



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LETICIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SUA RELAÇÃO
COM A “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA**

MACAPÁ-AP
2025

LETICIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SUA RELAÇÃO
COM A “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cássia Hack.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborada por Maria do Carmo Lima Marques – CRB-2 / 989

S729p Souza, Letícia da Silva Corrêa de.
A Política de Avaliação Educacional Amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana. / Letícia da Silva Corrêa de Souza. - Macapá, 2025.
1 recurso eletrônico. 180 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.
Orientador: Profª Drª Cássia Hack.

Modo de acesso: World Wide Web.
Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas Educacionais. 2. Sistemas de Avaliação. 3. Qualidade da Educação. I. Hack , Cássia , orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 379.153

SOUZA, Letícia da Silva Corrêa de. **A Política de Avaliação Educacional Amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana.** Orientador: Profª Drª Cássia Hack. 180 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2025.

LETICIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

**A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SUA RELAÇÃO
COM A “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA**

Data da Defesa: 20/02/2025

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Cássia Hack
Presidente da Banca (UNIFAP)

Profa. Dra. Antônia Andrade
Avaliadora Titular Interna (UNIFAP)

Profa. Dra. Adriana Machado Penna
Avaliadora Titular Externa (UFF)

MACAPÁ-AP
2025

AGRADECIMENTOS

A Deus toda honra e toda glória, por ter me abençoando com vida e saúde para seguir a vida em conformidade com a Sua vontade. Se cheguei até aqui, foi porque Ele permitiu e me abençoou todos os dias para seguir com meus propósitos. E sem Ele essa jornada não teria sido cumprida.

À minha família, pelo apoio e incentivo em todos os momentos de vida e não seria diferente no mestrado. Em especial ao meu esposo Mauro Souza, meus filhos Maria Paula Souza e Matheus Souza, os que me apoiam na realização de meus sonhos, e o mestrado é um deles. Minha família é minha inspiração para seguir em frente mesmo diante das dificuldades.

Aos amigos de longe e de perto, que sempre torceram e acreditaram que eu sou capaz e sempre me incentivaram a realizar o sonho do mestrado.

À minha orientadora Cássia Hack por segurar minha mão e dar apoio e incentivo nessa jornada.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá.

Aos colegas da turma de 2022 da linha de pesquisa Políticas Educacionais que compartilharam momentos de aprendizado nesses dois anos de curso.

SOUZA, Letícia da Silva Corrêa de. A política de avaliação educacional amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, 2025.

RESUMO

A pesquisa que se apresenta pelo título “A política de avaliação educacional amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana”, tem por objetivo principal analisar a política de avaliação educacional amapaense e sua concepção de “qualidade” da educação apresentada no município de Santana. Trata-se da implementação e consolidação da política de avaliação executada no município de Santana do Estado do Amapá em 2019 para monitorar a aprendizagem dos alunos da Educação Básica, visando a qualidade da educação. O sistema que abrange todos os municípios amapaenses, incluindo Santana, aplica avaliações de Língua Portuguesa, Matemática e Fluência Leitora para alunos do segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental. Para tanto, tem-se como problema de pesquisa: Qual concepção de qualidade a política de avaliação educacional amapaense no município de Santana, apresenta? As categorias presentes neste estudo são as categorias do Materialismo Histórico Dialético: a totalidade, a historicidade, a contradição e a categoria ideologia, que são essenciais para a compreensão do objeto de estudo em sua essência e compreendendo-o dentro de um contexto histórico e social e assim fazer o percurso dialético, observando as contradições da política implementada e imposta pelo projeto hegemônico do capital. Portanto, metodologicamente, esta é uma pesquisa Dialética e a coleta de dados se deu através de entrevista com professores alfabetizadores da rede municipal de Santana e complementada pela observação na imersão no campo em estudo. Os principais resultados desta pesquisa mostram que as políticas públicas educacionais e de avaliação implementadas no Brasil e, no tocante, o município de Santana, seguem modelos padronizados defendidos pela lógica do capitalismo e neoliberalismo para garantir mão de obra para o mercado; que os organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, ONU, UNICEF, cumprem com seu papel de encaminhar essas políticas aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento articulando seus ideais mercadológicos; que há um movimento no Brasil que gerencia as políticas educacionais e de avaliação impondo uma nova forma de governança para alcançar a qualidade da educação, desenvolvendo uma política privatista que dá início ao desmonte da escola pública; que o Estado do Amapá e município de Santana também seguem esse padrão de gerenciamento da educação, impondo aos professores a responsabilidade pelos resultados e a ineficácia do ensino; que as ações dos profissionais da educação são controladas, e fiscalizadas para garantir o cumprimento da metodologia desse modelo empresarial da educação santanense; que as avaliações do SISPAEAP são consideradas reguladoras e controladoras do processo educativo e que seus resultados, por si só não representam a qualidade da educação, e está desconexa com a realidade dos alunos santanenses. Sendo a qualidade da educação caracterizada por uma formação crítica, humanizada e para o mundo, considerando os aspectos socioeconômicos e culturais da Amazônia santanense.

Palavras-chave: Estado. Políticas Educacionais. Sistemas de Avaliação. Qualidade da Educação.

SOUZA, Letícia da Silva Corrêa de. The Amapá educational evaluation policy and its relationship with the “quality” of education in the municipality of Santana. 181 p. Dissertation (Master degree) – Post-graduate program in Education, Federal University of Amapá, 2025.

ABSTRACT

The research which is titled “The Amapá educational evaluation policy and its relationship with the “quality” of education in the municipality of Santana” has as its main objective to analyze the Amapá educational evaluation policy and its relationship with the “quality” of education in the municipality of Santana. This involves the implementation and consolidation of the evaluation policy executed in all municipalities in the state of Amapá in 2019 to monitor the learning of Basic Education students, aiming the quality of education. The system that covers all municipalities in Amapá, including Santana, applies Portuguese Language, Mathematics and Reading Fluency assessments to students in the second, fifth and ninth years of elementary school. This study considers the categories of totality, historicity and dialogicity in order to understand the entirety of the object of study, inserted in a historical and social context and thus understand the object in its essence and follow the dialectical path, observing the contradictions of the implemented policy and imposed by the hegemonic project of capital. Methodologically, this research is characterized by a qualitative approach. Data collection will take place through interviews with literacy teachers from the Santana municipal network and complemented by observation during immersion in the field under study. The main results of this research show us that the public educational and assessment policies implemented in Brazil and, in this regard, the municipality of Santana, follow standardized models defended by the logic of capitalism and neoliberalism to guarantee labor for the market; that international organizations such as the World Bank, OECD, UN, UNICEF, fulfill their role very well in forwarding these policies to underdeveloped and developing countries, articulating their marketing ideals; that there is a movement in Brazil that manages educational and evaluation policies by imposing a new form of governance to achieve quality in education, developing a privatist policy that begins the dismantling of public schools; that the State of Amapá and the municipality of Santana also follow this standard of education management, imposing responsibility for the results and ineffective teaching on teachers; that the actions of education professionals are controlled and supervised to ensure compliance with the methodology of this business model of Santanense education; that SISPAEAP assessments are considered to regulate and control the educational process and that their results, in themselves, do not represent the quality of education, and are disconnected from the reality of students in Santana. The quality of education is characterized by critical, humanized and world-facing training, considering the socioeconomic and cultural aspects of the Santana Amazon.

Keywords: State. Educational Policies. Assessment Systems. Quality of Education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Demonstrativo de participação de escolas e estudantes na avaliação do SAEB no período de 1995 a 2005	70
Tabela 2: Médias e Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no período de 1995 a 2021	71
Tabela 3: Proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano (Ensino Fundamental) correspondente ao Brasil, Outras Regiões, Região Norte e Amapá	74
Tabela 4: Médias de proficiência em Língua Portuguesa – 4ª/5º série/ano do ensino fundamental. Escolas Urbanas sem Federais Brasil, Regiões e Estados 1995-2021.....	76
Tabela 5: Participação da Região Norte na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2013, 2014 e 2016	80
Tabela 6: Prêmio Criança Alfabetizada (IDE-Alfa).....	102
Tabela 7: Demonstrativo de Pedagogos, professores e alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública urbana de Santana.	107
Tabela 8: Tempo de experiência na educação básica dos profissionais participantes	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estados que implantaram seus sistemas de avaliação próprios contemplando o ciclo de alfabetização.....	83
Quadro 2: Matriz de Referência de Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estrutura e organização do Todos Pela Educação	42
Figura 2: Composição do SAEB após mudança indicada na Portaria nº 931/2005	77
Figura 3: Composição do SAEB após mudança indicada na Portaria nº 482/2013	78
Figura 4: Vantagens de atuar em Regime de Colaboração	89
Figura 5: Linha do tempo de eventos que marcaram a implementação da política colaborativa no Amapá.....	92
Figura 6: Estrutura da Governança em Regime de Colaboração da educação no Estado do Amapá.....	93
Figura 7: Material Didático Curricular do Estado do Amapá	95
Figura 8: Plataforma PARC CAEd Digital	98
Figura 9: Parceria do CAEd/UFJF em nível nacional.....	98
Figura 10: Parcerias do CAEd/Juiz de Fora em nível estadual	99
Figura 11: Padrão de Desempenho estabelecido para o 2º ano do Ensino Fundamental - Alfabetização	101
Figura 12: Padrão de desempenho da avaliação de Língua Portuguesa e Matemática do SISPAEAP	103
Figura 13: Série Histórica dos Padrões de Desempenho em percentuais – Língua Portuguesa	104
Figura 14: Mapa geográfico de Santana (Locus da Pesquisa)	107
Figura 15: Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Santana	108
Figura 16: Distribuição das escolas da rede municipal por regional.....	109
Figura 17: Evolução do IDEB das séries iniciais do município de Santana	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Percentual de estudantes nos níveis de proficiência em leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2016.....	82
Gráfico 2: Profissionais participantes da pesquisa	111
Gráfico 3: Formação acadêmica dos profissionais participantes	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGE	Agenda Global da Educação
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada da Educação
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
AP	Amapá
Avali e Alfa	Sistema de Avaliação Baiano da Educação – Avaliação externa da alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED/UFJF	Centro de políticas Públicas e Avaliação da Educação/ Universidade Federal de Juiz de Fora
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF/1988	Constituição Federal de 1988
CFE	Conselho Federal da Educação
Cives	Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania
CNBB/MEB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos da América
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	Fundo de Manutenção da Educação Básica
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GERM	<i>Global Educational Reform Movement</i> (Movimento Global de Reforma da Educação)
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDE	Índice de Desempenho Escolar
IDE-Alfa	Índice de Desenvolvimento Escolar – Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IEA	<i>International Educational Assessment</i>
INAF	Indicador de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDC	Material Didático Curricular
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NCES	<i>American National Center of Educational Statistics</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OI	Organismos Internacionais
ONG	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas

PA	Pará
PAAP	Programa de Aprendizagem do Amapá
Paebes-Alfa	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARC	Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PCA	Programa Criança Alfabetizada
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PL	Partido Liberal
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEF	Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental
Saego	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saepi	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí
Saerj	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro
Saers	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
Saese	Sistema de Avaliação Básica de Sergipe
SAEV	Sistema de Avaliação da Aprendizagem
SARESP	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de São Paulo
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
Sedeam	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SEED-AP	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
SEME	Secretaria Municipal de Educação de Santana
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional

SISPAEAP	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá
SNAEP	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 NEOLIBERALISMO, ESTADO E NOVA GOVERNANÇA	27
1.1 A Nova Governança e a estratégia empresarial para a educação pública brasileira	32
1.2 O Movimento Todos Pela Educação: estrutura, princípios e forma de organização	41
2 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO”	45
2.1 A Política de avaliação da educação em teses e dissertações.....	45
2.2 Os Organismos Internacionais e a influência na implementação de políticas de avaliação no Brasil.....	50
2.3 A qualidade da educação e a política de avaliação no cenário brasileiro contemporâneo.....	58
3 A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SISPAEAP) EM REGIME DE COLABORAÇÃO COM O MUNICÍPIO DE SANTANA-AP.....	84
3.1 O Regime de Colaboração entre Estado e município de Santana na implementação da política de avaliação da educação	84
3.2 Elementos característicos da política de avaliação do Estado do Amapá e município de Santana	95
4 A COMPREENSÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REALIZADAS PELO SISPAEAP.....	106
3.1 Contextualizando a pesquisa.....	106
3.2 Interpretando os dados dos questionários.....	111
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	138
LISTA DE APÊNDICES.....	146
LISTA DE ANEXOS.....	160

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no âmbito da Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e tem por objeto de estudo a política de avaliação e sua relação com a qualidade da educação, por meio da implementação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá (SISPAEAP). Considera-se a análise a partir da implementação e consolidação da política de avaliação do Estado do Amapá, sem excluir o contexto global no qual o objeto está imerso. Logo, reflexões sobre o Estado, Neoliberalismo, Governança e Políticas Educacionais são essenciais para a pesquisa.

Nas últimas décadas, especialmente a partir de 1990, tem-se presenciado, mudanças no cenário social e econômico mundial, sobretudo nos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos. Dentre as principais mudanças ocorridas, destacam-se a eliminação de barreiras ao ingresso de investimentos estrangeiros nesses países, ocasionando a entrada de instituições financeiras internacionais, incentivo às privatizações, compreendendo, no entanto, a um conjunto de iniciativas que visavam aumentar a produtividade da economia e com isso melhorar a performance do crescimento econômico nacional.

Isto ocorre devido às relações sociais capitalistas e do avanço do neoliberalismo nas sociedades, provocando um processo dinâmico que fortalece a globalização do capital e dos meios de produção. Como resultado, vieram grandes consequências como o aumento do desemprego, da pobreza, da fome, das desigualdades sociais, da degradação do meio ambiente, da precarização das condições de trabalho e de vida dos indivíduos.

Devido à globalização, países como o Brasil passaram a receber **soluções** preconcebidas para seus assuntos internos. Tais soluções deveriam ser implementadas por intermédio de políticas públicas, tendo como modelo os países ricos, isto é, com direcionamento da estrutura do capital. A partir de então, o Brasil se submete a um processo de sucessivas reformas nas políticas sociais, coordenada por organismos internacionais (Freitas, 2004).

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988), considerada como primeiro ciclo de reformas foi um relevante marco institucional ao apresentar um conjunto de determinações voltadas para a oferta de bens e serviços básicos à população, compreendendo as áreas da educação, saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados.

Dentro do pacote de reformas se destaca a reforma educacional, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996. Considerada um marco que influenciou a definição de políticas educacionais nacionais e propõe a divisão de papéis entre União, Estados e Municípios, estabelecendo como premissa a obrigatoriedade do ensino fundamental público e gratuito para toda criança, adolescente e jovens em idade escolar.

A partir da LDBEN nº 9.394/1996, várias outras reformas foram implementadas, como: a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação profissional; a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) e que depois intitulou-se Fundo de Manutenção da Educação Básica (Fundeb), instituição de um currículo padrão através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e depois a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser seguido por todas as escolas públicas do país; e a implementação de sistemas avaliativos como forma reguladora da qualidade da educação. Esse processo reformista aliou-se a novos padrões de regulação e gestão por meio da minimização do papel do Estado diante da oferta de políticas sociais.

Para efeito de entendimento, porém sem a intenção de aprofundamento, o assunto Estado merece algumas reflexões conceituais, das quais podemos encontrar três noções básicas de Estado na literatura: (1) associação ou comunidade envolvendo uma instituição do governo; (2) uma dimensão da sociedade, abrangendo ou se opondo a outras dimensões sociais; (3) um aparato para o governo, a administração e a coerção. Sobre esse aspecto Asuani (1984, p. 1) comenta:

O primeiro conceito, a teoria do contrato social e a teoria de Max Weber, oferecem duas variantes do Estado como uma associação. Em ambas o Estado coincide com a sociedade e difere da instituição governo. O Estado, assim, surge como resultado de um acordo feito por indivíduos (contrato social) ou por um grupo que se impõe sobre outros grupos sociais (Weber). O segundo conceito foi representado por Hegel, que propôs o Estado como uma dimensão abstrata abrangendo outras dimensões da sociedade. Aqui a díade Estado-sociedade civil adquire significado. Finalmente, o Estado tem também sido conceituado como um aparato separado da sociedade, operando através de suas instituições governamentais, administrativas e coercitivas. Esta é a abordagem dos pensadores Marxistas clássicos.

