

# **INICIATIVAS FEDERAIS E ESTADUAIS DE AVALIAÇÃO EXTERNA EM LARGA ESCALA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Maria das Neves Barbosa Guedes Moizinho

## **Resumo:**

O presente trabalho objetiva apresentar as repercussões das políticas de avaliação externa em larga escala na educação básica, visando a ampliação da compreensão do processo de responsabilização dos gestores e professores da escola pública. Reflexões relevantes vêm sendo realizadas em relação ao direcionamento das políticas educacionais a partir da utilização dos resultados obtidos nessas avaliações. Foram detectados alguns riscos à educação básica pública no Brasil, fazendo-se necessário ampliar as discussões sobre esta dimensão das políticas públicas. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura de autores que discutem a temática das políticas avaliativas da educação básica brasileira e as iniciativas de avaliação em larga escala a nível federal, estadual e municipal. Para fundamentar as discussões, busca-se apoio nos achados de Silva (2000), Neves (2005), Afonso (2014), Bonamino e Sousa (2013), Silva, Silva, Freire (2022), Silva e Garcia (2022). Dentre os resultados encontrados, podemos destacar o processo de reconversão docente, minimização do currículo escolar e a política de responsabilização, forte ou branda, direcionada aos gestores e professores, sem considerar o contexto e a realidade social em que a escola e a comunidade escolar estão inseridas.

**Palavras-chaves:** Educação básica. Avaliação em larga escala. Políticas Educacionais.

## **Introdução**

A reflexão sobre a temática da avaliação da educação básica brasileira, associada às iniciativas de avaliação em larga escala realizadas nas esferas federal, estadual, e municipal, tem sido tema de muitas discussões e reflexões de pesquisadores do país, principalmente a partir da década de 1990, sob a forte influência das políticas de cunho neoliberais, da chamada Terceira Via.

Nesse sentido, de acordo com Silva, Garcia (2022), o Estado passa a descentralizar ainda mais suas obrigações com os bens e serviços públicos e gratuitos que são oferecidos à sociedade civil, e delega aos estados, municípios e outras entidades civis e a aparelhos de hegemonia privada, adotando a política de Estado mínimo, regulador, e provedor das condições favoráveis a ampliação das políticas comerciais capitalistas. Sendo assim, a educação passa a servir a tais propósitos, tornando-se um bem a ser comercializado e por

essa razão é vista como um mercado em expansão a ser explorado pelo mercado privado que passa a compartilhar não desinteressadamente e visando o lucro, a obrigação do Estado em garantir educação a toda população brasileira, como está estabelecido pela Constituição de 1988, no Artigo 205. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988).

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar repercussões das políticas de avaliação externa em larga escala na educação básica, visando a ampliação da compreensão do processo de responsabilização dos gestores e professores da escola pública. Com base nos estudos de Afonso (2014), Bonamino e Sousa (2013), Silva (2000), Silva, Silva, Freire (2022), Silva e Garcia (2022), realizou-se uma revisão da literatura, visto que os mesmos autores discutem as políticas avaliativas da educação básica brasileira, associada às iniciativas de avaliação em larga escala realizadas nas esferas federal, estadual e municipal.

No decorrer da pesquisa, foi possível identificar que várias reflexões vêm sendo tecidas em relação ao direcionamento das políticas educacionais a partir da utilização dos resultados obtidos nessas avaliações em larga escala e detectados alguns riscos à educação básica pública no Brasil, fazendo-se necessário ampliar as discussões sobre esta dimensão das políticas públicas. Para Afonso (2014), vivemos na *avaliocracia*, que:

tornou-se dominante, invadindo não apenas os contextos tradicionais de interação pedagógica (como as salas de aula), mas também as organizações educativas (e não educativas), os sistemas de ensino e a própria administração pública. Esta obsessão avaliativa começou por contaminar os governos (nacionais, subnacionais e municipais), os quais, de forma crescente, passaram a agir em congruência com a ideologia avaliativa hegemônica. (Afonso, 2014, p. 490)

Portanto, na organização deste artigo, primeiramente iremos fazer um resgate histórico e contextual das iniciativas de avaliação externa em larga escala no Brasil, a partir da década de 1990, até os dias atuais. Em seguida será abordado uma breve discussão acerca dos riscos de tais políticas que, de acordo como Afonso (2014), se tornou no país uma “obsessão avaliativa”, com ênfase na avaliação das aprendizagens cognitivas dos alunos da educação básica pública do Brasil. Por fim, apresentaremos as considerações finais sobre a temática discutida.

