n. 147, p. 754-771, set-dez., 2012. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/06.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, Luiz Miguel Galvão; VALE, Cassio; SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação pública básica no Pará na ótica do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SISPAE. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 28, n.

59,-p. 566-582, Set.-Dez., 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12240>. Acesso em: 14 jun. 2020.

RANGEL, Mary; MORCAZEL, Marcelo Siqueira Maia Vinagre; PIMENTA, Maria de Fatima Barros. A Trajetória das Competências e Habilidades em Educação no Brasil: das avaliações em larga escala para as salas de aula. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 22, p. 28-47, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/951/pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÊLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 57-84.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão. **Eccos Rev. Cient.**, UNINOVE, São Paulo, n. 1, v. 4. Jun, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=292>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisas.**, n. 107, p.7 - 40, Jul., 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

ROTHEN, José Carlos. Uma pequena história da avaliação da educação a partir do caso brasileiro e francês. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação: referências para uma primeira conversa**. São Carlos: EdUFSC, 2019, p.17-36.

SACRISTÁN, Juan Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHEIBE, Leda. Educação básica no Brasil Expansão e qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 101-113, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 18 ago. 2020

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que Avaliar? critérios e instrumentos**. 17 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros. A Constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa**. 1 ed. São Carlos: EdUFSC, 2019, p. 37-50.

SANTOS, Noemia das G. R dos. LUCENA, Isabel Cristina Rodrigues. Avaliação diagnóstica: traçando caminhos para uma avaliação formativa. **Polyphonia**, v. 26, n. 1, jan./ jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38036/pdf>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SILVA, Paulo Augusto da Costa. **Equalização da Prova Belém na escala SAEB**. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão da Avaliação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

SILVA, Angela Maria Ferreira da; LOPES, Pedro Isaac Ximenes; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Avaliação da Educação no Brasil: a centralidade dos testes em Larga Escala. **Holos**, Ano 32, v. 7-2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4939>. Acesso em: 24 ago. 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da Silva; ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 28 jul. 2020.

SÍVERES, Luiz; SANTOS, José Roberto de Souza. Avaliação Institucional na Educação Básica: os desafios da implementação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/5075/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.

SORDI, Mara Regina Lemes de; LÜDKE, Menga. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação (Campinas)** Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 313-336, jul. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas Estaduais de Avaliação: uso dos Resultados, Implicações e Tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v40n141/v40n141a07.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SOUSA, Celita Maria Paes de. A Escola Cabana em Belém: o envolvimento e a participação das profissionais no Projeto Político-Pedagógico da Educação Infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt071472int.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de Larga Escala e da Aprendizagem na Escola: um diálogo necessário. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 48, 1º sem. de 2019, p. 13-23. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/45640/30158>. Acesso em: 02 mai. 2020.

SOUZA, Andreliza Cristina de. Avaliação e emancipação: a perspectiva da Sociologia da Educação. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andreia da Cunha Malheiros (Org.). **Avaliação da Educação**: referências para uma primeira conversa. São Carlos: EdUFScar, 2018. p.51-66.

SOUZA, Ângelo Ricardo de Souza. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a05.pdf>. Acesso em: 12 set. 2020.

SOUZA, Lanara Guimarães. Avaliação de políticas educacionais contexto e conceitos em busca da avaliação pública In: In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 17-29

RIBEIRO, Jorge Luiz Lordêlo de Sales. A avaliação como uma política pública: aspectos da implementação do SINAES. In: LORDÉLO, José Albertino Carvalho; DAZZANI, Maria Virgínia (Org.). **Avaliação educacional: desatando e reatando nós** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 57-84

TEIXEIRA, Josele; NUNES, Liliane. **Avaliação Escolar: da teoria à prática**. Rio de Janeiro: Wake d., 2008.

VALE, Cassio; PEREIRA, Maria do Socorro Vasconcelos; LIMA, Francisco Willams Campos. Do PISA ao SISPAE: o estímulo ao estreitamento curricular. **Revista de Políticas Públicas**, São Luiz, v. 23, n. 2, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/13070>. Acesso em: 13 jun.2020.

VASSOLER, Márcia Cecília. Do Plano Nacional aos Planos Estaduais de Educação: a Importância do Monitoramento e Avaliação. **Fragments de cultura**, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 56-65, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/7115/pdf>. Acesso em: 15 jul. 2020.