A função do Estado, a partir do Consenso de Washington em 1989, foi revista e passou a desenvolver um importante papel: o de auxiliar nas bases de construção de um modelo de desenvolvimento econômico e uma sociabilidade que assegurasse o consenso entre os indivíduos na sociedade por meio do livre mercado, isto é, pela liberdade de atuação dos

agentes econômicos sem a intervenção do Estado na economia, associando a isso o discurso da justiça social (Shiroma; Evangelista, 2014, p.3).

Sobre o Consenso de Washington, Harvey (2014) retrata sobre uma grande virada neoliberal, que não se deu de forma ordenada, direta e imediata, mas foi construída a partir de diversas experiências:

O mundo capitalista mergulhou na neoliberalização como a resposta por meio de uma série de idas e vindas e experimentos caóticos que na verdade só convergiam como uma nova ortodoxia com a articulação, nos anos 1990, do que veio a ser conhecido como o “Consenso de Washington”. [...] o desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu (Harvey, 2014, p. 23).

O Consenso de Washington, entendido como neoliberalismo ou como fundamentalismo de mercado (Chomsky, 2002) no qual muitos países em desenvolvimento, sobretudo da América Latina, passaram a adotar grandes medidas que envolviam economistas de instituições financeiras situadas em Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos. Essas medidas estimulavam a competição entre taxas de câmbio, incentivavam as exportações e previam a gestão de finanças públicas, se tornando a política oficial em 1990.

O Consenso de Washington se caracteriza por uma série de orientações e princípios neoliberais que prega o mínimo de participação dos governos nas decisões econômicas. De modo geral apresenta os seguintes direcionamentos:

1. Disciplina Fiscal;
2. Redirecionamento das prioridades de gastos públicos para a saúde, educação e infraestrutura;
3. Reforma fiscal, incluindo o aumento da base fiscal e o corte de taxas marginais;
4. Taxas de câmbio unificadas e competitivas;
5. Assegurar direitos de propriedade;
6. Desregulação dos mercados;
7. Liberação dos comércios (exterior);
8. Privatizações;
9. Eliminação das Barreiras ao FDI;
10. Liberação financeira (Batista, 1994, p.18).

Neste contexto de direcionamentos aos países, o FMI passou a atuar promovendo o auxílio às nações em desenvolvimento que passavam por dificuldades. O Brasil foi um dos

países da América Latina que aderiu à proposta, ampliando a dívida externa como ocorreu no Brasil no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em 1994.

As novas medidas estimulavam a competição entre as taxas de câmbio, davam incentivos às exportações e previam a gestão de finanças públicas, se tornando a política oficial do FMI em 1990 para promover o ajustamento macroeconômico dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades, pois a intenção era que saíssem da estagnação econômica.

Mesmo o Estado não deixando de oferecer os serviços públicos à população, as mudanças súbitas do pós-Consenso desencadearam alterações significativas nos padrões de governança para uma “nova gestão pública”, caracterizada pelo incremento da parceria público-privada, transferindo parte das tarefas que seriam de responsabilidade dos serviços públicos, para as Organizações Não Governamentais (ONG), evidenciando a presença de grupos privados na elaboração e execução de políticas públicas, abrindo espaço para o crescimento do chamado “terceiro setor”, representado por organizações e fundações empresariais (Shiroma; Evangelista, 2014, p. 4).

Com as novas exigências internacionais, reformulação do papel do Estado e das reformas e considerando a perspectiva das políticas educacionais, houve grande ênfase nas avaliações externas como estratégia para quantificar o desempenho dos alunos e assim surgir medidas que viabilizassem a qualidade da educação. Souza e Oliveira (2003, p. 877) destacam a avaliação como uma medida cabível dentro da lógica de mercado, “mas no caso da educação, os mecanismos que tem evidenciado maior potencial de se adequarem a ela são as políticas de avaliação, associadas ou não a estímulos financeiros”. Medidas foram tomadas para consolidar um sistema de avaliação, estabelecer índices representativos dos resultados e dividir com as escolas as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso da educação.

A escolha por estudar sobre a política de avaliação e a qualidade da educação se deu a partir das experiências na escola pública do Estado do Amapá desde o ano de 2004 como coordenadora pedagógica, atuando na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1º ao 9º ano e Ensino Médio). Essa experiência permitiu refletir sobre os vários encaminhamentos feitos à educação pública, com discursos de promover a qualidade da educação básica.

Outra forma de atuação que permitiu contato com a temática foi como técnica pedagógica no Departamento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Santana (SEME), desde 2006. A participação na implantação de políticas educacionais no município, permitiu um olhar mais crítico, porém sem embasamento científico quanto ao

processo de idealização e implementação dessas políticas e como chegam na escola para os professores, coordenadores pedagógicos e gestores. Dentre as políticas implementadas, ressalta-se o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), objetivando mensurar a qualidade da educação a partir de seus resultados.

Nessa trajetória acompanhou-se o processo de alfabetização das crianças de 1º ao 3º ano, assim como os momentos de avaliações externas padronizadas aplicadas aos alunos do 3º e 5º ano do ensino fundamental a fim de verificar habilidades previstas para cada série/etapa da educação básica.

Sobre as avaliações externas, Perboni (2016) fala que elas assumem um caráter de centralidade no debate sobre educação e os discursos vinculam a qualidade da educação com a elevação dos índices derivados dos resultados dos alunos nas provas.

A partir desse caráter central da relação avaliação e qualidade do ensino, observa-se um crescente movimento dentro das secretarias de educação que expõe um anseio em apresentar melhores resultados e justificar a qualidade da educação e levam os gestores educacionais a encaminhar orientações advindas do Ministério da Educação (MEC) ou se associam, através da assinatura de termo de adesão, a institutos não governamentais para receber formações, material didático, acompanhamento e monitoramento da educação, bem como da implementação de avaliações externas.

Falar de qualidade da educação remete a compreender este termo nos seus variados significados dentro do contexto educacional. Dentre os significados estão algumas categorias encontrados em Charlot (2021): o currículo adaptado às especificidades locais e regionais; valorização do professor; estrutura física das escolas; ambientes com instalações tecnológicas; a formação continuada de professores alfabetizadores orientados com metodologias apropriadas para cada nível de ensino. Mesmo não sendo pretensão em analisar todas elas, certamente algumas aparecerão no corpo do texto a partir do resultado das entrevistas. Para além dessas categorias é importante analisar o contexto que a implementação da política de avaliação está inserida, e como associam os resultados nas avaliações à qualidade da educação, ouvindo, sobretudo, as vozes de quem está inserido no contexto escolar.

Diante da contextualização feita sobre as políticas de avaliações e a partir da implementação do sistema de avaliação SISPAEAP, faz-se necessário refletir sobre o seguinte problema: **Qual concepção de qualidade a política de avaliação educacional amapaense no município de Santana, apresenta?** As questões norteadoras desta pesquisa são: a) em que contexto histórico-dialético a política de avaliação amapaense está inserida?; b) como ocorre a implementação e a consolidação do SISPAEAP na educação do município de Santana?; c)

quais as principais consequências da implementação e consolidação do SISPAEAP na educação do município de Santana por intermédio dos índices de alfabetização? e; d) qual a concepção dos professores alfabetizadores do município de Santana quanto a implementação e consolidação do atual sistema de avaliação, o SISPAEAP, na perspectiva da qualidade da educação no Estado amapaense?

Para responder ao problema e às questões norteadoras, objetiva-se com esta pesquisa, analisar a concepção de qualidade da educação que a política de avaliação educacional amapaense apresenta no município de Santana, a partir de sua implementação em 2019. E como objetivos específicos, pretende-se: a) contextualizar dialeticamente a inserção da política de avaliação amapaense no cenário internacional e nacional; b) caracterizar a implementação e consolidação do SISPAEAP na educação do município de Santana; c) identificar os principais reflexos da implementação e consolidação do SISPAEAP na educação do município de Santana por intermédio dos índices de alfabetização e; d) investigar a concepção dos professores alfabetizadores do município de Santana quanto a implementação e consolidação do atual sistema de avaliação do Estado amapaense.

Para auxiliar nas reflexões, entendimentos e análises feitas neste estudo, utilizou-se o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando teses e dissertações que trazem análises e contribuições sobre a qualidade da educação a partir das políticas de avaliação, considerando o contexto nacional e internacional como cenário das políticas educacionais brasileiras.

Assim, para selecionar as teses e dissertações na BDTD, consideraram-se os descritores (“política de avaliação” OR “sistemas de avaliação”) AND (“qualidade da educação” OR “discurso de qualidade”) AND (“educação básica” OR “professores alfabetizadores”), sendo selecionadas apenas obras brasileiras, e foram encontrados oitenta e um trabalhos dentre teses e dissertações. Dos oitenta e um trabalhos, havia duplicidade de dois trabalhos com mesmo tema, mesmo autor, ficando setenta e nove estudos para serem organizados e analisados.

Para a compreensão do objetivo de estudo em sua totalidade, foram consideradas reflexões a partir do contexto de 1990. E como recorte temporal de contribuições dos estudos, selecionaram-se estudos a partir de 2001 com o objetivo de se alcançar um quantitativo adequado de estudos relacionados ao objeto estudado. Portanto, consideraram-se setenta e nove estudos encontrados na plataforma a partir dos descritores supramencionados.

Os achados foram organizados em planilha eletrônica, de acordo com cada etapa. Como etapa metodológica, realizou-se uma análise preliminar considerando: relevância (alta,

média, baixa e nenhuma), tipo de trabalho, título, autor, ano, resumo, região, categoria correlata secundária, descritor, tipo de busca, *link* de acesso, palavras-chave e referência do trabalho. Uma vez definida a análise preliminar, partiu-se para a segunda etapa, a análise principal. Nesta análise foram examinados os trabalhos de alta e média relevância, isto é, trabalhos que estão diretamente e/ou parcialmente relacionados com o objeto deste estudo. Assim, permaneceram vinte e três trabalhos. Os itens elencados nesta segunda análise foram: problematização, objetivos, objeto de estudo. Além disso, foram coletadas outras informações adicionais destes trabalhos para ajudar no debate e construção desta pesquisa, destacam-se: resultados, dificuldades, conclusões, observação, comentários e citações, instituições, programa/curso, e observação geral.

Os autores apresentados, além de serem considerados para a verificação da lacuna científica, são utilizados para a fundamentação do *corpus* teórico. Além desses autores, conta-se com outros que discutem a política educacional de avaliação e qualidade da educação como: Saviani (2007; 2011 e 2013), Freitas (2018); Laval (2019); Frigotto (2022); Shiroma e Evangelista (2014); Harvey (2014); Libâneo (2018) e Gentili (2015). Importante ressaltar que não se limita a esses autores, mas em outros que corroboram com a temática de avaliação da qualidade da educação.

Com o intuito de compreender o objeto de estudo em essência e totalidade, esta pesquisa permeará pelo campo do Materialismo Histórico-Dialético (MHD). Como forma de compreensão da complexidade que envolve as políticas, especialmente para a educação, “requer o uso de instrumental analítico e metodológico com o maior grau de cientificidade”, encontradas nas categorias metodológicas do método dialético de Marx (Subtil, 2016, p. 157). Logo, esta pesquisa tem como categorias metodológicas fundamentais para análise das políticas a **totalidade**, a **historicidade**, **contradição** e **ideologia**.

Paulo Netto (2011, p. 28), diz que o método de Marx “não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de aspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”. O autor esclarece sobre o que é a ordem da realidade, do objeto, do que é a ordem do pensamento que é o conhecimento operado pelo sujeito. O processo de análise do objeto de estudo começa pelo real e pelo concreto e, a partir da análise realizada, subtraem-se elementos e chega-se a (re)formulação de novos conceitos e abstrações.

Neste sentido, afirma-se que o concreto real é o ponto de partida e o concreto pensado é o ponto de chegada. Assim, pode-se apreender que a pesquisa deve encontrar no cotidiano, sua prática, seu ponto de partida. Mas é necessário que a partir daí se desenvolvam

suas determinações e mediações a fim de que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo para que os sujeitos através de sua reflexão possam vir a transformar a realidade em que vivem.

Para além do procedimento analítico entre o “real” e o “concreto”, consideradas por ele “determinações mais simples”, é necessário alcançar outras determinações mais complexas, fazendo o caminho inverso dessa análise até encontrar novamente o objeto analisado, chegando à totalidade de determinações e relações diversas (Paulo Netto, 2011, p. 43). Neste sentido, deve-se estudar o objeto não isoladamente, mas analisando e observando o percurso contraditório com os contextos os quais está inserido e que fazem parte de sua existência, como o contexto histórico, social, político-econômico, que são determinantes para compreender a essência do objeto e sua representação real.

O materialismo histórico explica a história das sociedades humanas considerando todas as épocas, através de fatos materiais, essencialmente econômicos e técnicos. Para Marx (2009, p. 125)

As relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. Adquirindo novas forças produtivas, os homens transformam o seu modo de produção e, ao transformá-lo. Alterando a maneira de ganhar a sua vida, eles transformam todas as suas relações sociais. O moinho movido pelo braço humano nos dá a sociedade com o suserano; o moinho a vapor dá-nos a sociedade com o capitalista industrial.

Marx não toma o homem como um fato ou um todo dado, mas considera-o num processo historicamente contraditório. Para ele, há o fator econômico que determina o modo de vida e produção em todas as sociedades humanas e em todas as épocas históricas, e sobre este aspecto Lukács (1979) afirma que o pensamento marxiano parte sempre da totalidade do ser social e volta sempre a desembocar nessa totalidade. Por este motivo, esta pesquisa se fundamenta nesta categoria, pois se acredita que para conhecer o objeto estudado é necessário considerar sua origem, sua história e contexto geral até se chegar ao objeto em si e sua existência.

Paulo Netto (2011, p. 57) afirma que “a totalidade concreta e articulada que é a sociedade burguesa é uma totalidade dinâmica”, ou seja, a sociedade histórica não é estática, ela se caracteriza num movimento constante que resulta do “caráter contraditório de todas as totalidades”. Neste sentido, a contradição social é fruto de uma divisão desigual do trabalho social entre duas classes: os capitalistas, proprietários dos meios de produção e os trabalhadores, vendedores da força de trabalho. Tais relações, segundo Paulo Netto (2011, p.

57) “nunca são diretas; elas são mediadas não apenas pelos distintos níveis de complexidade, mas sobretudo, pela estrutura peculiar de cada totalidade”.

Com base nas categorias do MHD escolhidas para este estudo, consideramos que esta é uma pesquisa dialética. A pesquisa dialética, segundo Karl Marx, é um método de análise e investigação que busca entender a realidade e os fenômenos sociais a partir de suas contradições internas e processos dinâmicos.

A dialética marxista parte do princípio de que a realidade é composta por uma série de contradições, que são forças em conflito e em constante transformação. A pesquisa dialética, então, busca identificar essas contradições e entender como elas impulsionam o desenvolvimento histórico e social. Marx aplica esse método principalmente no estudo das relações de produção, das classes sociais, do capitalismo e da luta de classes.

Desta forma, este estudo tem como *locus* de pesquisa o município de Santana e propõe encontrar respostas para o questionamento principal sobre a política de avaliação educacional amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação. Santana compõe os 16 municípios do Estado do Amapá, localizado a 17km da capital Macapá. O segundo maior município do Estado, com uma população de 124.808 pessoas segundo estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2020. Conhecida como cidade-porto por sediar o principal porto do Estado, Santana agrega as redes municipal e estadual de ensino, atendendo 19.542 matrículas no ensino fundamental em 2024, sendo 32 escolas da rede municipal de educação, conforme dados apresentados no Anexo A.

De acordo com o referido anexo, a rede municipal de ensino de Santana possui 33 escolas e 12 anexos, somando um total de 9.437 alunos na zona urbana e 1.478 alunos na zona rural. As matrículas estão divididas em regionais/séries/turmas de educação infantil, ensino fundamental de primeiro ao nono ano e modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nos turnos da manhã, encontram-se matriculados os alunos de 1º ao 5º ano e no turno da tarde encontram-se matriculados alunos também do 1º ao 5º ano e de 6º ao 9º ano. Apenas uma escola atende as séries de 6º ao 9º ano no município. O turno da noite para o atendimento dos alunos de EJA, em apenas duas escolas da zona urbana, além de atender alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em toda rede de ensino que apresenta crianças com necessidades educativas especiais. A concentração de maior número de matrícula na rede está na zona urbana.

Há um número expressivo de matrículas na educação básica na rede municipal de educação de Santana, sobretudo nas séries iniciais que vão do 1º ao 5º ano, tornando-se a segunda maior rede de ensino do estado do Amapá, depois da rede municipal de ensino de

Macapá. A escolha do *locus* da pesquisa foi motivada, primeiramente, pela implantação do sistema de avaliação em todas as escolas do município de Santana que atendem o segundo ano do ensino fundamental, tanto da rede pública estadual quanto da rede municipal. Outra motivação foi por estar mergulhada em experiências profissionais dentro do município e acompanhando desde o ano de 2006 a implementação de políticas educacionais de alfabetização e avaliação visando a melhoria da qualidade da educação.