## 1. Contextualizando as discussões sobre as Políticas Avaliativas Educacionais.

No final da década de 1980, estudiosos do mundo financeiro compreenderam que o regime neoliberal não foi suficiente para resolver as demandas almeçadas pela sociedade capitalista, tão pouco tiveram o devido retorno dos recursos investidos. Ao término do regime militar em 1985, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, com a hiperinflação e com fracassos dos planos econômicos, houve um enfraquecimento das políticas neoliberais no Brasil. No entanto, a partir dos anos 1990, o país passou a adotar nos subseqüentes governos<sup>1</sup> a nova versão do neoliberalismo econômico, intitulado de acordo com Neves (2005) de neoliberalismo de Terceira Via.

A partir desse momento, o Estado passa a ser o coordenador e avaliador das políticas, mas não seu principal executor. Ele também passou a estar cada vez mais dependente político e financeiramente dos organismos internacionais, cujo podemos destacar o Grupo Banco Mundial (GBM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Com a dependência destes órgãos financeiros e instituições, o país, que já se apresentava como uma autocracia burguesa, trabalhando de maneira reguladora e com políticas de Estado mínimo, passou cada vez mais a aplicar as políticas orientadas por essas organizações para a educação pública brasileira, utilizando o discurso de desburocratizar a ação do Estado, melhorar a participação da sociedade cível nas tomadas de decisões e de fomentar a democracia.

Dois mecanismos, em particular, têm sido apontados no estabelecimento de novas formas de participação e controle da sociedade sobre as ações do Estado: o controle social e o controle de resultados. A introdução de mecanismos de controle social e de responsabilização da administração pública pelo desempenho de políticas e programas governamentais aparece como uma promessa de substituição de um modelo em que impera o controle burocrático baseado na observância a normas e procedimentos, sem a participação dos cidadãos, por outro no qual se estabelece o controle *a posteriori* dos resultados da ação governamental, com a participação da sociedade. Esse mecanismo pode envolver, ainda, a definição de metas e índices de desempenho, bem como a avaliação direta dos bens e serviços públicos que estão sendo ofertados (CENEVIVA, 2005). APUD (Bonamino; Sousa, 2013, P.378)

---

<sup>1</sup> Presidentes José Sarney (1985 – 1990), primeiro governo cível pós-ditadura militar) Fernando Collor (1990 – 1992), Itamar Franco (1992 – 1995), Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2003), Luís Inácio Lula (2002 – 2011), Dilma Rousseff (2011 – 2016), Michel Temer (2016 – 2019), Jair Bolsonaro (2019 – 2022), e atual governo Luíz Inácio Lula (2023 – 2026).

Desse modo, algumas demandas sociais que o governo ofertava na esfera pública e, principalmente, de caráter social, precisaram passar por um redirecionamento, para que houvesse redução máxima de gastos, maior eficiência e eficácia na gestão, controle e prestação de contas, e se possível, fossem direcionadas para a esfera privada. No 1º governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, essas demandas tiveram um forte impulsionamento e assuntos como a qualidade da Educação passaram a ser ainda mais debatidos. Segundo Silva (2000), a agência do Grupo Banco Mundial, divulgou pesquisas nas quais fontes não são claras, mas apresentam um diagnóstico que comprova a ineficiência na oferta da educação pública, sua total gratuidade, que é de “má qualidade”. Também divulgam, além dos diagnósticos, sugestões de políticas e sugestões estratégicas para serem implementadas pelo Estado. São elas:

- Elaboração dos parâmetros curriculares nacionais.
- Ênfase no uso de equipamentos tecnológicos.
- Estímulo a capacitação dos professores em serviço.
- Uso eficientes dos recursos e sua canalização para a educação primária.
- Transferência da educação infantil e fundamental (1ª a 4ª series) para os municípios.
- Diversificação das instituições de formação dos professores em todos os níveis.
- Congelamento salarial dos profissionais da educação.
- Flexibilização dos contratos de trabalho docente.
- Revisão dos processos de promoção de alunos.
- Autonomia das escolas (recentralização) (Silva, 2000, p. 52).