VIDAL, Eloísa Maia ; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 22 n. 50, p. 419 – 434, set/dez 2011. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>sousaAcesso em:10 jun. 2020.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação Educacional: uma perspectiva histórica**. *Estudos em Avaliação Educacional*, V.25, n.º 60, São Paulo, 1995

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan/abr.2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19013/11044>. Acesso em: 03 jan.2020.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a Escola por meio da Avaliação**. 2 ed. Campinas - SP: Papirus, 2008.

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCHL, Rosangela; CORSETT, Berenice. Indicadores educacionais na avaliação da educação básica e possíveis impactos em escolas de Ensino Médio no município de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23 e230065, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230065.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792,

out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>. Acesso em: 12 dez.2019.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Avaliação em Larga Escala: questões Polêmicas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino. **Revista Lusófona de Educação**, v. 27, n. 27, p. 159 – 179, 2014 Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n27/n27a11.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2020.

WOLF, Mariangela Tantin; CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Regimento Escolar de Escolas Públicas: para Além Do Registro De Normas. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/216-4.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ZANOTTO, Marijane, SANDRI, Simone. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127 – 143, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/temasematizes/article/view/21409/13691/pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

### **Fonte das Teses e Dissertações:**

ALBERTON, Rosane. **Avaliação Nacional de Alfabetização e duas Implicações no Cotidiano da Escola a Partir da Visão dos Diretores do Município de Braço do Norte 2013-2015**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.

ANDRADE, Alenis Leusa de. **Indicadores de Qualidade da Educação Básica sob olhar da pesquisa científica: Prova Brasil e IDEB**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

ANGELI, Raquel. **Desdobramentos Políticos Educacionais da Avaliação Nacional da Alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Tuiuti do Paraná, 2019.

BATTISTELLA, Josiela Zutin. **Avaliação e qualidade educacional: a voz de diretores de escolas de ensino fundamental de um município do estado de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo -UNESP, 2017.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de Aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica**. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências). Universidade regional do IJUI, 2016.

BRITO, Kely Daniele Silva Santos. **Avaliação em Larga Escala: Contributos da ANA para a pratica pedagógica no ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, 2018.

CHRISTIANINI, Aline Gasparim. **Desafios, avanços e perspectivas da avaliação da qualidade da Educação Infantil na rede pública municipal de educação de Campinas (SP)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - Campinas, 2019.

CASEMIRO, Thiago Bomfim. **Avaliação em Larga Escala e Incursões no Trabalho Docente: tensões na rede estadual de Educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Silva. **Gestão e Avaliação da Educação: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, 2018.

CORDEIRO, Adriana de Jesus. **Política Pública de Avaliação Educacional: Enem e o Ensino Médio em Escolas Públicas de Vilhena – RO**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Roraima, 2017.

CORRÊA, Nilcinete da Silva. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA): desafios para a organização do trabalho pedagógico no ciclo alfabetizador**. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica). Universidade Federal do Pará, 2019.

COSTA, Lilianny Carvalho de Oliveira. **Avaliação Educacional e a Organização do Trabalho Escolar: polissemias e desafios de integração!?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, 2019.

COSTA, Glória Figueiredo. **Interfaces Entre Avaliação Externa e Percepções de Qualidade da educação e do ensino: um estudo de caso em uma escola pública de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucaí-RS, 2015.

DANTAS, Larissa Martins. **Avaliação Externa e Gestão da Escola: apropriações e usos dos Dados do IDEB na Gestão de Escolas Públicas Municipais de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Ceará, 2015.

FERRAROTO, Luana. **Percepções e Usos das Avaliações Externas em Larga Escala no Contexto da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2018.

FERREIRA, Patrick Vieira. **Avaliação Institucional na Educação Básica: uma análise da prática adventista**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista-SP, 2016.

FONTENELE, Gilcéia Leite dos Santos. **A Avaliação no 3º Ciclo e suas implicações na organização do trabalho pedagógico de uma escola pública no**

**Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Brasília, 2019.

FISCHER, Gabriela Maia. **Prova Brasil sob Perspectiva de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale de Itajaí-SC, 2016.

FRANÇA, Nara Rúbia Maia. **Políticas Educacionais, Avaliação e Desempenho: revisitando a Escola Municipal Amarela e a Escola Municipal Branca.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2016.

GREVE, Larissa Franciane. **SARESP e ENEM: efeitos no Currículo do Ensino Médio Integral em Escolas Públicas Estaduais do Município de Campinas na Percepção de Gestores e Professores.** Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017.