Portanto, a pesquisa será realizada com professores alfabetizadores do segundo ano do ensino fundamental da zona urbana da rede municipal de Santana. Os profissionais que são alcançados neste estudo, estão inseridos neste contexto de avaliações do SISPAEAP.

Além desses profissionais que estão na base da educação santanense como professores e pedagogos, importa ouvir a secretária de políticas educacionais a qual exerce o compromisso de conduzir as implementações das políticas educacionais juntamente com a equipe do Programa Criança Alfabetizada (PCA) do município de Santana, Coordenador Municipal e formadores locais, responsáveis pela formação continuada de pedagogos e professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A partir deste levantamento, podemos definir o público alvo das entrevistas: 01 secretária de políticas educacionais; 01 Coordenador (a) Municipal do Programa Criança Alfabetizada; 05 formadoras locais do Programa Criança Alfabetizada; 15 pedagogos; 47 professores do segundo ano do ensino fundamental, sendo 14 professores estatutários e 33 de contrato temporário. O critério para escolha das escolas é que tenha o segundo ano do ensino fundamental e que tenha participado das avaliações do SISPAEAP desde o ano de 2019.

A pesquisa foi realizada, em primeiro momento, através de estudo e análise bibliográfica sobre a política de avaliação no Brasil, sua contextualização histórica, considerando as influências dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Também se analisou a configuração da política educacional brasileira a partir da década de 1990, considerando a implementação dessas políticas no Estado do Amapá.

Concomitante a isso, foram examinados os documentos e instrumentos da política de avaliação instituído no Estado do Amapá, com destaque o SISPAEAP. Neste sistema, averiguamos as características, objetivos, metodologias e estruturas. Como delimitação, a análise restringe nas matrizes de referência de Língua Portuguesa, utilizadas para avaliar as crianças do 2º ano, analisando também a intervenção da consultoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF).

Em segundo momento, realizou-se a entrevista semiestruturada, direcionada aos pedagogos e professores alfabetizadores da rede pública municipal de Santana, para obter dados a respeito da avaliação implementada como política educacional de avaliação no município de Santana.

A entrevista se deu através de questionários aplicados com os sujeitos e teve um prazo de 15 dias para a devolução do instrumento. O tempo previsto para a conclusão das entrevistas foi de 10 dias, dado a necessidade de ampliar esse tempo para que os profissionais pudessem realizar a devolutiva.

A análise dos dados foi feita a partir das categorias do MHD eleitas para sustentar esta pesquisa e a partir da análise de um contexto específico, que foi a concepção de qualidade da educação trazida pela política de avaliação implementada no município de Santana, para então se compreender a realidade dessa política implementada alinhada ao projeto global do neoliberalismo, que é um fenômeno que está em constante movimento real e dinâmico. Consideramos os pontos de vista dos participantes da pesquisa sobre a qualidade da educação associada à política de avaliação de Santana, fazendo-se alinhamento com o contexto histórico-social internacional e nacional, e evidenciando as contradições das políticas de avaliação nas falas desses profissionais entrevistados. E neste sentido, utilizamos a dialética para interpretar os dados que são considerados complexos e cheios de contradições, seguindo uma análise crítica do objeto, contextualizando o problema de pesquisa e compreendendo as suas determinações que o fazem ser o que realmente é.

Esta pesquisa segue os critérios éticos de preservação do entrevistado e respeita os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Diante disso, foram criados pseudônimos e foi elaborado um termo de consentimento (anexo B) para a realização e publicação dos resultados da pesquisa. Ressalta-se que os participantes tiveram a opção de desistir de fazer parte da pesquisa a qualquer momento, com a garantia de que em nenhum momento sofreriam qualquer tipo de punição por parte da pesquisadora e tampouco pelos seus gestores.

Este estudo se desdobra em 3 capítulos. O primeiro capítulo intitulado **NEOLIBERALISMO, ESTADO E NOVA GOVERNANÇA** discorre sobre o contexto no qual a política educacional brasileira se insere, fazendo conexão com o Neoliberalismo, o papel do estado e a nova governança. E, neste contexto, reflete-se sobre o movimento Todos pela Educação (TPE) e suas estratégias empresariais para a definição de políticas públicas educacionais no Brasil.

O segundo capítulo intitulado **A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO** se destina a tratar de estudos sobre a política de avaliação em teses e dissertações e suas contribuições no para o contexto educacional, passando também a analisar a influência dos organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização da Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a definição de políticas públicas, em especial, a política educacional e avaliação da educação dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento como o Brasil. Este capítulo traz reflexões contributivas sobre a qualidade da educação a partir da política por resultado.

O terceiro capítulo trata sobre **A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SISPAEAP) EM REGIME DE COLABORAÇÃO COM MUNICÍPIO DE SANTANA**. Dialoga-se sobre a política avaliativa do Estado que foi implementada em regime de colaboração com os municípios amapaenses e a parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED) da Universidade de Juiz de Fora, a qual realiza as avaliações através da Plataforma Parceria Pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC). Discorre também, especificamente, sobre a atuação do SISPAEAP no município de Santana. Dentro deste capítulo, há seções que discutem temas importantes para o trabalho como: os elementos que compõem essa política de avaliação, seus objetivos, suas características e especificidades, quais os tipos de avaliação são aplicados através desse sistema e o público avaliado, a matriz de referência das avaliações e como se dão o processo de avaliação dentro do município de Santana. Foram analisados os índices de alfabetização dos alunos do segundo ano apresentando uma série histórica desde a implantação deste sistema no município de Santana em 2019, bem como os dados e os reflexos que esses resultados trouxeram para a educação de Santana.

No quarto capítulo **A COMPREENSÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REALIZADAS PELO SISPAEAP** apresentamos o resultado das entrevistas realizadas com profissionais entrevistados que atuam nas escolas públicas da rede municipal de Santana, respondendo ao problema de pesquisa.

1. NEOLIBERALISMO, ESTADO E NOVA GOVERNANÇA

Neste capítulo, objetiva-se discorrer sobre o contexto ao qual a política educacional brasileira e a política de avaliação do Estado do Amapá estão inseridas, apresentando os processos históricos que culminaram no neoliberalismo e a mudança do papel do Estado e sua governança. E neste contexto, apresentar a influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a definição de políticas públicas, em especial, a política educacional e avaliação da educação dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento como o Brasil.

Neste processo de implementação de políticas educacionais, destaca-se um elemento que chama atenção: a qualidade da educação, frequentemente usada nos discursos de reforma da educação brasileira, e muitas vezes associada aos índices ou resultados nas avaliações em larga escala como estratégia de medida da aprendizagem.

As políticas públicas brasileiras estão inseridas no contexto da política econômica do neoliberalismo, modelo reformulado do liberalismo, doutrina social que nasce com Locke, no século XVII, e atravessa todo o século XVIII, passando pela filosofia radical inglesa, pelo iluminismo escocês e pela mão invisível de Adam Smith até sofrer um duro questionamento, no século XIX, pelas mãos de Augusto Comte e Karl Marx.

O Renascimento, juntamente com o Humanismo e o Iluminismo impuseram uma grande mudança na história. No período que corresponde do século XVI ao XVIII, o mundo passou do teocentrismo para o antropocentrismo e a humanidade vivenciou uma de suas maiores transformações existenciais. Com a instalação de revoluções burguesas na Europa ao longo do século XVIII, o Liberalismo emergiu e se consolidou como representação política e moral da sociedade moderna (Holanda, 2004). Sobre o Liberalismo, o autor acrescenta que

[...] não é uma doutrina imutável, pelo contrário, vem passando ao longo de sua existência, por um processo de mutação permanente. E por se constituir num fenômeno histórico e atual, a sua exata definição se tornou uma tarefa difícil. Como expressão de uma visão de mundo, está alicerçado no princípio de liberdade individual e fundamentado na racionalidade iluminista que representa o rompimento com a ideia de revelação e providência divina. E parte do pressuposto que o homem é totalmente livre para objetivar por si só (Holanda, 2004, p.16).

Sendo o liberalismo considerado uma doutrina que passa por mutações, ocorre na segunda metade do século XVIII uma crise pela disputa econômica entre os que desfrutaram das políticas mercantilistas do Estado e os que defendiam a liberdade de produção e de

comércio. Em 1688 essa crise culmina com a Revolução Gloriosa¹, marco da vitória do liberalismo político sobre o absolutismo com o retorno de John Locke à Inglaterra, o qual se encontrava refugiado na Holanda, e publica dois anos depois o Segundo Tratado Sobre o Governo. Esta obra influenciou enormemente o pensamento político liberal moderno (Holanda, 2004, p. 20).

O raciocínio de Locke é de que o homem vive num estado onde possui liberdade para organizar suas ações e regular suas posses sem depender da permissão de qualquer outro homem. Neste sentido, todos passam a assumir posição igual com o uso das mesmas faculdades, das desvantagens e do estado da natureza e, mediado por um contrato, chega à institucionalização da sociedade política ou governo civil (Holanda, 2004, p. 25).

É no início do século XIX que acontece o triunfo do Liberalismo Clássico, em oposição ao absolutismo monárquico e quaisquer outras formas de limitação à liberdade, inclusive a concentração do poder no Estado. Foi direcionado por um corpo de doutrinas e princípios de diversas instituições, como os parlamentos e a imprensa com o objetivo de limitar o poder da monarquia e buscar maior liberdade civil e religiosa. Além disso, buscou dividir a autoridade, criando ramos de autoridade estatal em esferas de competência determinadas, tais como os três poderes – legislativo, executivo e judiciário (Souza, 2020).

Segundo Souza (2020), os principais preceitos do liberalismo clássico em John Locke é de há uma relação entre o indivíduo e Estado, legitimando-o de forma a garantir a proteção e o direito da propriedade privada, ou seja, o indivíduo legitima o Estado por meio do contrato, para que este proteja seus direitos “naturais de liberdade e propriedade” (Souza, 2020, p.24).

Porém, esse movimento produziu várias crises capitalistas no final do século XIX e início do século XX, sendo a mais marcante a crise de 1929. Com essa crise marcando o capitalismo e buscando minimizar as suas contradições por meio da intervenção estatal, o grande economista inglês John Maynard Keynes, publica uma obra onde evidencia o Estado como forte e capaz de regular a economia, a oferta e a demanda, a concorrência e o emprego, além de garantir serviços básicos como saúde e educação. Tais políticas ficaram conhecidas como “Keynesianismo” e constituíram o “estado de bem-estar-social” (Paulani, 2005, p.37).

Harvey (2005) afirma que até meados da década de 1960, esse modelo político proporcionou um período de crescimento econômico para o capitalismo até que no final dessa

¹A Revolução Gloriosa ocorreu em 1688 e foi uma das etapas da Revolução Inglesa, além de ter sido responsável pela queda do absolutismo na Inglaterra. A monarquia absolutista inglesa transformou-se em uma monarquia constitucional, que consolidou o domínio da burguesia na Inglaterra.

década as taxas de crescimento e de lucro caíram e a arrecadação de impostos nos países desenvolvidos diminuiu e ao mesmo tempo os gastos sociais aumentaram, provocando uma nova crise. Com isso, as classes populares buscavam reformas estatais e os partidos comunistas e socialistas começam a ter visibilidade. A partir desse momento e das crises nas décadas de 1960 e 1970, criou um contexto ideal para as ideias neoliberalistas, em contraposição ao estado intervencionista.

O neoliberalismo surge no século XX com a defesa que de “o estado não deve intervir na economia, da mesma forma que a economia não deve intervir no Estado, defendendo assim a concepção de estado mínimo, dando ao mercado a capacidade de regulação do trabalho e do capital” (Schwartz, C.M., Batista, P.V., 2021, p. 7). Sobre o neoliberalismo, Petry (2008) *apud* Oliveira (2018, p. 20) afirmam:

O neoliberalismo consiste em uma doutrina que tem sua origem no liberalismo que se estabelece por meio de um conjunto de ideias e definições políticas e econômicas com fim de organização do capital e tem como princípio básico a não participação do estado na organização da economia.

David Harvey (2005, p. 12) corrobora com a seguinte definição:

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da política e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a seguridade social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve se aventurar para além dessas tarefas.

Frigotto (1995) traz reflexões importantes para compreender a lógica do neoliberalismo. Segundo ele, o ideário neoliberal é de que o setor público, ou seja, o Estado é responsável pela crise e ineficiência dos serviços e que o mercado e o setor privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. A partir desta ideia-chave, advém a tese do Estado mínimo, ou seja, tudo passa a ser regido pela lógica do mercado. As conquistas sociais como direito à estabilidade de emprego, direito à saúde, educação, passam a ser questionados e responsabilizados pela falta de equidade social e, portanto, o Estado passa a servir apenas para os interesses da reprodução do capital.

Dardot e Laval (2016, p. 190-191) reforçam a questão do Estado mínimo quando afirmam não se tratar de uma simples diminuição do Estado, mas de “um reengajamento político do Estado sobre novas bases, novos métodos e novos objetivos”, coparticipando da reestruturação do capitalismo e do neoliberalismo, dando ao governo um papel de conservador das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, conferindo o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado.

O Estado nas sociedades capitalistas, através de suas instituições “democráticas”, segundo Carnoy (1987, p. 22), é controlado diretamente pela classe dominante, isto é, o Estado é um aparelho para o exercício do poder não visando ao interesse geral, mas aos interesses da classe burguesa (Marx, 2009). Neste sentido Carnoy (1987, p. 26) acrescenta que “o Estado seria muito mais do que um aparelho coercitivo da burguesia; incluiria a hegemonia superestrutural da burguesia”. Althusser (1971) também apresenta o Estado como aparelho reprodutor e ideológico e resgata o conceito original de Marx sobre Estado:

O aparelho do Estado, que define o Estado como uma força de execução repressiva e de intervenção, em benefício dos interesses das classes dominantes, na luta de classes conduzida pela burguesia e seus aliados contra o proletariado, é certamente o Estado e, com certeza, isto define sua função básica (Althusser, 1971, p. 137).

Harvey (2005, p. 194) afirma que o Estado surgiu da necessidade de se conter o conflito entre as classes sociais, como forma de abrandar essas relações de poder, mas que por intermédio dele, a classe economicamente dominante se converte também em classe politicamente dominante, adquirindo novos meios para repressão e exploração da classe oprimida.

Nota-se que o Estado é uma instituição a serviço do capitalismo e que fortalece a divisão de classes, dando mais poder a classe burguesa em se manter no topo da pirâmide social. Compreende-se ainda, mesmo com as implementações de políticas públicas voltadas para atender de forma qualitativa a sociedade brasileira, a preocupação primeira não é de oportunizar aos filhos dos trabalhadores uma educação de qualidade com a mesma amplitude que os filhos dos burgueses, mas preparar a mão de obra para o mercado.

Neste sentido, na análise de Marx segundo Carnoy (1987, p. 23), a educação pública é apenas uma concessão à classe trabalhadora como garantia de obter mão de obra preparada e qualificada para atender a lógica do mercado. Por outro lado, não é interesse dos donos do capital abrir qualquer concessão aos filhos dos trabalhadores, mas o fazem porque reconhecem que é através dessa concessão que o capital se sustenta.

Nesse viés, pode-se constatar que as políticas públicas implementadas no Brasil advêm da necessidade da política econômica neoliberal de se sustentar ou se reafirmar no mercado, através de políticas sociais, como a educacional.

Aragão (2021) apresenta a concepção de que toda política pública é uma ação do Estado que visa resolver situações problemas surgidos na sociedade, advindas de um processo de intervenção da lógica do capitalismo e que promove mudanças significativas exigindo interferência do Estado, criando e executando políticas públicas para trazer qualidade aos processos sociais existentes. Neste sentido, Costa (2015) corrobora com Aragão (2021) quando afirma que política pública é a área de intervenção em que o Estado se torna o ator principal de mobilização, de transformação do território, da sociedade, da cultura, das instituições físicas, genéticas, culturais, educacionais, de todas as dimensões humanas.

Dentre as políticas sociais, a educação é um campo onde tem se dado mais ênfase, pois há a compreensão de que essas políticas intervêm diretamente na economia e na sociedade. Neste viés, as políticas públicas são construídas historicamente e vão se transformando à medida que a sociedade também se transforma:

Portanto, as políticas públicas vão, aos poucos e de forma histórica, ganhando formatos, ganhando novos enfoques e se expandindo para responder à realidade social e contribuir para melhorar a qualidade de vida de partes da população excluídas de direitos, também historicamente (Aragão, 2021, p. 68).