A partir dessas colocações, evidencia-se o interesse do BM em direcionar a nova postura descentralizadora do Estado, diante das políticas públicas direcionadas à educação brasileira, priorizando o que deve ser ensinado nas escolas e para qual público, o que leva a favorecer a entrada de aparelhos privados de hegemonia, por meios de parcerias com o poder público, ofertando os mais diversos serviços que, de acordo com Robertson (2012), são na maioria das vezes: consultorias diversas, destaque para a formação de professores, fornecimento de recursos tecnológicos: livros didáticos, tablets, computadores, softwares, sites, blogs, ferramentas online e offline, etc.

Outro fator relevante a se considerar nessas propostas de estratégias a serem adotadas na educação pública brasileira, é a indução do modelo gerencialista na educação, ao se propor o uso racional e eficiente dos recursos direcionados à educação, e a responsabilização dos profissionais da educação, sejam seus gestores e professores pela oferta de uma educação pública ineficiente e de “má qualidade”. Ao afirmar a necessidade

de capacitações em serviço, o congelamento salarial da categoria, a reformulação das regras de contrato de serviço destes profissionais e o aumento de suas atribuições, repassando uma maior autonomia à escola, o Estado deixa de cumprir obrigações de sua responsabilidade que são, por décadas, conquistas sociais do povo brasileiro agora, como o discurso de fomentar a autonomia, delega sua obrigação com a educação aos gestores e professores, ou seja, diretamente da escola.

Em 20 de dezembro do ano de 1996, ainda no 1º Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, seguindo o modelo de gestão gerencialista, aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que regulamenta a proposta de implementação de iniciativas de avaliação em larga escala da educação, no Artigo 09, Capítulo VI - 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). Anteriormente a LDB, O Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), já eram os responsáveis pela elaboração e aplicação dessas avaliações que, inicialmente, eram de caráter censitário e com o objetivo de diagnosticar a “qualidade da educação”<sup>2</sup> no Brasil.

### **1.1. Iniciativas federais, estaduais e municipais de Avaliação Externa em Larga Escala na Educação Básica pública no Brasil.**

De acordo com Bonamino e Souza (2012), podemos identificar três gerações de avaliação em larga escala do Brasil. A primeira geração se caracteriza com instituição do Sistema Nacional da Avaliação Básica (SAEB), no ano de 1991. O SAEB é considerado um marco da implementação de políticas efetivas de avaliação por parte do Ministério da Educação, sendo regulamentado oficialmente, no final do Governo do Presidente Itamar Franco, em 27 de dezembro de 1994, por meio da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que, atualmente, é a maior autoridade na avaliação da qualidade da educação do Ministério da Educação (MEC) do país.

---

<sup>2</sup> Sobre a questão da “qualidade”, pautada pelos empresários, “[...] está restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica de custo/benefício” (Freitas, 2002, p.302 apud Mélo; Aragão, 2017, p. 06)

O SAEB implementou políticas de avaliação em larga escala de caráter amostral e diagnóstico, com o objetivo de monitorar a qualidade da educação Básica ofertadas nas regiões geográficas e estados brasileiros. Seus resultados não permitem medir a evolução de desempenho individual de alunos e escolas; apresentando um panorama mais geral sobre a educação nacional, das regiões e estados do País. Desse modo, na perspectiva de Bonamino, Sousa (2012) sem direcionar resultados mais específicos e consequências diretamente para a escola e seus professores. No entanto, o SAEB estimulou estados e municípios a também desenvolverem paralelamente a ele, políticas de avaliação em larga escala, criando seus próprios sistemas de avaliação estaduais e municipais, visando obterem resultados mais precisos sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos em cada rede de ensino (estadual/ municipal) como também por cada escola Bonamino, Sousa (2012). A exemplo do estado de Minas Gerais, com o Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), no ano de 1991, e o Ceará, com Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica, (SPAECE), no ano de 1992.