GONÇALVES, Roberta Sêco Pereira. **Precisa falar! Queremos saber? O desafio da escuta das crianças na avaliação institucional participativa.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

KHAMIS, Karla Aparecida dos Reis. **Usos da Prova Brasil: uma análise em Escolas Municipais de Ensino Fundamental.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos, 2016.

LIMA, Náfren Ferreira. **A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na Rede Municipal de Ensino de Jataí/GO.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás, 2019.

LIMA, Lucinalda Carneiro. **Índice do Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo de caso em uma Escola Municipal de Cáceres – MT.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso, 2018.

MUNIZ, Rita de Fátima. **Os Efeitos de uma sistemática de Avaliação Municipal na Aprendizagem dos Alunos de 2º ano dos Anos Iniciais em Escolas.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2016.

NANNI, Giovanni. **Desempenho de uma Escola Pública Estadual de Ensino Fundamental no Ideb e Rendimento de seus alunos na Prova Brasil: um estudo de caso de gestão educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná, 2015.

OLIVEIRA, Rivanda dos Santos. **A avaliação em larga escala como regulação: o caso do Sistema Estadual de Avaliação do Acre.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, 2015.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva. **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste do Paraná, 2015.

OLIVEIRA, Sylvia Bernadete Alves Salgado. **Avaliação do Processo de Auto Regulação do Desempenho Escolar dos Alunos do 5º ano do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica - de Campinas-SP, 2015.

OSSUCC, Rosana do Rosário. **Implicações da inclusão de ciências da natureza no sistema de avaliação da educação básica para o ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2016.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio. **Políticas de Avaliação em Larga Escala e o Contexto da Prática em Municípios de Pequeno Porte do Estado do Paraná (2005/2013)**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Sinos-PR, 2016.

PACHECO, Elizabete de Paula. **Avaliação Externa em Goiás na Perspectiva de Estudantes, Professores/As e Gestoras: a mercantilização da educação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2017.

PERBONI, Fabio. **Avaliações Externas e em Larga Escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2016.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. **Medidas de Eficácia Escolar no Contexto das Políticas Brasileiras de Responsabilização Educacional: o Caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, em Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

SANTIAGO, Moreira. **Desempenho e trabalho docente na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2015.

SANTOS, Betisabel Vilar de Jesus. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): afinal de quem é essa nota?** Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de Avaliação Externa e em Larga Escala: o olhar do sujeito professor da Rede Municipal de Presidente Prudente**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho, 2017.

SANTOS, Jane Eire Rigoli dos. **Política de Avaliações Externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Maringá, 2015

SARAIVA, Matheus. **ENEM & SEAP: possíveis significados da avaliação em comunidades escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRG, 2015.

SILVA, Crístielly Campos da. **As Implicações das Avaliações Externas sobre a Organização e Seleção dos Conteúdos Escolares**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2017.

SILVA, Evandro Anderson da. **Avaliação em Larga Escala e Qualidade da Educação**: políticas educacionais em cinco municípios do Oeste do Paraná. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale dos Sinos-PR, 2018.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em Larga Escala na Alfabetização**: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, 2016.

SILVA, Mirian Souza da. **A Prova Brasil como Política de Avaliação em Larga Escala: implicações sobre o currículo escolar e o trabalho pedagógico em escolas municipais de Rio Branco/Ac**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Acre, 2016.

SILVA, Simone Martins da. **A avaliação em larga escala na rede de Colégios Maristas**. (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2015.

SILVEIRA, Aisi Anne Ferreira. **Uso dos Resultados das Avaliações Externas em Escolas de uma cidade do sul de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Sapucí-RS, 2016.

SOUZA, Maurício de. **Discursos sobre o Gerencialismo e a Performatividade**: a trajetória da política de avaliação educacional na rede municipal de ensino de São Paulo (1989 a 2016). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2019.

VASCONCELLOS, Carla Cristina Martins da Conceição. **O Sistema de Avaliação da Educação de Niterói (SAEN) e as implicações da política de avaliação externa no segundo segmento do ensino fundamental**: a visão dos professores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

VIEIRA, Izabella da Silva. **Avaliações em Larga Escala e o Novo Gerencialismo na Educação**: atuação do gestor educacional em Alagoas. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas, 2017.

VILAS BOAS, Ivanilda Vilela. **A percepção dos professores sobre o IDEB de sua escola**: ele reflete o trabalho desenvolvido? Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Sapucaí, 2016.