As transformações sociais surgidas ao longo de períodos históricos, provocam uma intervenção do Estado no intuito de melhorar a qualidade de vida social, a economia e a sociedade. A partir dessas transformações e a viabilização de políticas públicas sociais, em especial no campo educacional, observou-se no cenário brasileiro na década de 1980 um processo de redemocratização e das reivindicações da demanda social para melhoria nos serviços públicos – dentre eles a educação, em cuja pauta incluía-se a melhoria da qualidade, valorização e qualificação dos profissionais da educação, democratização da gestão, financiamento e ampliação da escolaridade obrigatória. (Carvalho, 2013).

Oliveira (2010. p. 96-97) traz as seguintes reflexões quando se trata de políticas públicas educacionais:

Se políticas públicas é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras

palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar.

[...] é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade, articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado (enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas). Portanto, políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Assim, a educação é compreendida pelos adeptos do Neoliberalismo como o carro-chefe das políticas sociais, imprescindível para o desenvolvimento do país e para realizar a expansão da industrialização e alcançar as altas taxas de crescimento que tanto se almeja. Neste sentido, as políticas educacionais estão voltadas para a educação escolar, para a qualificação de mão de obra especializada para suprir as necessidades de mercado e, ainda, ajudar no crescimento do país.

1.1 A Nova Governança e a estratégia empresarial para a educação pública brasileira

As formas de governança que o Brasil vem desenvolvendo a partir da década de 1990 não são novas, tampouco exclusivas. A governança é observada a partir do século XIII por Dardot e Laval (2015), que trazem a reflexão sobre uma mudança de governança de empresa para uma governança de Estado, onde tratou este termo como palavra-chave da nova norma neoliberal, em escala mundial. Sobre este termo governança, Dardot e Laval (2015, p. 284) trazem uma compreensão histórica:

No século XIII, designava o fato e a arte de governar. Durante o período de constituição dos Estados-nações, o termo desdobrou-se progressivamente nas noções de *soberania e governo*. Reincorporado à língua francesa pelo presidente senegalês Léopold Sédar Senghor no fim do século XX, recuperou o vigor nos países anglófonos com o sentido de uma modificação das relações entre gerentes e acionistas, até adquirir significado político e alcance normativo quando foi aplicado às práticas dos governos submetidos às exigências da globalização. Neste momento, tornou-se a difundir mundialmente os princípios da disciplina neoliberal, em especial pelo Banco Mundial nos países do Sul.

Sobre esse aspecto Dardot e Laval (2016, p. 284) afirmam que essa categoria política “governança” tem um papel central na expansão da concorrência generalizada, sendo a “boa governança” a que respeita as condições de gestão sob o amparo do ajuste estrutural e a abertura aos fluxos comerciais e financeiros de modo a estar vinculado a uma política de integração ao mercado mundial. Diante dessa lógica gerencialista, os autores afirmam que há três dimensões entrelaçadas do poder: “a condução das empresas, a condução dos Estados e,

por fim, a condução do mundo” (Dardot; Laval, 2016, p. 284). Neste contexto, um Estado não deve mais ser julgado por sua capacidade de assegurar sua soberania sobre um território, mas pelo respeito que demonstra às normas jurídicas e às boas práticas econômicas da governança (Dardot; Laval, 2016).

Observa-se que a governança do Estado passa a utilizar a governança da empresa, a qual possui uma característica marcante de gestão. Os gerentes das empresas são postos sob vigilância dos acionistas e os dirigentes do Estado são postos sob controle da comunidade financeira internacional. Neste sentido há uma lógica gerencialista predominante nas multinacionais que indica uma nova maneira de gestão pública que homogeneíza modos de pensar, semelhanças dos instrumentos de gestão e avaliação, assim como validação das políticas públicas (Dardot; Laval, 2016, p. 285).

Hoje, as lógicas das empresas privadas comandam diretamente as agendas do Estado. Isso não quer dizer que as decisões, as políticas definidas e encaminhadas são decididas unilateralmente, mas contam com a forte participação das empresas multinacionais, o que conseqüentemente acarreta no desmonte do Estado. Sobre isso Dardot e Laval (2016, p. 286) complementam:

Isso quer dizer que as políticas macroeconômicas são amplamente o resultado de decisões públicas e privadas, embora o estado mantenha certa autonomia em outros domínios – mesmo que essa autonomia tenha sido enfraquecida pela existência de poderes supranacionais e pela delegação de inúmeras responsabilidades públicas a um emaranhado de ONGs, comunidades religiosas, empresas privadas e associações”.

No cenário atual, as políticas públicas em educação são elaboradas e implementadas nas instituições públicas com participação de empresas que direcionam as regras para uma governança nos moldes do mercado e que os dirigentes dos Estados são colocados sob o controle da comunidade financeira internacional, de organismos de expertise e de agências de classificação de riscos (Dardot; Laval, 2015).

Dardot e Laval (2015) falam dessa forma de governança como uma nova hibridação generalizada. Essa categoria chamada governança é promovida para pensar funções e as práticas do Estado e remete-se a uma privatização das normatizações, ou seja, a privatização e padronização das ações e intervenções em que são consolidadas as políticas públicas. Mas isso não significa que a participação do Estado é anulada, pois passa a ter uma participação mais indireta. Sobre esse aspecto, Dardot e Laval (2015, p. 290) complementam:

O Estado não se retira, mas curva-se às novas condições que contribui para instaurar. A construção política das finanças globais é a melhor demonstração disso. É com recursos do Estado, e com uma retórica em geral muito tradicional (o “interesse nacional”, a “segurança” do país, o “bem do povo” etc.), que os governos, em nome de uma concorrência que eles mesmos desejaram e de uma finança global que eles mesmos construíram, conduzem políticas vantajosas para as empresas e desvantajosas para os assalariados de seus países. Quando se fala do peso crescente dos organismos internacionais ou intergovernamentais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC), a OCDE ou a Comissão Europeia, esquece-se de que os governos que fingem curvar-se passivamente a auditorias, relatórios, injeções e diretivas desses organismos são também ativamente parte interessada nisso.

Neste sentido, o papel do Estado passa a ser relativizado como entidade integradora de todas as dimensões da vida coletiva: organização do poder político, elaboração e propagação da cultura nacional, relações entre classes sociais, organização da vida econômica, nível de emprego, organização local, etc. A tendência é conceder parte dessas funções às empresas privadas que normalmente obedecem regras e normas mundiais, e com a responsabilidade de garantir o desenvolvimento econômico do país, vê-se o domínio das privatizações, sobretudo, nas formas de emprego, cultura e ensino (Dardot; Laval, 2015).

Essa nova governança compreende que a gestão privada é mais eficaz que a administração pública, é mais inovador e eficiente porque compreendem que são mais qualificados, trazem melhores resultados e passam a ser sinônimo da qualidade nos serviços sociais que o setor público. Nesses novos modos de governo neoliberal, de acordo com Dardot e Laval (2015, p. 306), há a compreensão de que o funcionário público precisa ser “vigiado” para que apresente resultados no seu trabalho, e “o postulado da conduta inerente interesseira dos agentes públicos leva à reforma dos meios de controlá-los e guiá-los”. Esse é um dos princípios implícitos da reforma pública, a qual é inspirada em práticas de gestão privada baseada na eficiência.

Dardot e Laval (2015) falam que essa reinvenção do governo tornou-se um paradigma global e de acordo com cada país esse modelo assume várias faces: em alguns momentos importam o modelo da empresa, em outros buscam a participação democrática da população nas decisões, mas em alguns é encontrados as duas coisas. Mas a tendência global, sobretudo nos moldes dos países desenvolvidos, é desenvolver um modo de racionalização às administrações públicas que obedece as lógicas empresariais. Segundo os autores:

A Nova gestão pública consiste em fazer com que os agentes públicos não ajam mais por simples conformidade com as regras burocráticas, mas procurem maximizar os resultados e respeitar as expectativas dos clientes. Isso pressupõe que as unidades administrativas sejam responsáveis por sua produção específica e possuam certa autonomia na realização de seu projeto. As técnicas de gestão baseiam-se no tripé objetivos-avaliação-sanção (Dardot; Laval, 2015, p. 308).

Nas políticas públicas educacionais implementadas no Brasil se verifica na prática a nova governança e o tripé mencionado por Dardot e Laval (2015). As ações implementadas não são feitas de forma isolada e aleatória, acontecem de forma planejada e com intencionalidade: a de atender ao mercado neoliberal. As ações são objetivadas e num determinado momento são avaliadas, controlando seus resultados e a partir dos mesmos há a sanção de novos objetivos e metas a serem alcançadas, em nome da adaptação do Estado à realidade do mercado e da globalização.

As metas das instituições são avaliadas e reavaliadas regularmente e de acordo com o desempenho de cada instituição, há constante pressão sobre os agentes públicos em todos os níveis, importando o critério de qualidade, utilizado pelas empresas privadas (Dardot; Laval, 2015).

No cenário de mudanças mundialmente ocorrido no aspecto político, econômico e social que apontam para uma nova forma de governança no capitalismo contemporâneo, o discurso hegemônico recoloca a educação como dimensão fundamental tanto para o desenvolvimento do país como para se colocar no mercado competitivo internacionalmente.

O Estado, considerado pelos neoliberais uma instituição falha e incapaz de gerar o avanço social e ter qualidade nos seus serviços prestados à população, precisa passar por uma grande reforma que não começa do acaso. É parte de um projeto de reestruturação e hegemonia do capitalismo, que traz como um dos pontos relevantes para o alcance da qualidade nos serviços sociais e o projeto de uma nova gestão pública baseada na hibridação do Estado com os grupos empresariais (Dardot; Laval, 2016)

As mudanças ocorridas a partir da década de 1990, e no Brasil a partir do governo FHC em 1995, iniciou-se um processo de reforma ocorrida sob a lógica da modernização que reforçam a subordinação da educação ao projeto de desenvolvimento.

No caso brasileiro, a partir do processo de reforma do Estado ocorrido em 1995, as políticas públicas passaram a apresentar uma nova dinâmica compreendida como “administração gerencial” que passa a ser definida por um núcleo estratégico situado no executivo central (Neves, 2004, p. 3). A partir desse momento, as políticas sociais passam a ser constituídas em serviços não mais exclusivos do Estado, como foi retratado por Dardot e Laval (2015), ou seja, “podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais” (Martins, 2023, p. 11).

Neste sentido, a regulação – que tem como propósito manter a governabilidade necessária para o desenvolvimento do sistema – reforça esse novo momento na relação entre

Estado e sociedade civil, no qual a democracia passa por um processo de transição, cedendo lugar à colaboração entre mercado, Estado e sociedade. Esse novo modelo de regulação vem sendo concretizado a partir de um processo de descentralização, desenhado em três dimensões: descentralização entre os diferentes órgãos de governo (municipalização), para a escola (autonomia escolar) e para o mercado (responsabilidade social). Martins (2023, p. 12) traduz melhor sobre a descentralização do mercado:

Na descentralização para o mercado, o compartilhamento das responsabilidades por formular e implementar políticas implica uma articulação entre Estado, setores privados e organizações não governamentais. A partir da ideia de que a responsabilidade pela educação pode ser assumida por todos os segmentos da sociedade, e não ficar a cargo unicamente do Estado, novos sujeitos passam a ser considerados. Como solução para os principais problemas de qualidade da educação, sofisticadas formas de intervenção privada podem ser observadas no âmbito das políticas educacionais, como o ressurgimento do tema do gerencialismo através da proliferação de “consultorias” nacionais e internacionais, as quais buscam reorientar o trabalho nas diversas instâncias educativas – do Ministério da Educação (MEC) à unidade escolar – de modo a torná-lo mais eficiente.

Foi nesse cenário que, nos últimos anos, surgiram no Brasil assim como em outros países da América Latina, organizações fomentadas por grupos empresariais e lideranças da sociedade que atuam em rede a partir do estabelecimento de alianças com o poder público. Para esses grupos empresariais, os baixos resultados nas avaliações externas, primordialmente o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) que o Brasil passou a submeter seus estudantes, indicavam baixa qualidade na educação, e isso poderia afetar a competitividade, o crescimento econômico e a coesão social do país (Martins, 2023).

Tal situação apontava para uma mudança na educação pública. Essa mudança reforça a “desinstitucionalização” e traz a concepção de um modelo de escola como “empresa educadora” (Laval, 2019, p. 27). E diante do histórico de atuação de grupos empresariais junto à educação pública, surgiu o movimento Todos Pela Educação (TPE) que compreende como:

[...] uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a Educação Básica Brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação (Martins, 2023, p.13).

Nota-se que a partir do movimento Todos Pela Educação, as políticas públicas educacionais passaram a ser implementadas e consolidadas, dominando o espaço das reformas educacionais no Brasil. Para tanto, este grupo lança as 5 metas² consideradas verificáveis e mensuráveis, justificando sua atuação a partir da corresponsabilidade pela educação, valendo de sua experiência empresarial na otimização de ações para reorganizar a educação pública.

Segundo Freitas (2012), há grupos semelhantes nos Estados Unidos que promovem ações análogas ao TPE, chamados de *corporate reforms*, termo que reflete um acordo entre “políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” coadunados com o princípio de que a iniciativa privada mantém a proposta mais adequada para recompor a educação brasileira (Freitas, 2012, p. 380). Este princípio reitera a nova dinâmica do modelo escolar que vem se impondo nas sociedades de mercado, adequando as escolas à economia capitalista e à sociedade neoliberal (Laval, 2019). Para este autor, não se trata de uma reforma da educação, mas de uma ameaça maior que atinge a instituição escolar e que está caminhando para a sua liquidação e:

Se ainda não chegamos ao ponto da eliminação súbita da forma escolar como tal, estamos presenciando uma mutação da instituição escolar que podemos associar a três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração. Essas tendências são indissociáveis das que tendem à recomposição em novo modelo de escola (Laval, 2019, p.27).

Freitas (2018) acrescenta uma crítica forte e contundente sobre a nova gestão. Para ele, o movimento neoliberalista empresarial não concebe um reposicionamento da gestão estatal, mas sua intenção é de eliminá-la, implementando um mercado empreendedor em sua totalidade. O propósito maior é destruir a “educação pública de gestão pública” (Freitas, 2018, p.40).

Nestes termos, é o que acontece desde o ano 1990 até o ano atual de 2024. A estrutura privatista vem se instalando vorazmente nas instituições públicas de forma explícita, e tem como horizonte o fortalecimento do terceiro setor. Assim, compreende-se que a Educação brasileira é baseada na experiência estadunidense. Nesse raciocínio, Freitas (2018) afirma:

²Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado à sua série; Meta 4: Todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido (Todos Pela Educação, 2008, p. 7).

Examinando a experiência estadunidense, nota-se que apesar da vinculação da reforma empresarial da educação aos “reformadores” do liberalismo, operam em *redes difusas de influência*, construindo alianças mais amplas com acadêmicos, grandes empresários, rentistas e suas fundações, políticos no interior de instâncias legislativas e do governo, institutos, centro e organizações sociais, indústria educacional e a mídia, *imersos no tecido social*, construindo a legitimação de sua concepção de sociedade e de educação. Um recente estudo de Avelar Ball (2017) mostra como no Brasil a reforma se constrói por meio dessas redes de aliaças (Freitas, 2018, p. 41).

A configuração do Todos Pela Educação, que inicialmente não tinha esse nome, deu-se a partir desses processos de reformas neoliberais ocorridas no governo FHC, que compreende dois mandatos no período de 1995 a 2003, quando foi observado uma ruptura com os aspectos políticos e econômicos do modelo anterior. No primeiro mandato, várias entidades de classes empresariais aderiram ao projeto neoliberal e em conjunto com as privatizações e a entrada de capital estrangeiro, iniciaram uma profunda transformação no perfil econômico do país (Martins, 2023, p. 16). A formalização do TPE, no entanto, dá-se em sua fundação em 2006 e passa a ser reconhecida formalmente pelo Estado em 2007.

Nesse processo de reestruturação produtiva, uma parte expressiva do empresariado nacional alcançou expansão aprofundando seus vínculos com grupos transnacionais a partir da centralização e concentração de capitais, seguindo uma tendência internacional. Por outro lado, o governo FHC, que apresentava dificuldade de romper com as amarras da estagnação e da vulnerabilidade externa da economia terminaria por abalar a confiabilidade daquela estratégia, aumentando o descontentamento por parte de grupos empresariais e portanto, ocorre um aprofundamento das dissidências internas na base de sustentação do governo, e um grupo importante de empresariado se afasta e adota uma postura abertamente crítica (Martins, 2023).