De acordo com Adrião apud Bertagna, Borghi (2018), no ano de 2015, todas as regiões do país já contavam com experiências de implantação de seus respectivos sistemas de avaliação. Sendo um total de 19 estados, mais o Distrito Federal, dos 26 estados do país. Essa conexão entre as políticas federais, estaduais e municipais permite o fortalecimento da “obsessão avaliativa” com ênfase dada na avaliação da aprendizagem dos alunos como referência de qualidade da educação, segundo Afonso (2014), se sobrepondo as demais avaliações que coexistem no sistema educativo<sup>3</sup>;e, consequentemente, subsidia políticas de responsabilização.

A coexistência do SAEB com avaliações estaduais, e anos mais tarde, com a Prova Brasil, faz com que a ênfase inicial na finalidade de diagnóstica no uso dos resultados da avaliação perca força em face da tendência de focalizar esse uso como subsídio a políticas de responsabilização, o que leva ao reconhecimento de duas novas gerações de avaliação de educação básica no Brasil. Tais avaliações envolvem a publicidade dos resultados dos testes por redes e/ou escolas e, no caso da terceira geração, também o estabelecimento de prêmios atrelados aos resultados dos alunos. (Bonamino; Sousa, 2013, p.377).

---

<sup>3</sup> Avaliação institucional das escolas, Avaliação das aprendizagens, Avaliação institucional das escolas, Avaliação do desempenho docente, Avaliação das políticas. Afonso (2014, p.488)

Nesse sentido, as autoras citadas destacam como exemplo de avaliação de 2ª geração a Prova Brasil, implementada no ano de 2005, no 1º Governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo INEP em parceria com o MEC, aplicada de maneira censitária, com abrangência total dos estados e municípios. Na primeira aplicação da Prova Brasil foram avaliados 3 milhões de alunos, em relação ao SAEB, que avaliou em média por amostragem 300.000. Em 2006, foi divulgado o 1º resultado da Prova Brasil, por intermédio dos principais meios de comunicação e um boletim disponibilizado na internet e enviado para cada escola. Uma das inovações da nova avaliação em larga escala, foi a realização das devolutivas dos resultados das avaliações para as escolas, com o objetivo de subsidiar o planejamento das ações pedagógicas. Em 2007, houve alteração do número mínimo de alunos por turma avaliada, de 30 para 20 alunos por escola; alcançando assim, mais de 400 municípios que ficaram de fora da política avaliativa anteriormente. Ainda em 2007, os resultados da Prova Brasil, juntamente com os dados da aprovação escolar obtidas pelo Censo Escolar, passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No ano de 2009, aconteceu a 3ª edição da Prova Brasil com destaque para a abrangência das escolas do campo, e publicação das Matrizes de Referência da Prova Brasil e a Matriz de Referência do SAEB, para as escolas de ensino fundamental e médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Com a divulgação dos resultados da Prova Brasil, associados a iniciativas dos governos estaduais, nessa mesma direção por exemplo: Minas Gerais, Ceará, Rio Grande do Norte, passa-se a contar com experiências de avaliação da educação de segunda geração, caracterizada por inovações que incorporaram a divulgação de resultados de modo a permitir comparações não apenas entre redes, mas entre escolas e também os pais começam a conhecer a política do IDEB e passam a procurar as escolas com melhores índices.

A divulgação dos resultados da Prova Brasil, juntamente com as matrizes de conteúdos e habilidades utilizados na elaboração dos testes de língua portuguesa e matemática, introduz interferências no currículo escolar, uma vez que direcionam o que as escolas fazem e como fazem:

Em termos de responsabilização, tanto a Prova Brasil e o uso dos seus resultados para composição do IDEB, integram uma política de responsabilização branda, uma vez que se limita a traçar metas e a divulgação dos resultados por escola e rede de ensino sem atrelar premiação ou sanções a esses resultados. (Bonamino; Sousa, 2013, p.380)

A terceira geração, diz respeito ao estabelecimento de prêmios relacionados ao desempenho dos alunos nas avaliações e testes cognitivos, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. A exemplo de São Paulo, com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no ano de 1996, foi criado com o objetivo de subsidiar a política educacional do estado de São Paulo, verificação do desempenho dos alunos da educação básica, fornecer informações para subsidiar os sistemas de ensino, capacitação dos professores, orientação das propostas pedagógicas, e viabilização dos resultados dessas avaliações no planejamento escolar com os professores.

O SARESP também oferece a política de bônus para as escolas que alcançarem as metas do Plano de Metas do Estado de São Paulo, como também um bônus para a toda a equipe da escola que alcançarem as metas estipuladas pelo SARESP.

Outro exemplo que Bonamino e Sousa (2013), trazem como avaliação que se caracteriza por terceira geração, é a avaliação do estado de Pernambuco, criada no governo do Governador Eduardo Campos. O Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco SAEPE, foi implementado pela primeira vez no ano de 2000, e em 2005 foi novamente aplicado, mas seus resultados só foram anunciados no ano de 2007. A partir de 2008, começou a ser realizado anualmente e seus resultados passaram a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE). O sistema também coleta informações de condições socioeconômicas e culturais dos estudantes, dos professores e da equipe gestora. Seus principais objetivos são diagnosticar o nível das competências e habilidades essenciais dominadas pelos alunos avaliados, acompanhar o desempenho dos estudantes ao longo dos tempos, e o currículo: Projeto Pedagógico da Escola; possibilitando sugestões de correção para melhorar as práticas de ensino e contribuir com a aprendizagem dos alunos, associando os resultados das políticas de incentivo com a intenção de reduzir a desigualdade e elevar a eficácia da escola. O IDEPE é composto dos resultados dos SAEPE e do Censo Escolar, muito característico da avaliação nacional SAEB que também utiliza os resultados do Censo escolar.

Pode-se perceber que, a política avaliativa estabelecida no SAEPE é a política do bônus mérito em que as escolas que alcançarem bom resultado no IDEPE são contempladas com o Bônus de Desempenho Educacional (BDE). O bônus mérito é coletivo e todos os funcionários lotados nas escolas em que as avaliações foram aplicadas e que alcançaram ao menos 50% da meta estipulada pelo SAEPE recebem. O valor do bônus pode variar de 50% a 100% do valor do bônus no salário, o percentual de



pagamento do bônus em dinheiro, depende o percentual da meta alcançada. As escolas estaduais que não obtiverem um avanço global abaixo de 50% da meta projetada, não recebem o bônus.

De acordo com Bonamino e Souza (2013), constitui-se assim, como uma avaliação capaz de pautar o currículo e o que os alunos devem aprender em cada fase do ciclo escolar uma vez que estimula os professores à moldarem o seu planejamento às matrizes das avaliações de língua portuguesa e matemática e o treinamento para essas avaliações estaduais e nacionais de larga escala, levando assim a reconversão docente e a política de responsabilização forte visto que eles estão incentivados em alcançar o nível almejado da meta para ganhar o bônus BDE. Autoras como Silva, Silva e Freire (2022), reforçam a afirmação de Bonamino e Sousa (2013), que as políticas de Avaliação externa em larga escala implementadas no Estado de Pernambuco, adotam:

A reforma gerencial da educação em Pernambuco, implantada a partir dos anos 2000, é resultado de um processo de ampliação de iniciativas e de aprofundamento das políticas de avaliação externa, responsabilização e prestação de contas, com a diversificação das ferramentas de *accountability* orientadas por uma regulação educacional por resultados (Silva; Silva; Freire, 2022, p. 11).

Prosseguindo com as iniciativas de avaliações do modelo de terceira geração, as autoras Silva, Silva, Freire (2022), colaboram com estudos do modelo gerencial de avaliação de resultados implantado além do estado de Pernambuco, como também, nos estados do Ceará e Paraíba. Segundo as autoras citadas, as políticas de avaliação em larga escala no estado do Ceará tiveram como marco inaugural a criação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPACE) no ano de 1992, na administração pública do Governador Ciro Gomes (1991 – 1994). O SPAECE é coordenado pela Secretaria de Educação do Governo Estadual em parceria com Centro de Políticas Públicas e Avaliações da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED – UFJF). Inicialmente, de caráter amostral sem contemplar um maior número de escolas, também ainda não vinculava seus resultados às iniciativas de bonificação ou de responsabilização forte.

Apenas a partir do ano de 2001, adotou o modelo gerencial de gestão pública dirigida por resultados. Sua abrangência em avaliação externa em larga escala, deu-se no ano de 2004, quando passou a contemplar todas as escolas das redes municipais e estaduais. Nessa edição foram considerados os resultados das avaliações que são

aplicadas aos estudantes do segundo ano do ensino fundamental, que participam da Avaliação da Alfabetização do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que funciona em regime de colaboração entre estados e municípios.