Neste contexto de dissidências internas, algumas lideranças do Partido dos Trabalhadores (PT) observaram que para alcançar a liderança do governo, era preciso rever suas posições e reformular novas estratégias, moderando suas posições políticas. Para que o candidato Luis Inácio Lula da Silva tivesse êxito, compôs uma aliança junto ao Partido Liberal (PL), convidando o Senador liberal José de Alencar para concorrer a vice-presidência na chapa. Além disso, o então candidato Lula demonstrou publicamente no documento Carta ao povo brasileiro, onde defendia o contrato e compromissos internacionais, comprometendo-se em uma transição moderada para um novo modelo político econômico, o qual afirmava:

O PT e seus parceiros têm plena consciência de que a superação do atual modelo, reclamada enfaticamente pela sociedade, não se fará...de um dia para outro...Será necessária uma lúcida e criteriosa transição entre o que temos hoje e aquilo que a

sociedade reinvidica. O que se fez ou se deixou de fazer em oito anos, não será compensado em 8 dias. O novo modelo não poderá ser produto de decisões unilaterais do governo, tal como ocorre hoje, nem será implementado por decreto, de modo voluntarista. Será fruto de uma ampla negociação nacional, que deve conduzir a uma autêntica aliança pelo país, a um novo contrato social, capaz de assegurar o crescimento com estabilidade. Premissa dessa transição será naturalmente o respeito aos contratos e obrigações do país (Lula da Silva, 2002, p.3).

Neste sentido, setores expressivos do empresariado brasileiro, sobretudo do Estado de São Paulo, explicitaram seu apoio à candidatura de Lula da Silva, assinando um manifesto de apoio, articulado pela Associação Brasileira de Empresários pela Cidadania (Cives) (Martins, 2023). Com a manifestação desse grupo de empresários e a articulação política da equipe de campanha, levou o candidato a vencer as eleições de 2002. A partir desse momento histórico no Brasil, a organização empresarial passa a ocupar espaço nas decisões e encaminhamentos de um projeto político educacional para o país.

Cabe ressaltar que a gênese do Todos pela Educação não está nas eleições de 2002. Ela está atrelada a uma tendência de alteração entre sociedade e Estado que se fortaleceu nas décadas de 1980 e 1990, a partir da intencionalidade da hibridação público/privado. Essa tendência promove o terceiro setor com a multiplicação de ONG's, institutos e fundações, a partir da estratégia de responsabilidade social empresarial/corporativa (Martins, 2023).

Na década de 2000, os mesmos grupos de empresários começaram a fomentar diversas organizações que, em parceria com o poder público, buscavam atuar nas distintas áreas da sociedade, dentre elas a educação. Projetos como Amigos da Escola³ surgiram para atuar na educação pública por meio da filantropia, ocultando seu caráter empresarial e corporativo. Depois, em 2001, o projeto Faça Parte⁴, antecedente do TPE, ganhou destaque por realizar um trabalho de promoção do voluntariado educativo no interior da rede pública de ensino.

Segundo a forma como o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção baseada na sociedade de livre mercado, cuja própria lógica é quem produz avanço social e qualidade em suas ações em qualquer setor, a sociedade avança mais e melhor, com qualidade e as atividades do Estado avançam produzindo com eficiência e alcançando melhores resultados. Da mesma forma, os cidadãos estão inseridos nesta mesma lógica de mercado. O seu esforço individual traz o mérito do alcance do seu sucesso como cidadão,

³ Souza (2008) traz um estudo sobre o Projeto Amigos da Escola.

⁴ O Faça Parte (Instituto Brasil Voluntário) foi criado por Milu Villela em conjunto com Heloísa Coelho (Rio Voluntário), José Roberto Marinho (Fundação Roberto Marinho), Maria Elena Johannpeter (Grupo Gerdau/Centro de Voluntariado do Rio Grande do Sul), Roberto Kablin (SOS Mata Atlântica) e Valdir Cimino (Instituto Viva e Deixe Viver), em 2001 (Martins, 2023).

definindo sua posição social a partir desse preceito. É dessa visão de mundo que advém as finalidades atribuídas à educação (Freitas, 2018, p. 31).

Freitas (2018) critica a forma como a questão da qualidade é apresentada pela lógica do mercado, no sentido de que a melhoria da qualidade da educação está vinculada à concorrência entre escolas e professores, daí desenvolvendo um conceito de qualidade. No Brasil essa concorrência é percebida através dos resultados das avaliações externas como SAEB e outras avaliações implementadas no âmbito estadual, apresentadas em ranking. No Amapá, através do SISPAEAP também se percebe essa concorrência tanto entre municípios, quanto entre escolas, pois através dessas posições em melhores resultados as escolas são premiadas, e as com piores resultados são acompanhadas, e o principal de tudo, incide sobre os recursos financeiros para os municípios.

Neste cenário, percebe-se a concorrência em que o mercado vai adaptando suas propostas feitas às empresas educacionais, impondo suas condições de qualificação e oferta (Freitas, 2018). E desta forma, vai se operando a organização empresarial. Neste caso as empresas por si passam a se adequar às exigências do mercado que é típico das organizações empresariais. “Quem não o fizer vai à falência e é eliminado do mercado” (Freitas, 2018, p. 33).

Os princípios do Todos Pela Educação é uma união de esforços que tenha a participação de todos os cidadãos ou instituições se tornando corresponsáveis, cada um em sua atuação, para efetivar o direito à qualidade da educação (Freitas, 2018), visto que, para esse grupo, o Estado deixa de garanti-la, alegando a crise da qualidade da educação pública e da democracia. E neste sentido, haveria necessidade de compartilhar a responsabilidade de conduzir a educação do país com as instituições privadas, ONGs, para assegurar que a educação pública alcance a qualidade e assim entre na jornada em busca do avanço da economia e coloque o Brasil em competição com os demais países.

A sinalização dessas crises não é exclusividade do TPE, mas desde o Consenso de Washigton (1989) já havia a sinalização, na perspectiva neoliberal, de que os países latino-americanos enfrentavam uma crise de gerenciamento das políticas educacionais (Martins, 2023).

Martins (2023) afirma que, nas últimas décadas, a democratização da educação vem sendo substituído pelo discurso da qualidade da educação. O TPE com a mesma bandeira de luta da qualidade da educação, apoia-se no discurso de que é o principal elemento para o avanço do Estado no provimento da educação pública. Na perspectiva do TPE, os governos não possuem competência para conciliar a universalização da educação (quantidade) com sua

qualidade. Esse argumento é apresentado através da mostra mensurável dos índices de reprovação, abandono escolar e baixo desempenho dos estudantes em avaliações externas, como é o caso do PISA. Com isso, os discursos neoliberais se fortalecem afirmando que a escola pública não ensina e que a “má qualidade do ensino, seria para o TPE, o verdadeiro exterminador do futuro de milhares de crianças e adolescentes em todo Brasil” (Martins, 2023, p. 49). Gentili (2015, p. 115) endossa o discurso de qualidade como oposto à democratização quando afirma que

Primeiro, que na América Latina o discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 como contraface do discurso da democratização. Segundo, que esta operação foi possível – em parte – devido ao fato de os discursos hegemônicos sobre qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo os debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias.

Com os discursos da qualidade da educação propagados, a democracia entra em crise, pois as decisões passam a ser tomadas por grupos empresariais sem a participação dos principais atores envolvidos na educação brasileira.

1.2 O movimento Todos Pela Educação: estrutura, princípios e formas de organização e atuação

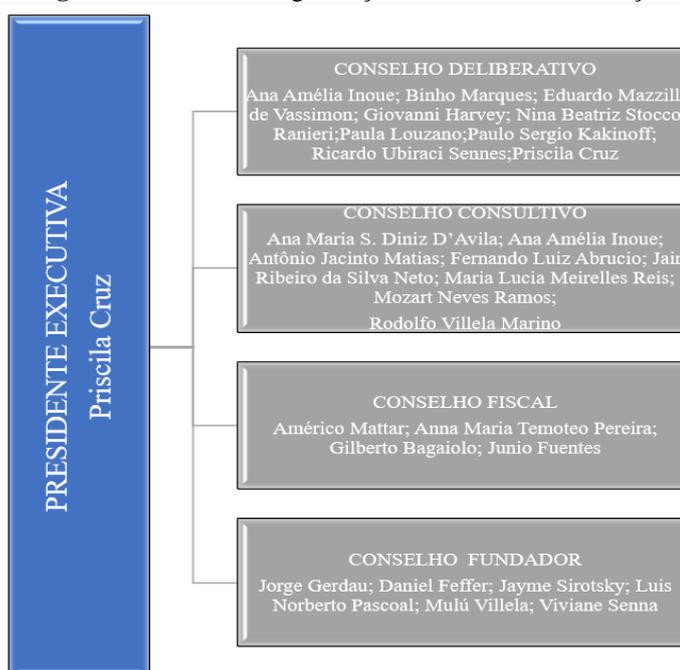
O Todos Pela Educação ganhou espaço, ampliou parceiros e se projetou midiaticamente e isso fez com que ganhasse espaço na educação brasileira como especialistas em educação, os que obtinham melhores encaminhamentos para a educação brasileira, tornando-se um movimento nacionalmente conhecido e entendido que traria soluções para a educação brasileira.

Constituiu-se, juridicamente, como uma organização da sociedade civil e sua forma de trabalho é a administração de empresas, contemplando um desenho organizacional moderno de estrutura matricial, tipicamente empresarial (Maximiano, 2004). A sua estrutura é baseada num conselho de governança e se formalizou em 2007 a partir de uma proposta elaborada pelo secretário executivo do Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), Fernando Rossetti e pelo Advogado Szazi. A intenção dessa formação era dar conta da pluralidade de instituições, grupos e empresas que se agregavam ao projeto hegemônico.

Contudo, realizou-se uma assembleia que foi presidida por Jorge Gerdau e ficou definido entre: fundadores, mantenedores e instituições com suas representações conforme o

Todos Pela Educação (2007, p. 46). Segundo Martins (2023, p. 64), “essa assembleia é responsável por por eleger o conselho de governança composto por 20 representantes(12 fundadores, 4 mantenedores e 4 institucionais)”. Apresenta-se abaixo quem são o Todos Pela Educação numa estrutura organizacional.

Figura 1: Estrutura e organização do Todos Pela Educação



Fonte: Elaborada pela autora a partir de informações disponíveis no <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/governanca/>

É interessante mencionar alguns nomes acima citados, como Priscila Cruz que tem sido uma das vozes mais atuantes no debate educacional no Brasil. Ela é cofundadora e presidente-executiva do Todos Pela Educação, organização não governamental, criada para assegurar o direito à educação de qualidade para todos os cidadãos, sua atuação começou na iniciativa privada e no ano de 2001, foi convidada a trabalhar no comitê do Ano Internacional do Voluntário no Brasil, organizada pela ONU, e desde então se dedica exclusivamente ao terceiro setor, sendo coordenadora de grandes projetos para a educação pública brasileira e mobilizou naquele ano um volume gigantesco de brasileiros para o trabalho de voluntários.

É importante mencionar que Fernando Haddad é Associado Fundador (membro licenciado) do Todos Pela Educação, e no momento da fundação do TPE, Haddad ocupava o cargo de ministro da educação (2005-2012) do primeiro e segundo governo Lula.

Observa-se que pessoas pertencentes ao Todos Pela Educação advêm de uma história na vida privada e que dão encaminhamentos à educação brasileira. Neste sentido, questiona-se se ainda existe democracia de fato e de direito no Brasil, dado a realidade de esse grupo

definir as diretrizes para a educação brasileira sem consultar e definir com gestores, professores e quem faz educação de fato no chão da escola, embora a participação de todos seja um elemento constitutivo da democracia, mesmo assim, há atores importantes fora das decisões de interesse público.

Outra pessoa importante nesse movimento é Milú Villela que fundou o Instituto Faça Parte em 2002, que tem como objetivo incentivar projetos de voluntariado por estudantes. Priscila Cruz fez parte do projeto até 2006, ano da fundação do Todos Pela Educação – que foi uma aliança inédita porém intencionada a implementar uma nova governança que mantivesse os padrões empresariais. Dentre tantos outros privatistas, destaca-se Rodolfo Villela Marino que é o diretor vice-presidente do Itaúsa – a *holding* que controla o banco Itaú Unibanco, Duratex, Alpargatas e Itautec. Além do Itaúsa, Rodolfo Villela Marino faz parte do quadro de dirigentes da Elekeiroz, empresa de produtos químicos brasileiros.

Nina Beatriz Stocco Ranieri é uma acadêmica advogada e jurista brasileira, professora associada do Departamento de Direito do Estado e Presidente da comissão de Graduação de Direito à Educação. É Coordenadora da Cátedra da Unesco de direito à Educação.

Por fim, a pretensão não é falar de todos os nomes que fazem ou fizeram parte do Todos pela Educação, mas fazer uma crítica sobre quem está definindo as políticas públicas no país e como esta política se configura dentro de um padrão estabelecido mundialmente. Assim, ainda se apresenta o nome de Jorge Gerdau Balbi Johannpeter, um grande empresário brasileiro que herdou as empresas da família Gerdau. Dono da Fábrica de Arames São Judas e de grande conglomerados siderúrgicos no mundo, Gerdau é fundador do Programa Gaúcho da Qualidade e produtividade e do Movimento Brasil Competitivo. É membro da Academia Internacional da Qualidade, da Academia Brasileira da Qualidade e integra o Conselho da Fundação Nacional da Qualidade. Na área da Educação e cultura foi fundador e presidiu por 10 anos o Conselho de Governança do movimento Todos Pela Educação.

Apresentou-se, em alguns parágrafos acima, como o Brasil vem sendo conduzido por privatistas e com visão empresarial a ser implementada na educação brasileira, deixando de lado a Democracia e enaltecendo a qualidade. Aqui, faz-se críticas à concepção de qualidade que esse grupo de empresariado que define as políticas públicas no Brasil pretende alcançar na educação brasileira, deixando de lado elementos fundamentais para uma educação de qualidade que alcance, de fato, todos os povos do Brasil: os da cidade, do campo, ribeirinhos, indígenas e aqui se enfatizam os povos da Amazônia amapaense, que é heterogênea em sua

população e que padronizar currículo, avaliação, formas de gestão, formação de professores certamente não alcançará a qualidade a educação que o povo necessita.

Nota-se o crescente o domínio das empresas, instituições não governamentais, ONG's e do empresariado em geral, tanto na definição de políticas educacionais e avaliativas quanto na implementação nos sistemas de ensino, seguindo uma estrutura de atuação a partir de 5 bandeiras, conforme Martins (2023, p. 44):

As 5 bandeiras são as seguintes:

1. Currículo: o país precisa de um currículo nacional, com as expectativas de aprendizagem dos alunos por série/ciclo.
2. Valorização dos professores: o magistério deve ter uma formação adequada, com foco na aprendizagem dos alunos, além de contar com uma carreira mais atraente.
3. Fortalecimento do papel das avaliações: as provas aplicadas para medir a qualidade da educação devem orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que elas forneçam informações aos professores e aos gestores sobre o que os alunos aprenderam ou deixaram de aprender.
4. Responsabilização dos gestores: os gestores brasileiros devem ser apoiados, mas também responsabilizados pelo desempenho dos alunos.
5. Melhora das condições para aprendizagem: o país deve ampliar a exposição dos alunos à aprendizagem por meio do cumprimento das quatro horas diárias obrigatórias e da ampliação do turno de ensino, com utilização do contraturno para reforço escolar e recuperação.

Considerando a meta 2 do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a qual trata sobre a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, definiu-se na estratégia 2.1 que o

Ministério da Educação em articulação e colaboração com os Estados, Distrito e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência do PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida por consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os(as) alunos(as) do ensino fundamental (Brasil, 2014).

No dia 22 de dezembro de 2017, configurou-se oficialmente o currículo padrão através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), via Resolução CNE/CP nº 02/2017, tornando-o um documento nacional referência para que Estados, municípios e Distrito Federal, através da pactuação inter-federativa, elaborassem seus currículos, considerando os direitos e objetivos de aprendizagem previstos na nova BNCC.

2. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E A “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO

Após a exposição sobre as políticas públicas e políticas educacionais no contexto do neoliberalismo e das reformas do Estado, discussão que é base pra compreender as políticas educacionais de avaliação da educação, objetiva-se nesta seção debater a influência dos organismos internacionais nas reformas e implementação das políticas educacionais brasileiras, observando as recomendações dos organismos como o Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, para a educação e em que culminou em tais recomendações.