Outro marco da política de responsabilização forte de terceira geração do estado do Ceará, para Silva, Silva, Freire (2022) foi a implementação do repasse por parte do Governo estadual de 25% do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), para as áreas educação, saúde e meio ambiente, sendo 18%, dos 25% destinados as secretarias de educação dos municípios que apresentarem melhores índices de aprovação dos alunos do 1º ao 5º, e com a média obtida nas avaliações da aprendizagem dos alunos dos do 2º ao 5º, ano no SPAECE. Essa política de incentivos de repasses financeiros por parte do governo estadual aos municípios, incentivaram a uma participação com objetivos de alcançar bons resultados, objetivando garantir o recebimento do repasse dos impostos estaduais.

No ano de 2009, o SPAECE, amplia sua política de responsabilização forte, ao lançar o Prêmio Escola Nota 10, abrangendo 300 escolas que foram organizadas em pares, sendo que as que obtiveram melhoras notas no ranking estadual, apoiavam e ofereciam assessoria pedagógica à outra escola com menor desempenho; com o intuito de elevar posteriormente o desempenho destas no SPAECE.

A estratégia adotada pelas escolas com melhor desempenho ao apoiarem escolas com baixo desempenho, colabora no aumento da responsabilização dos professores das de baixo desempenho, uma vez que necessitam direcionar seus esforços e estratégias de ensino para melhorarem o resultado dessas escolas no SPAECE, favorecendo assim, o processo de reconversão docente destes profissionais; que estão sendo estimulados a treinarem seus alunos para as avaliações externas em larga escala aplicando testes padronizados, contemplando e porque não dizer priorizando no planejamento as matrizes e conteúdo contemplados pelo SPAECE, e que, por sua vez, estão alinhadas as matrizes curriculares do SAEB, com o intuito de obterem bons resultados nessas políticas de bônus mérito.

As autoras Silva, Silva, Freire (2022), destacam ainda a criação do Prêmio Aprender Pra Valer pelo governo estadual com o intuito de premiar as escolas de ensino médio que alcançassem as metas do SPAECE, sendo que em 2017, o prêmio foi substituído pelo Programa Foco na Aprendizagem, premiando com 14º salário os profissionais das escolas de ensino médio com as melhores médias nos pais no SPACE. Assim, configura-se mais uma vez, como modelo de política de *accountability*, uma vez

que promove a responsabilização unilateral dos profissionais da escola para buscarem obterem melhores índices no SPAECE. (Richter; Souza; Silva, 2015 apud Segundo Silva, Garcia (2022, p. 01) não há reflexão sobre “a complexidade e a dinâmica dialética de fatores pedagógicos, sociais, econômicos e culturais que interferem no processo educacional”.

No de 2017, o município de Sobral - CE, teve bastante destaque nacional, ocupando a primeira colocação no IDEB nacional. Em 2005, o município ocupava a posição 1.407, no ranking dos municípios brasileiros. O desempenho de Sobral, gerou bastante especulação dos secretários municipais a nível nacional, sobre quais foram as políticas educacionais que estavam sendo desenvolvidas pelo município e o que proporcionaram um avanço tão considerável no ranking nacional. De acordo com Freitas:

A mídia é cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacional da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e dá publicidade a casos de sucesso como por exemplo Sobral, no estado do Ceará, que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade dessas políticas (Freitas, 2017, p. 80)

Na Paraíba, as políticas de avaliação em larga escala foram implementadas no ano de 2012, na gestão do Governador do Estado Ricardo Coutinho (2011 – 2014). De acordo com Silva, Silva, Freire (2022), o Sistema Estadual de Educação da Paraíba (SEE), foi intitulado Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba IDEPB. O IDEPB é coordenado pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliações da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED – UFJF), e tem por objetivo, promover a realização de avaliações externas em larga escala no Sistema Estadual de Ensino, como também nos sistemas municipais, por meio da política de colaboração com os municípios

O IDEPB é composto pelos resultados dos alunos nas avaliações externas dos alunos do 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, mais os dados obtidos do fluxo escolar divulgado no Censo Escolar, realizado anualmente pelo INEP. Segundo as autoras, esse sistema estabelece metas externamente às escolas a serem alcançadas e essas metas servem na elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP), considerado o “principal instrumento central de planejamento para a superação das dificuldades dos alunos e a elevação do IDEPB.” Silva, Silva, Freire (2022, p. 11)