2.1 Política de avaliação da educação em teses e dissertações

A pretensão deste tópico é apresentar os estudos realizados por pesquisadores brasileiros sobre os sistemas de avaliações externas e a qualidade da educação e analisar os resultados fazendo aproximações e distanciamento entre os autores.

As pesquisas em políticas de avaliação implementadas no Brasil começam a trazer grandes reflexões e debates de aspectos importantes para a sociedade acadêmica. Essas pesquisas têm contribuído para a compreensão da inserção das políticas no contexto internacional e no Brasil, e trazem análises quanto à criação de sistemas de avaliação e a relação dos resultados com a qualidade da educação. Esses aspectos são examinados nos parágrafos seguintes em estudos de alta e média relevância levantados na pesquisa.

Em sua pesquisa realizada sobre o sistema de avaliação implementado no Ceará, Aragão (2021) conclui que as avaliações se constituem como um sistema que se encontra sob o viés da regulação e do controle da ação educativa. Considera que as avaliações externas são consideradas como inevitáveis e necessárias para melhorar a qualidade da educação, haja vista que o sistema de avaliação no estado do Ceará apresenta dados sobre a inegável evolução do nível de alfabetização de alunos. Por outro lado, Audino (2020) em sua tese intitulada “A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: efeitos, limites e possibilidades” se contrapõe à conclusão de Aragão (2021). A autora afirma que os resultados das avaliações no período de 2007 a 2017 na rede pública estadual do Rio Grande do Sul estão estagnados, ou seja, não apresentam avanços nos resultados. Ela atribui essa estagnação às formas de gestão, pois se apresentam de forma enfraquecida nos aspectos de organização, infraestrutura, serviços básicos, recursos financeiros, humanos e pedagógicos e que são elementos importantes que caracterizam a qualidade da educação.

Carvalho (2013) considera em seu estudo que as avaliações em larga escala não podem ser o único parâmetro para analisar a qualidade da educação, aspecto reforçado pelo estudo de Chirinéa (2010). Indicadores além dos considerados pelo IDEB, segundo Carvalho (2013) são igualmente importantes como a gestão socioeconômica, acesso, permanência e sucesso escolar, projeto político-pedagógico, planejamento, entre outros. Beserra (2017) corrobora com Carvalho (2013), quando em seu estudo “Políticas Públicas de Avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil” acrescenta que a qualidade da educação também está associada às condições socioeconômicas e culturais dos estudantes.

Para Bezerra (2017) a qualidade da educação fica comprometida quando há a ênfase nos testes de larga escala e há um risco de que as escolas tendem a ensinar as crianças para os testes em busca de obtenção de resultados estatísticos para apresentar à sociedade e à gestão educacional. E conclui que se esse caminho for percorrido pelas escolas, existe uma grande possibilidade que a tão almejada “qualidade da educação” não seja alcançada por todas as escolas ao mesmo tempo, nem do mesmo modo, pois cada uma tem em si vários pontos distintos, como condições socioeconômicas, políticas e culturais de alunos e profissionais da educação, que são elementos fundamentais que contribuem para a melhoria da qualidade da educação (Chirinéa, 2010). Carvalho (2015), complementando os pensamentos de Beserra (2017), Carvalho (2013) e Chirinéa (2010), acrescenta a preocupação de que a qualidade da educação não deve ser pensada apenas pelos indicadores educacionais, mas que os processos que envolvem o exercício de competências, capacidades, eixos e conteúdos envolvidos na formação para cidadania devem ser considerados. Desse modo, afirma ser fundamental que os esforços de avaliação sistêmica sobre educação para cidadania observem se as escolas oferecem oportunidades para que os estudantes participem da tomada de decisões, expressem opiniões, debatam problemas, solucionem conflitos, e atuem coletivamente e mantenham postura ativa e colaborativa.

Rosendo (2015) também ressalta a responsabilização velada aos docentes de Língua Portuguesa e Matemática. As estratégias das escolas é trabalhar conteúdos e/ou simulados em períodos determinados, bem como o reforço escolar voltado para a prova e a pretensão de associação dos resultados a incentivos financeiros.

Quando o assunto é a preocupação com o treinamento das crianças em sala de aula para a realização dos testes a fim de melhorar os resultados das avaliações e assim alcançar a qualidade da educação que Beserra (2017) e Rosendo (2015) apresentaram, Cavalieri (2013) também destaca em seu estudo que a prática docente está subordinada às dimensões dessa avaliação, causando alterações intencionais ou inconscientes na rotina de sala de aula,

adequando a prática às avaliações externas como o SAEB. A partir dessas preocupações, Cavalieri (2013) percebeu em sua pesquisa, que para o alcance das metas estabelecidas, os professores também passavam por uma espécie de treinamento para ampliar a compreensão dos aspectos conceituais e didáticos das matrizes de referência do SAEB e, assim, poder subsidiar sua prática e preparação para as avaliações externas.

Dantas (2018) se aproxima da pesquisa de Aragão (2021) que afirmou que a partir dos sistemas de avaliação externa no Ceará podemos chegar a uma qualidade da educação, diferentemente de Carvalho (2013), Beserra (2017), Chirinéa (2010), Cavalieri (2013) e Carvalho (2015), a autora verificou em sua pesquisa sobre o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) implementada nas escolas públicas de Fortaleza, que a política educacional executada, embora sendo recente, tende a garantir o direito de aprendizado dos alunos, demonstrando que o SAEF é um sistema com potencial relevância em relação a dados educacionais, como o desempenho dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, segundo esta autora, o sistema possui um conjunto de instrumentais que carecem de estudos mais aprofundados e que precisam ser aprimorados de forma a garantir ações e práticas educativas mais eficientes voltadas para o sucesso da aprendizagem.

Iijima (2021) traz contribuições sobre a concepção de avaliação e qualidade da educação presente nos documentos do Banco Mundial, organismo que influencia na (re)formulação de políticas públicas de avaliação da educação no Brasil e em especial no Paraná, local onde se deu sua pesquisa. A autora afirma que em grande medida são incorporadas pela política de avaliação deste Estado e que constitui parte de um projeto materializado por organismos internacionais, o qual é pautado na formação de competências e habilidades necessárias para o crescimento econômico e para a inserção na chamada sociedade globalizada.

Magalhães (2022) se assemelha a Aragão (2021) e Peres (2019), quando em sua pesquisa sobre a trajetória do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) conclui que as avaliações contribuem para reafirmar, recrudescer e consolidar uma lógica de gestão educacional orientada pelo controle de resultados com uma finalidade regulatória, classificatória e concorrencial, e que essa política pouco contribui para enfrentar o quadro de desigualdades na educação brasileira. Peres (2019) acrescenta que o papel regulador do Estado vem seguindo uma tendência mundial de diminuição dos gastos públicos e fortalecimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador.

Di Nallo (2010) refletiu sobre a intencionalidade das avaliações externas como o PISA, SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação do Estado de São Paulo (SARESP) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). A conclusão do estudo diz que mesmo esses instrumentos preconizando a qualidade da educação, o Estado se apropria dos resultados dos sistemas de avaliações de maneira que reforça a exclusão social, pois viabiliza os mesmos mecanismos utilizados no mercado, como a competição, o sucesso individual, estabelecimento de metas com vantagens monetárias, prevalecendo a lógica financeira sobre a lógica social e educacional, com os discursos dos gestores políticos que declaram que o objetivo da avaliação é elevação da qualidade do ensino.

Santos (2001) encontrou incoerências e contradições entre os objetivos SAEB e os encaminhamentos de efetivação das aferições, o que compromete seriamente o alcance dos objetivos pretendidos. Por outro lado, percebeu contradições entre o discurso de qualidade via avaliação de resultados e um efetivo compromisso do Estado em investir em avaliação, uma vez que os relatórios analisados apontam mais para questões de ordem interna da escola, desconsiderando o contexto de elaboração das políticas que se propõe analisar.

Portanto, a autora ressalta que é fundamental o debate acerca da natureza do Estado que se propõe a buscar a transparência do sistema educacional por meio de avaliação, pois evidenciou que o Estado brasileiro tem suas bases na forma neoliberal de perceber a realidade e em especial, a educação. Isso transparece no processo em que a União se retira do investimento no ensino fundamental, acompanhada de uma maciça propaganda ideológica de “valorização” desse nível de ensino, com ações como a instituição do Fundef, a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, dando sentido aos demais, a implementação de sistemas de avaliação como o SAEB.

Santos (2010) observou em seu estudo que as políticas implementadas no Sistema Educacional em Minas Gerais no contexto da contrarreforma seguiram os pressupostos neoliberais e buscaram alcançar maior eficiência e produtividade nas escolas. Segundo o autor, em Minas Gerais, O Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica (PROEB) tem representado o controle do Estado sobre as escolas públicas.

A autora afirma que esta política de avaliação se insere de maneira arbitrária no contexto escolar, determinando os objetivos do trabalho pedagógico e contribuindo para a proletarização do trabalho docente. Neste sentido, o PROEB tem ditado não só o que deve ser trabalhado, a partir da definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas, mas

também a maneira como o docente deve realizar seu trabalho, interferindo na autonomia pedagógica.

Apesar do discurso da necessidade da avaliação externa para melhoria da qualidade da educação, o modelo de avaliação do PROEB não considera as complexidades do processo educativo, pauta-se apenas no produto, no resultado, assim como indicando sua orientação para a perspectiva do “exame”, que nada tem contribuído para o alcance de uma educação de qualidade. Santos (2010) conclui que esta avaliação não oferece critérios legítimos para avaliar a qualidade da educação ofertada, compreendendo como educação de qualidade aquela que oferece uma formação histórico-cultural que atenda às necessidades e expectativas dos alunos e da comunidade escolar.

Os estudos de Santos (2016) apontam que grande parte dos resultados alcançados nos índices educacionais do estado de Pernambuco se deve às escolas de Referência em Ensino Médio e Técnicas, que somam mais de 52% das matrículas. A partir de uma política de incentivos, um forte acompanhamento e monitoramento do trabalho realizado pelos professores e a promoção de uma pedagogia da exclusão, selecionando os melhores alunos e excluindo os piores, mantêm-se como escolas de excelência atingindo de forma exitosa os resultados esperados pelo Governo em termos numéricos. Isso se dá a partir do estreitamento curricular, “treinamento” para as avaliações, reforços para as disciplinas avaliadas e responsabilização de toda a escola pelos resultados, no contexto de busca por uma qualidade total, no mesmo sentido buscado no meio empresarial, com ênfase na eficiência, eficácia e produtividade, desvendando um modelo de educação que se destina, cada vez mais, a satisfazer as leis de mercado.

Por outro lado, Silva (2016) evidenciou em seu estudo que as condições materiais disponibilizadas aos docentes eram pouco favoráveis e intervia no trabalho do professor e na aprendizagem dos estudantes e que os estudantes e servidores da escola que passavam pelas avaliações sofriam pressão externa e eram incentivados à preparação e/ou treinamento dos estudantes – Beserra (2017) reforça essa conclusão – para a realização da prova do Programa de Alfabetização (PROALFA) e que interfere, desse modo, na construção da qualidade educacional.

Portanto, a maioria dos estudos sobre os sistemas de avaliação e a qualidade da educação se complementam e poucos estudos se divergem. Há o consenso de que os resultados das avaliações externas pouco ou nada agregam para a qualidade da educação. Mesmo as políticas avaliativas preconizando a qualidade da educação, o que se vê é a

responsabilização dos profissionais da educação pelos resultados abaixo das metas estabelecidas.

2.2 Os organismos internacionais e a influência na implementação de políticas de avaliação no Brasil

As políticas públicas no Brasil têm sido instrumentalizadas pelos organismos internacionais – especialmente pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outros organismos como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), e implementadas como parte da nova estratégia internacionalista e da acumulação do capital, chamadas por Melo (2004) de mundialização da educação. Além do BM, Libâneo (2016), aponta para outros órgãos que atuam na área educacional: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); OCDE e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas são algumas das organizações que atuam para a internacionalização da educação assim como para as políticas de avaliações externas implementadas no Brasil, estados e municípios, adequando todo o funcionamento do ensino aos padrões internacionais.

Segundo Freitas (2018) há um movimento de reforma da educação que se amplia para todos os níveis dos sistemas de ensino até chegar ao professor e aluno, denominado Movimento Global da Reforma Educacional (*Global Educational Reform Movement – GERM*) e apresenta as seguintes características:

a) padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para “resultados predeterminados, ou seja, para a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem”, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) “transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como principal fonte de mudança”; e) “políticas de responsabilização baseadas em testes” que envolvem “processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores”; e finalmente f) “um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado” que expandiu a escolha da escola pelos pais e a terceirização (Freitas, 2018, p. 38).

Diante das reformas educacionais que se harmonizam ao processo de reforma do Estado brasileiro no contexto de globalização, o Brasil foi se juntando à nova tendência capitalista neoliberal como os demais países, atendendo às exigências dos organismos

internacionais que comandam todo esse processo. Tais exigências trazem características específicas do empresariado, fortalecendo no cenário educacional brasileiro uma nova forma de gestão da educação.

Essas ações desenvolvidas pelos organismos internacionais foram motivadas a partir do contexto vivenciado pelos países chamados de terceiro mundo, subdesenvolvidos ou em desenvolvimento na década de 1980, no que incidiu a dívida externa de países como o Brasil, fortalecendo a relação com as políticas neoliberais que visam ações de liberação e de desregulação dos mercados, em detrimento de menos participação e de menos responsabilidade do Estado na oferta de serviços públicos básicos. Tais realidades se mostraram favoráveis para a atuação do BM, organização criada em 1944 junto com outros órgãos, como o FMI e BIRD (Florêncio; Fialho; Almeida, 2017).

Na década de 1990, o Banco Mundial publica no Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial que trata sobre a pobreza no mundo e apresenta como estratégia de combate à pobreza a centralização das ações nos bens que os pobres mais dispõem, ou seja, no trabalho. Para tanto, é necessário que as “políticas de incentivos de mercado, de instituições políticas e sociais, de infraestrutura e de tecnologia se adaptem para o combate à pobreza” (Banco Mundial, 1990, p. 3). No Brasil, posteriormente a esse relatório, através da Estratégia de Parceria de País para a República Federativa do Brasil publicado em 2011, o BM afirmou que foi possível constatar um rápido progresso social na área da educação, ressaltando que a melhoria da quantidade e qualidade de capital humano é fundamental para o desenvolvimento econômico do país.

Ainda que este relatório apresentasse tal afirmação, o Brasil cresceu na má distribuição de renda. O percentual de pessoas ricas diminuiu. Os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional, enquanto as pessoas vivendo abaixo da pobreza passaram de 29,5 para 39,2 milhões, estando a maior parte desse contingente concentrado na região Nordeste (56%) e nas regiões metropolitanas (Iijima, 2021).

O investimento em políticas públicas no Brasil a partir de 1990 aumentou e os organismos internacionais sinalizam a educação básica como prioridade nas reformas das políticas educacionais, com o objetivo de diminuir o analfabetismo e reduzir a pobreza, melhorando a força de trabalho através da educação.

O Banco Mundial, organismo financiador e regulador, teve o Brasil como um dos seus principais clientes, mantendo uma relação mútua e gerenciando ações que alicerçaram o desenvolvimento do país, pois “além de proporcionar financiamento, suas operações de crédito incluem um contínuo diálogo sobre política econômica e temas técnicos” (Banco

Mundial, 1990, p. 2). Essa relação foi expressa em três principais formas de assistência: financiamento externo para investimentos; participação num diálogo contínuo sobre desenvolvimento e estratégias setoriais; e atuar nos processos de cofinanciamento (Banco Mundial, 1990).

Em virtude da intensa concorrência por atingir melhores posições econômicas entre as nações, há uma corrida pelo aumento da produtividade que é associada à qualidade da educação. Segundo Carnoy (2002) essa corrida é induzida pelas organizações internacionais quando difundem comparações internacionais e intranacionais de testes padronizados que verificam os conhecimentos adquiridos pelos alunos, comparando as taxas de rendimento escolar entre os países e no caso do Brasil, entre estados, municípios, até chegar à comparação entre escolas. Organizações como *International Educational Assessment* (IEA), *American National Center of Educational Statistics* (NCES), a OCDE e BM, compartilham de uma concepção de que é possível avaliar tais progressos e que a “educação de melhor qualidade se traduz diretamente no rápido desenvolvimento da produtividade econômica e social” (Carnoy, 2002, p. 91).

Altmann (2002) discorre sobre o pacote de reformas educativas proposto pelo Banco Mundial na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O objetivo da Conferência, de acordo com Peres (2019), foi eliminar a decomposição dos serviços educacionais, observados desde 1980, quando se constatou que mais de 960 milhões de adultos ainda eram analfabetos. O referido evento influenciou o Plano Decenal de Educação para Todos de 1993, instituído no Governo de Itamar Franco, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996. Esse pacote de reforma propunha:

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa.
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.