Como principais marcos da política avaliativa de 3ª geração do IDEPB, destacamos no ano de 2012 a criação do Prêmio Escola de Valor e Mestres da Educação,

com o objetivo de valorizar as práticas exitosas desenvolvidas nas escolas estaduais. Desse modo, os profissionais da rede estadual de ensino que desejarem participar, precisam cumprir as exigências dos editais que são divulgados anualmente pela Secretaria Estadual de Educação. O referido programa, também concede premiação com 14º salário a todos os funcionários das escolas que comprovam crescimento no IDEPB, e 15º salário aos professores que desenvolverem Projetos de Ensino, que comprovam a melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com Afonso (2014, p.494), “isso reduz substancialmente a autonomia dos professores,” uma vez que seu trabalho é direcionado e moldado a partir desses referidos editais.

Outro marco do sistema de avaliação paraibano, consiste na implantação do Sistema de Informações da Rede Estadual da Educação da Paraíba (SABER), no ano de 2016; ofertando amplo Portal Operacional online; visando melhorar o acompanhamento e o controle das escolas das regionais de ensino do estado. Em 2017, o SABER foi aprimorado com a instituição do Programa de Modernização e Eficiência da Gestão da Aprendizagem na Paraíba, objetivando fortalecer a política de premiação no estado. Caracterizando assim, uma política de responsabilização de forte impacto, uma vez que o incentivo a alcançar o prêmio, promove mudanças no ambiente escolar, principalmente nos planejamentos das ações pedagógicas que são direcionadas a preparar os alunos para as avaliações em larga escala.

Ainda em 2017, é criado outro programa de destaque na esfera estadual paraibana: O Programa Soma: Pacto Pela Aprendizagem na Paraíba, visando a melhorar da aprendizagem dos estudantes, como também promover formação continuada de gestores e professores, ao tempo em que implementou um sistema de gestão e monitoramento das avaliações dos alunos das redes municipais.

O SOMA, configura-se como um marco importante na ampliação das políticas de avaliação externa em larga escala do governo estadual, pois amplia atuação também na esfera municipal, por meio do regime de colaboração entre os municípios. As avaliações eram de caráter censitário e aplicadas anualmente; tendo uma adesão de acordo com Silva, Silva, Freire (2022), de 219 dos 223 municípios da Paraíba. Ainda segundo as autoras, os municípios que realizaram a pactuação, receberam incentivos estaduais, tais como: recebimento de novos ônibus escolares, kits de carteiras para estudantes e laboratórios de informática.

Segundo Paraíba (2024),”ao passo que, na segunda avaliação somativa de 2018, foram avaliados os 1º, 2º, 3º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, abrangendo as redes

municipais e estadual, totalizando mais de 132 mil participantes no SOMA.” A partir desta informação, compreendemos a influente abrangência deste programa, à nível estadual, avaliando os resultados obtidos nas avaliações cognitivas em larga escala, e utilizando-se desses resultados para fortalecer sua política gerencialista da educação no estado da Paraíba. No ano 2021, o Programa Soma foi substituído pelo Programa Integra Educação Paraíba. Por fim, um destaque no ano de 2023, para a implementação do atual Sistema de Avaliação da Educação Básica da Paraíba (SIAVE- PB) em parceria com o CAED/UFJF.

Assim como os sistemas de avaliação anteriores, o objetivo dele é fornecer subsídios para que os gestores de rede possam elaborar políticas educacionais mais adequadas à realidade das escolas sob sua responsabilidade. Ao mesmo tempo em que os gestores escolares e as equipes pedagógicas também podem usar os indicadores para identificar quais são os pontos do processo de ensino e aprendizagem que necessitam de mais atenção e demandam intervenções pedagógicas específicas. Logo, o SIAVE- PB contou com a aplicação de uma avaliação formativa para toda a rede estadual de ensino, focando nos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, abrangendo, aproximadamente, 39 mil crianças e jovens paraibanos. Todas as etapas de escolaridade foram avaliadas em Língua Portuguesa e Matemática, utilizando a metodologia da Teoria Clássica dos Testes (TCT). (Paraíba,2024, p.01)