- g) Mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Dentre essas recomendações, chama a atenção o item b que trata sobre a melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa e o item d que aborda sobre a descentralização das instituições escolares tornando-as autônomas e responsabilizando-as por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para a aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar. A qualidade da educação é ressaltada no Plano Decenal de Educação para todos conforme cita:

A retomada do compromisso em Jomtien, de elaborar um plano para concretizar suas metas, encontra condições amplamente favoráveis. Multiplicaram-se, pelo País, ações de caráter inovador visando a universalizar com qualidade o ensino básico. Além disso, há um renovado reconhecimento, por vários segmentos sociais, da importância da educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas (MEC, 1993, p. 11).

Na empreitada pela busca de qualidade da educação e considerando a retomada do desenvolvimento do país, o MEC compõe um Grupo Executivo para reger o Plano Decenal, constituído por representantes do próprio MEC, do “Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)” (MEC, 1993, p. 12). Isto, para dar apoio ao processo de elaboração e ampliação da dimensão política e técnica, foi instituído também o comitê consultivo do Plano, integrado pelas seguintes entidades: o CONSED e a UNDIME; o Conselho Federal de Educação (CFE); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); Confederação Nacional das Indústrias (CNI); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil/Movimento de Educação de Base (CNBB/MEB); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); UNESCO e UNICEF.

O Plano Decenal é o conjunto de diretrizes de política em processo contínuo de atualização e negociação, cujo horizonte deverá coincidir com a reconstrução do sistema nacional de educação básica. Este Plano não deve se confundir com o Plano Nacional de Educação previsto na Constituição, tampouco se caracteriza como um Plano ao estilo tradicional, mas responde ao dispositivo constitucional que determina “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental” nos próximos dez anos (MEC, 1993, p.

14-15). Para tanto, foram estabelecidas algumas estratégias para a universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo, prevendo atingir os seguintes objetivos:

- 1-Satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do País, especialmente as necessidades do mundo do trabalho.
- 2-Universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento.
- 3-Ampliar os meios e o alcance da educação básica.
- 4-Favorecer um ambiente adequado à aprendizagem.
- 5-Fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos.
- 6-Incrementar os recursos financeiros para a manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação.
- 7-Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional (MEC, 1993, p. 37-41).

Observa-se que ao longo da história, com mais ênfase a partir da década de 1990, os sistemas de ensino brasileiro seguem uma padronização dos modelos internacionais de educação e são alvos de políticas públicas que seguem tais modelos, visando atingir metas e objetivos traçados a partir de recomendações de organismos multilaterais para que o país alcance melhores posições em desenvolvimento econômico.

Além do Plano Decenal da Educação para Todos, outra reforma influenciada pela Conferência em Jomtien foi a reforma da LDBEN nº 9.396/1996, a qual passou por longos processos de debates na busca por qualidade, no sentido de formar “cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina pública e racionalizada” (Peres, 2019, p.36).

De acordo com Peres (2019) a LDBEN passa a dispor no Título III sobre o “direito à educação e o dever de educar” e traz em seu bojo a necessidade de se estabelecer programas e ações que visam o acesso e permanência das crianças e jovens em todos os níveis da educação básica, mas não somente isso, que esse acesso seja à uma educação de qualidade. Menciona também sobre a qualidade que é tratada pela LDBEN possui alguns eixos estruturantes, dentre eles se destaca a consolidação e ampliação dos mecanismos de avaliação do rendimento escolar, como forma de regulação das políticas públicas educacionais (Peres, 2019, p. 37).

A partir dessas ações instrumentalizadas como políticas públicas de avaliação da qualidade da educação há maior controle sobre os resultados dessas políticas, a partir do fortalecimento do sistema nacional de avaliação de desempenho. Sobre o sistema nacional de avaliação, previsto na LDBEN, Peres (2019) afirma que em matéria de avaliação realizada

pelo Estado, o artigo 9º da LDBEN nº 9394/1996, trata de um sistema nacional de avaliação, de competência da União em regime de colaboração recíproca entre os entes da federação e estabelece a adoção de um parâmetro curricular.

A partir da LDBEN surgem iniciativas de padronização do currículo como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, com o “objetivo de orientar e uniformizar o currículo nacional, definindo conteúdos mínimos a ser ensinado na educação básica” e traz logo em sua introdução o discurso de qualidade da educação através de um referencial para subsidiar a prática de docentes, gestores e pedagogos na condução dos processos pedagógicos (Peres, 2019, p. 39).

Em 6 de dezembro de 1993 aconteceu a Conferência de Nova Délhi sobre Educação para Todos, que foi assinada por líderes de nove países⁵ em desenvolvimento de maior população do mundo, reiterando o compromisso em cumprir as metas estabelecidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos os povos dos países participantes da conferência. A conferência de Nova Délhi culmina com a seguinte solicitação dos países envolvidos:

- 4.1- Os colaboradores internacionais para que aumentem substancialmente o apoio prestado ao nosso esforço de ampliar nossas capacidades nacionais em benefício da expansão e melhoria dos serviços de educação básica;
- 4.2- As instituições financeiras internacionais para que, sob o prisma de ajustes estruturais, reconheçam a educação como investimento crítico isento da imposição de tetos preestabelecidos e que promovam um clima internacional capaz de permitir aos países sustentar seu desenvolvimento socioeconômico;
- 4.3- A comunidade de nações para que se junte a nós na reafirmação do nosso compromisso com a meta de educação para todos e na intensificação de seus esforços para alcançarmos nossa meta até o ano de 2000 ou o mais breve possível (UNESCO, 1998, p. 4).

O Brasil, por ser um dos países envolvidos na Conferência de Nova Délhi, recebeu as solicitações de novas estratégias de melhoria dos serviços de educação básica. A partir desse momento, buscou a oferta de instituições financeiras internacionais para aumentar o investimento em educação e assim poder sustentar o desenvolvimento econômico. Por outro lado, o desenvolvimento econômico de países como o Brasil estava atrelado a um endividamento internacional e na obrigação de realizar todas as recomendações previstas e pactuadas na conferência.

O Fórum Mundial de Educação para Todos de Dakar, realizado em 2000, influenciou as seguintes políticas brasileiras: Lei nº 10.172 (PNE) de 2001; Lei nº 11.114 de 2005 que

⁵ Participaram da Conferência de Nova Délhi sobre Educação para Todos os países Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

altera artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 com objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade; Lei nº 11.274 de 2006 que dispõe sobre a duração de nove (9) anos para o ensino fundamental; Emenda Constitucional nº 59 de 2009 que revê a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos de idade; Lei nº 12.796 de 2013, altera a Lei nº 9.394 de 1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação; Lei nº 13.005 (PNE) de 2014 (Antunes, Zwetsch e Satri, 2017).

Além de retomar compromissos firmados em 1990, o Fórum Mundial de Educação para Todos, apresenta o foco nos resultados da aprendizagem dos alunos das escolas públicas quando afirma:

A perspectiva de Jomtien segue sendo pertinente e eficaz. Em efeito, facilita uma visão ampla geral da educação e seu papel determinante para preparar os indivíduos e transformar a sociedade. Seus pontos e princípios essenciais são seguintes: generalização do acesso à educação; insistência na igualdade; ênfase nos resultados da aprendizagem (UNESCO, 2000, p. 12).

Pode-se observar que a partir da ênfase dada aos resultados da aprendizagem, há um movimento crescente dentro da educação em direção à criação de estratégias que mensurem o rendimento escolar e que estabeleçam metas e parâmetros de qualidade do ensino e objetivos e indicadores de avanço, supervisão e avaliação dos resultados quantitativos e qualitativos, baseados em dados exatos obtidos pelo censo (UNESCO, 2000, p. 21).

Nota-se que as ações referenciadas no documento da UNESCO, ao mesmo tempo em que cita a busca da qualidade da educação, o acesso à educação básica, a equidade nos processos de aprendizagem, há pouco investimento em recursos públicos para ampliar números de salas de aulas e, assim, dar oportunidade de acesso à educação com quantitativo de aluno ideal para o desenvolvimento de uma boa prática pedagógica, além de investimento em recursos pedagógicos como salas ambientes, estrutura física, bibliotecas, salas de leituras, brinquedotecas, recursos didáticos e pedagógicos, jogos educativos, investimento em tecnologia digital, valorização dos profissionais da educação pública, dentre outros aspectos que podem auxiliar na melhoria da qualidade da educação. Não obstante, consideram-se apenas os resultados mensurados em avaliações da aprendizagem que seguem um padrão internacional, desconsiderando as especificidades que agregam o processo de aprender.

O Fórum Mundial de Educação para Todos de Incheon, realizado na Coreia do Sul em 2015, influenciou a Lei nº 13.415 de 2017 que institui em âmbito nacional a política de fomento de Escolas de Ensino Médio Integral (Antunes; Zwetsch; Satri, 2017).

Essa série de implementações de leis, emendas constitucionais, planos e políticas após 1990, são reflexos de toda uma agenda educacional com financiamentos, revisão de currículos, formações de sistemas de avaliação e de controle, estabelecimento de alterações em todo sistema de ensino brasileiro, desde a educação básica até o ensino superior, inclusive a formação de professores. De acordo com Florêncio, Fialho e Almeida (2017, p. 306), essas mudanças reverberaram em políticas públicas de:

[...] descentralização da gestão e gerência dos recursos financeiros; mudanças curriculares com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); fortalecimento do sistema de avaliação de desempenho dos alunos através do Sistema de Avaliação da educação Básica (SAEB), bem como da criação de muitos outros que emergem com o objetivo de avaliar alunos de todos os níveis de ensino; além da preocupação com a formação docente, que a LDB nº 9.394/1996 traz com a expressão “formação de profissionais da Educação”.

Em 2014 foi instituído o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – segunda versão – através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que tem como objetivo garantir a qualidade na aprendizagem das crianças em todos os seus níveis através de ações que visam atingir os propósitos expressos no artigo 214 da Constituição Federal de 1988, destacam-se: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p. 111).

O PNE atual possui 20 metas, dentre elas se destaca a meta 5 que estabelece a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. A meta 5 do PNE 2014-2024 desdobra-se em 7 estratégias. São elas (Brasil, 2014, p. 59):

- 5.1. Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2. Instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3. Selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;

5.4. Fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.5. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.6. Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações e formação continuada de professores (as) para a alfabetização;

5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

É importante frisar que o documento do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 traz também em seu conteúdo, justificativas visando a qualidade da educação básica, apoiada em avaliações periódicas e específicas para aferir a aprendizagem das crianças, estimulando os sistemas de ensino e as escolas a criarem seus próprios sistemas avaliativos. A Conferência Nacional de Educação (CONAE) também indica a necessidade de construção de políticas de Estado voltadas para a qualidade da educação socialmente referenciada e que devem se basear em um conjunto de variáveis que interfere no âmbito das relações sociais mais amplas como fatores extra e intraescolares.

2.3 A qualidade da educação e a política de avaliação no cenário brasileiro contemporâneo

Ao longo deste texto, tem-se falado sobre qualidade da educação que ao longo de um período da história se nota nos discursos dos organismos internacionais e assim passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e boa parte dos especialistas, todos coincidem a aceitar a qualidade da educação ou do ensino como objeto prioritário (Enguita, 2015).

Para tanto, é importante discorrer um pouco mais sobre a qualidade da educação de forma que se compreenda o contexto do nascimento desse conceito e das políticas de qualidade da educação, trazendo para discussão as contribuições de Charlot (2021); Enguita (2015); Souza (2020); Demo (2001), Saviani (2007, 2011, 2013), dentre outros que corroboram com estudos sobre esse tema. Refletir ainda sobre o padrão de qualidade da

educação, imposto pelos organismos internacionais, relacionando aos resultados das avaliações externas aplicadas nos sistemas brasileiros de ensino.

Charlot (2021) afirma que a reforma do ensino da matemática e ciências levou a data de início da preocupação com a qualidade da educação, na ocasião do lançamento do primeiro satélite Sputnik ao espaço pela antiga União Soviética, preocupando o mundo ocidental por representar um grande avanço tecnológico e industrial. Diante da grande repercussão desse evento, houve grande preocupação por parte dos países, pois ali se apresentava um grande feito de ordem científica e que requeria uma qualidade nos estudos para lançamento do satélite. Em 1958, cria-se o Gabinete de Pessoal Científico e Técnico, dirigido pela OCDE, cujo objetivo é tornar eficaz o ensino da Ciência e da Matemática.

Diante desses acontecimentos, nota-se uma crescente dedicação na reforma do ensino da ciências e da matemática através de um planejamento e ações consolidadas após o Seminário de dez dias, comandado por Marshall H. Stone, da Universidade de Chicago, o qual finalizou com o documento Currículo e Padrões de Avaliação para Matemática Escolar. Esse documento apresenta dois princípios, segundo Charlot (2021, p. 4):

O primeiro indica que todos os alunos podem aprender a matemática, incluídos aqueles que eram reputados por sua pouca afinidade com essa disciplina, como os mais pobres e moças – uma nação que visa ao desenvolvimento econômico não pode perder qualquer talento em potencial. O segundo princípio norteador da reforma indica que a matemática deve ser ensinada de forma não dogmática, a partir do método de *problem solving* (procura da solução de problemas) e até de *real world problems* (problemas do mundo real).

Embora ainda não se fale especificamente em “qualidade da educação”, a intenção é melhorar a educação de qualquer forma, alcançando todos os alunos de todos os níveis de ensino, até mesmo alunos considerados “sem talentos”, assim como as moças e alunos de todas as classes, deveriam ser incluídos, pois o objetivo maior era a dominação mundial pelos Estados Unidos. Não importava neste momento a classe que estava sendo alcançada, pois todos estariam a serviço da economia, inseridos no mercado de trabalho para buscar o almejado avanço econômico e tecnológico.

No final dos anos 1950 e durante os anos 1960, a dupla ameaça surgia de um mesmo ponto: A União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e o Socialismo. Por um lado, estava a aparente vitória tecnológica da União Soviética e por outro, o mal-estar social que invadiu o Ocidente, capaz de ser acumulado e veiculado pela esquerda.

Mesmo ainda não tratando sobre o termo qualidade da educação, as expressões utilizadas se aproximam do tema: “melhorar a educação”, “excelência em educação”. Na

década de 1980, nos países ocidentais, com impulso da OCDE e dos Estados Unidos, a questão da educação como problemática sociopolítica passou para uma problemática econômica e neste mesmo período espalhou-se o termo “capital humano” associado ao conjunto de competências e habilidades notadamente úteis economicamente falando, dando início a teoria do capital humano desenvolvido por Gary Becker (Charlot, 2021, p. 5).

Enguita (2015, p. 99) complementa afirmando que esse movimento

Começou nos Estados Unidos, onde, em 1981, a *National Commission for Excellence in Education* lançava o grito de socorro no título de seu relatório à administração Reagan, “Uma nação em perigo”, e a palavra de ordem em seu próprio nome. Não era a primeira vez que os Estados Unidos se convertiam em cenário de uma cruzada desse tipo pela melhoria, ao menos suposta, da educação. Aquele país levou a cabo outras cruzadas desse tipo no segundo decênio deste século e no final dos anos 1950 e início dos anos 1960.

Sendo assim, no início desse século, o Taylorismo⁶ que estava em processo de implantação progressiva no mundo todo, trazia a ideia de uma gerência que criasse, através de métodos de experimentação do trabalho, regras e maneiras padrões de executar o trabalho. Essas regras padrões seriam obtidas pela “melhor equação possível entre tempo e movimento” (Ribeiro, 2015, p. 66). Para Taylor a garantia da eficiência era papel fundamental da gerência. Assim, essa formação de gerência “estava intimamente ligada a uma proposta de intenso controle do trabalho”, ou seja, a imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deveria ser executado (Ribeiro, 2015, p. 66).

Esse modelo, ganhou espaço, sobretudo na linguagem escolar e se ampliou a partir da busca pela eficiência e eficácia da educação escolar. De acordo com Enguita (2015), reformadores como Bobbitt, Spaulding, Cubberley sustentavam que a escola, na concepção de Bobbitt, devia servir à comunidade, identificando esta como empresa e os alunos deveriam ser modelados pela escola de acordo com os desejos das empresas. Spaulding introduz a “análise de custo-benefício” e propôs avaliar os resultados das escolas de acordo com as matrículas nelas realizadas, a “frequência anual dos alunos, porcentagem de promoções”, ou seja, taxa de aprovação, dentre outros (Enguita, 2022, p. 99).