### **Considerações Finais**

Tendo em vista os aspectos pontuados sobre as políticas de avaliação em larga escala da educação básica, e suas iniciativas federais, estaduais e municipais, percebemos a ênfase dada a avaliação da aprendizagem dos alunos como indicativa de qualidade da educação, sendo super valorizada em relações aos demais tipos de avaliações que são praticadas no sistema educativo; sem valorizar outros fatores e conhecimentos que são fundamentais no processo educativo e principalmente, redimensionado a da função social da escola, limitando-a ao excessivo processo de aplicação de testes padronizados que contemplam habilidades básicas, reduzindo o currículo as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Nesse sentido, estimulando os profissionais das escolas a dirigirem seus esforços para o treino dos alunos com objetivo de prepará-lo para as avaliações em larga escala, tendo como fundamento elevar o Índice de Desenvolvimento da Educacional

(IDEB), configurando-se, ainda, como processo de reconversão docente; por vezes estimulados pela política do Bônus Mérito, que ao invés de preocupar-se com a equidade da educação do país, em proporcionar um ensino que favoreça o desenvolvimento global dos estudantes, ao contrário disso, para Mélo, Aragão (2017, p.10) incentiva uma disputa entre redes e escolas no qual o princípio da equidade deixa de ser garantido e também eleva a responsabilização dos professores e gestores, sem contemplar outros fatores que são externos à escola e que colaboram ou interferem na aprendizagem do aluno e que são de responsabilidade de todos: Estado, família, e da sociedade cível como um todo.

As autoras Garcia e Silva (2022), concluem que as iniciativas de Avaliação externa, praticadas no País, por meio do SAEB e do IDEB: “distante de colaborar com o equacionamento das desigualdades existentes, contribui para o seu reforço, com a instituição da concepção de qualidade educacional mínima, utilitarista e pragmatista, associada à teoria do capital humano” (Garcia, Silva, 2022, p.14).

Como sugestão, aos riscos que as atuais políticas de avaliação externa, têm implementado a educação básica pública brasileira, comungo com a sugestão de Afonso (2014) e Freitas (2018), que sugere como possíveis soluções para realmente caminharmos com as políticas de avaliação externa, favorecendo no sentido amplo na qualidade de qualidade da educação do País, pensarmos em uma avaliação negociada e democrática, a serviço de uma pluralidade de excelência; valorizando a avaliação institucional, como espaço de discussão e reflexão de todos os membros que compõem a comunidade escolar, e favorecendo a reflexão e no engajamento de todos; nesse sentido, onde e como podem colaborar com a oferta e nas melhorias da qualidade do ensino e das aprendizagens da unidade educativa.

## Referências

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. Avaliação, Campinas, Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta)

BERTAGNA, R. H, BORGHI; R.F. Sistemas de avaliação dos estados no Brasil: avanços do gerencialismo na educação básica. Revista Teias v. 19, n. 54, jul. / set. 2018. DOI 10.12957/teias.2018.36248.

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

FREITAS, L. C. A reforma empresarial da educação nova direita, velhas ideias. Padronização, testes e accountability: a dinâmica da destruição. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, L. T. S; SILVA, A. F. Desigualdades, avaliação externa da educação básica e as (re)configurações do SAEB: breves reflexões. In: SOUSA, S.A; FRANÇA, M; ANDRADE, M.E. (Org.) Políticas de educação básica, avaliações de sistemas e financiamento. Brasília: ANPAE, v. 2, p. 16 – 42, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/LIVROS-2022/POLITICAS-DE-EDUCACAO-BASICA-AVALIACOES-V2.pdf>

MÉLO, S. C. B; ARAGÃO, W. H. Política de avaliação em larga escala: “educação para todos” ou exclusão em nome da “qualidade”? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp.2.2017.10177>>. ISSN: 1519-9029.

NEVES, L. M. W. A Nova Pedagogia da Hegemonia. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA, A. F; SILVA, L. L; FREIRE, A. M. F. Políticas de accountability na educação estadual do Ceará, Pernambuco e Paraíba. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 33, p. 01-25, outubro, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/eaev33.9562>.

SILVA, M.A. A hegemonia do Banco Mundial na formulação e no gerenciamento das políticas educacionais. Nuances, São Paulo, v. 6, p. 35 -53, outubro, 2000.