Nos anos 1980 novamente se levanta um grito, agora pelas altas taxas de evasão que ocorria nas escolas públicas do país, os baixos resultados da aprendizagem dos alunos em

⁶ Taylorismo ou Administração Científica é o modelo de administração desenvolvido pelo engenheiro norte americano Frederick Taylor (1856-1915), considerado o pai da administração científica e um dos primeiros sistematizadores da disciplina científica da administração de empresas. O taylorismo caracteriza-se pela ênfase nas tarefas, objetivando o aumento da eficiência ao nível operacional. É considerado uma das vertentes na perspectiva administrativa clássica. Suas ideias começaram a ser divulgadas no século XX.

comparação com outros países e a suposta queda do nível – por outro lado esse nível “nunca foi demonstrado como pelo menos se enquadrando no nível médio nos resultados de aprendizagens” (Enguita, 2015, p. 100). Desta vez, a palavra de ordem da qualidade deveria ser divulgada com mais ênfase, sem ser obscurecida pela igualdade, tornando a busca dessa como norte principal da política educacional. Nessas circunstâncias, afirma-se que

Uma boa educação podia assegurar uma carreira exitosa no mercado de trabalho e nas burocracias públicas e privadas. Assim, através da educação, a sociedade podia prometer igualdade sem tocar nas instituições do mundo econômico. A ênfase na educação, por outro lado, coadunava-se bem com a política econômica de corte keynesiano e com o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar e com a mudança da social-democracia europeia em direção a plataformas políticas centristas empenhadas em enfrentamento com qualquer setor da sociedade, principalmente com os mais poderosos (Enguita, 2015, p. 104).

Neste período de 1960 e 1970 começa um período de reformas na educação brasileira baseado na qualidade da educação e o alcance de melhores resultados na aprendizagem, visando melhorar a economia. De fato, a educação pode provocar melhor ascensão do país na economia, porém quando o foco é maior nas bases econômicas, a preparação do indivíduo também estará voltada para o mercado, essa é a lógica do neoliberalismo.

Neste caso, há que pensar e refletir sobre essa “qualidade” que se pretende alcançar, que características a educação precisa ter para se alcançar a qualidade no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Charlot (2021, p. 10) traz a concepção de que qualidade da educação é um termo ambíguo e de uso difícil, pois é

Uma expressão que pode remeter a assuntos muito diferentes, mesmo que sejam correlacionados. Pode interrogar a pertinência das políticas educacionais. Pode questionar a organização e funcionamento dos estabelecimentos escolares. Pode levantar a questão do comportamento, dos valores e da formação dos pais e dos docentes. Pode apontar para o assunto que, afinal, é o mais importante e que, aliás, é, pelo menos parcialmente, o efeito dos pontos anteriormente evocados: quais são os valores da juventude e o que eles aprenderam na família e na escola? Pode também tentar abarcar o conjunto dessas questões. Sendo assim, um discurso sobre a “qualidade da educação” só começa a ter pertinência e até legitimidade quando ele explicita do que fala e quais são seus critérios de avaliação da “qualidade”.

O termo “Qualidade da Educação” envolve questões amplas que necessitam ser observadas e analisadas sob que critérios são avaliados para que se chegue a uma definição ou aproximação desse conceito, já que nesta reflexão se considera a amplitude e a ambiguidade do termo qualidade da educação, pois envolve também a concepção política e ideológica de quem analisa ou faz julgamentos de valor às escolas ou aos sistemas de ensino. Para explicitar melhor, Charlot (2021, p. 11) faz comparações importantes:

Suponhamos que queiramos comparar a qualidade de duas escolas, A e B usando tipos ideais de Max Weber (2015), a partir dos resultados no Enem (Exame Nacional do ensino médio). Na escola A, vários alunos conseguem ser aprovados em medicina, alguns em Pedagogia e muitos não encontram vaga alguma. Na escola B, nenhum aluno entra em medicina, muitos são aceitos em Pedagogia e ninguém fica sem vaga universitária. Qual é a escola de “melhor qualidade”? Aquela que faz propaganda em grandes cartazes publicitários exibindo a fotografia dos seus novos estudantes em medicina ou aquela que, silenciosamente, ajudou quase todos os seus alunos a iniciarem estudos superiores? Vejamos outro exemplo. Os alunos da escola C são muito bons em Matemática e Português, mas vários deles têm comportamentos racistas e machistas, que não parecem preocupar a gestão e os professores, enquanto a escola D valoriza a solidariedade e o respeito às diferenças, mas seus alunos só ficam na média em Matemática e Português.

Souza (2020) complementa que há várias concepções de qualidade e que algumas são mais aceitas, dependendo de como percebe o homem e a sociedade, ou seja, determinada visão de qualidade da educação privilegia uma visão de educação e de mundo. Chegar a uma definição do conceito de qualidade da educação é algo bem difícil, pois envolve outros fatores e possui diferentes perspectivas que podem ser abordadas, mas não se pode negar o fato de que esse conceito vem sendo amplamente difundido e associado a partir dos resultados das avaliações externas ou de larga escala.

Demo (2001) diz que a qualidade está relacionada à ideia de algo completo, bem elaborado e acrescentamos que também está relacionada à ideia de totalidade, dado a complexidade e polissemia do termo, especialmente quando está associado à ação humana. O autor pressupõe uma relação de interdependência, entre questões da qualidade e quantidade, sendo esta, a base daquela. E continua defendendo que “qualidade, por sua vez, aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação” (Demo, 2001, p. 10).

A Constituição de 1988, art. 216, inciso VII, trata sobre a “garantia de padrão de qualidade”, integrando assim, um dos princípios básicos do ensino no Brasil (Brasil, 1988, art. 216). O art. 209 da constituição apresenta-se como uma das condições para o ensino livre à iniciativa privada, a avaliação de qualidade pelo Poder Público. No art. 211, parágrafo primeiro, orienta o regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios de forma que haja equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino. E no art. 214, estabelece o plano nacional de educação, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação, deve conduzir, entre outros aspectos, a melhoria da qualidade da educação. Mas cabem alguns questionamentos: que padrão de qualidade é considerado nesse documento oficial brasileiro? Como garantir um padrão de qualidade de forma

universal, ou seja, que atenda a todos de forma igual? Como avaliar essa qualidade da educação? Quais os princípios que norteiam a “qualidade da educação” mencionada?

Segundo Magalhães (2022), nos últimos trinta anos tem se destacado duas compreensões sobre qualidade da educação: a primeira traz características gerencialistas, o que a autora chamou de qualidade gerencialista, traduzida em ganhos econômicos. Este conceito vem do campo econômico, portanto neoliberal, proposta pelos reformadores neoliberais da educação e referendada nas políticas educacionais vigentes. A segunda compreende a qualidade sob a ótica social, a qual chamou de qualidade socialmente referenciada, proposta por educadores, pesquisadores e movimentos sociais progressistas.

Essa qualidade gerencialista trata de uma visão que tem como referência a teoria do capital humano que, segundo Laval (2003), busca cada vez mais mobilizar saberes através da qualificação em massa do indivíduo, sob o aspecto de fatores de produção e mercadorias, para sustentar a economia. Para esta visão, a referência de qualidade da educação se obtém através das avaliações externas e em larga escala de desempenho escolar, ou seja, qualidade tem sido sinônimo de nota alta nesses testes padronizados.

Apresenta-se em seguida, alguns parágrafos sobre nosso posicionamento de qualidade da educação que está pautado na concepção de Saviani e é baseada nesta concepção que fazemos as críticas à implementação de um sistema de avaliação que visa a qualidade da educação.

As ideias de Saviani a respeito da qualidade da educação é que esta deve ser vista como um processo de formação integral do indivíduo, que vai além da mera transmissão de conteúdo. Saviani afirma que a educação é um ato político e, portanto, deve estar comprometida com a transformação social. Essa perspectiva crítica é essencial para avaliar a qualidade da educação, pois implica que a escola deve formar cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. (Saviani, 2007).

Além disso, Saviani destaca a importância do currículo e da didática na construção da qualidade educacional. Ele argumenta que o currículo deve ser um espaço de construção de saberes e que a didática deve ser orientada para a promoção de um aprendizado significativo. Isso significa que a qualidade da educação está diretamente relacionada à forma como os conteúdos são abordados e à capacidade dos educadores de engajar os alunos em um processo de aprendizagem ativo. Segundo Saviani (2011, p.32) afirma sobre a importância do saber sistematizado

Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à

cultura erudita e não à cultura popular[...]. Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola. Do mesmo modo, a sabedoria baseada na experiência de vida dispensa e até mesmo desdenha a experiência escolar, o que, inclusive, chegou a cristalizar-se em ditos populares como: “mais vale a prática do que a gramática” e “as crianças aprendem apesar da escola”. É a exigência de apropriação do conhecimento sistematizado por parte das novas gerações que torna necessária a existência da escola. A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada.

Neste aspecto, Saviani critica a fragmentação do conhecimento e defende uma abordagem interdisciplinar que permita aos alunos compreenderem a complexidade do mundo, a partir da sistematização do saber. Ele ressalta que a educação deve promover a articulação entre diferentes áreas do saber, o que contribui para uma formação mais completa e integrada.

Em síntese, a qualidade da educação, segundo Dermeval Saviani, é um conceito multifacetado que envolve a formação integral do indivíduo, a relevância do currículo e da didática, e a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar. Para Saviani, a educação deve ser um instrumento de transformação social, capaz de formar cidadãos conscientes e ativos em sua realidade. Essa visão crítica é fundamental para qualquer análise sobre a qualidade educacional no Brasil e serve como um referencial teórico importante para educadores e pesquisadores da área.

Em sua obra “Escola e Democracia”, Saviani (2007) afirma que a educação deve ser um processo de formação que possibilite ao indivíduo desenvolver suas potencialidades e se tornar um cidadão crítico e participativo. Essa perspectiva destaca a importância de uma educação que vá além da mera transmissão de conhecimentos, enfatizando a formação de valores e habilidades que preparem os alunos para a vida em sociedade.

Por fim, Saviani também ressalta a importância da formação dos educadores, afirmando que professores bem preparados são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Isso implica que, para melhorar a qualidade da educação, é necessário investir na formação contínua dos docentes, garantindo que eles tenham as ferramentas necessárias para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo. (Saviani, 2007).

Saviani (2013) destaca também que a qualidade da educação está intimamente ligada ao projeto pedagógico e à forma como o conhecimento é construído e transmitido. Ele afirma que "a educação deve ser um processo de formação que possibilite ao educando desenvolver

suas potencialidades e se tornar um sujeito crítico e autônomo" (SAVIANI, 2013, p. 45). Essa perspectiva enfatiza a importância de uma educação que não apenas transfira conteúdos, mas que também promova o desenvolvimento de habilidades e competências.

Além disso, Saviani critica a visão reducionista que associa qualidade apenas ao desempenho em testes e avaliações. Para ele, "a qualidade da educação deve ser avaliada a partir de critérios que considerem a diversidade e a inclusão, respeitando as particularidades de cada contexto" (SAVIANI, 2013, p. 78). Essa abordagem amplia a discussão sobre o que significa uma educação de qualidade, propondo uma reflexão mais profunda sobre as práticas pedagógicas e a realidade dos alunos.

Ainda fazendo referência à década de 1990, a qualidade na educação esteve no foco de discussões e debates nacionais e internacionais, pois se assumiu um ideal de sucesso acadêmico baseado em estudos realizados, em diversos países, que objetivavam desenvolver sistemas que melhor avaliassem o nível de qualidade na educação. Porém, os sistemas de avaliação continuavam na mesma perspectiva, tal como na década anterior, medir a aprendizagem dos estudantes quantitativamente. Tais instrumentos avaliativos indicavam não somente a medição, mas sobretudo o desenvolvimento de políticas públicas adequadas à educação, partindo do princípio de que, a partir destas políticas, um país poderia ter um maior crescimento econômico e melhor competitividade – teoria do capital humano – sob a lógica da equidade quanto à socialização do conhecimento (Carvalho, 2013).

Segundo Carvalho (2013), o governo brasileiro de Fernando Henrique Cardoso seguiu essa lógica gerencialista, vinculando o conceito de qualidade na educação a indicadores que definem critérios e instrumentos nas avaliações em larga escala. O seu ponto de vista é que tal sistema de avaliação não pode ser o único parâmetro para analisar a qualidade da educação, pois se utiliza de instrumentos que desconsideram a participação ativa dos que atuam no interior da escola, assim como também não consideram o projeto pedagógico de cada instituição escolar.

Santos (2016) *apud* Freitas (2014) categorizam a avaliação como um termo polêmico e que é cercado de contradições, pois esta categoria exige aprofundamento, especialmente acerca do contexto do seu surgimento nos cenários nacional e mundial e acerca das diferentes concepções, finalidades e usos que assume dentro do campo das políticas públicas. Sobre avaliação em larga escala, do tipo SAEB, Freitas (2023, p. 47) conceitua como “um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar as políticas públicas”.

Antes do SAEB, houve a participação na avaliação do PISA. O PISA é um sistema de avaliação internacional aplicada aos países pertencentes a OCDE. O Brasil participa desse sistema de avaliação desde o ano de 2000. Aplicada a cada três anos para testar habilidades de estudantes que estão finalizando a educação básica, esta avaliação verifica o quanto e a forma como os alunos conseguem aplicar os conhecimentos aprendidos em leitura, matemática e ciências, ao longo de sua vida escolar, em situações cotidianas. Além desses conhecimentos, também são analisados os hábitos de estudos dos estudantes, suas motivações e suas preferências por diferentes tipos de situações de aprendizado (INEP, 2008).

Peres (2019) em seu estudo sobre “Análise dos instrumentos de regulação do Estado de São Paulo: qualidade da educação básica” apresenta que os resultados relacionados às competências e conhecimento dos estudantes, fornecem três tipos de indicadores:

Indicadores básicos, que dão um perfil dos conhecimentos, habilidades e competências; **Indicadores contextuais**, que mostram como tais conhecimentos, competências e habilidades estão relacionados a variáveis demográficas, sociais, econômicas e educacionais e **Indicadores de tendências**, que emergirão a partir dos dados a serem coletados ao longo da série histórica (grifo nosso) (Peres, 2019, p. 171).

Além do teste, os alunos preenchem um questionário com informações contextuais, como nível de escolaridade de seus pais e renda per capita. Os diretores escolares também preenchem um questionário sobre gestão e organização da escola. De acordo com Peres (2019, p. 170), isso “fornece *insights* sobre como o *background* e o ambiente escolar podem influenciar o desempenho escolar”. Aplicado de uma forma amostral a estudantes da faixa etária de 15 anos de idade. Sendo o PISA uma avaliação de desempenho que é aplicada nos países que aderirem ao programa, no caso do Brasil, a participação ocorre desde a sua primeira edição como país convidado, devido não pertencer ao quadro de países membro da OCDE. Ao final dessa avaliação é apresentado um ranking entre os países de melhor e pior desempenho.

De acordo com Brasil (2008), a OCDE e as agências que coordenam o PISA, tomam as decisões sobre a abrangência e a natureza das avaliações a serem implementadas, bem como as informações socioculturais a serem pesquisadas. Essas decisões são tomadas em conjunto por especialistas indicados pelos países participantes que compartilham recursos relacionados à amplitude e equilíbrio linguístico e cultural dos instrumentos da avaliação. São vinculados à qualidade da tradução de documentos, referenciais e instrumentos, à seleção de amostra, à coleta e ao processamento de dados.

O PISA objetiva avaliar conhecimentos e habilidades que são necessários em situações da vida real dos estudantes. Permite relacionar diretamente o desempenho dos alunos a temas sobre políticas públicas, com isso o monitoramento e a regulação dos padrões de desempenho objetivam também verificar como as escolas estão preparando os jovens para os desafios do futuro (Brasil, 2003).

A participação do Brasil na prova do PISA no ano de 2000 o colocou em último lugar em relação a todos os países participantes, ficando abaixo dos países de Luxemburgo e México. Segundo relatório de 2003, o Brasil foi o que mais cresceu em duas das áreas avaliadas, mostrando avanços em Matemática, melhorou o desempenho em ciências e manteve seu resultado de 2000 em Leitura. Foram avaliados 4.442 alunos em 229 escolas das cinco regiões, distribuídas entre estabelecimentos das zonas urbana e rural, das redes pública e privada. A prova aconteceu por meio de 60 perguntas (a maioria de matemática e o restante das questões dividido entre Leitura e Ciências) (Brasil, 2003).

O relatório nacional de avaliação dos dados do PISA 2000, já havia apontado a distorção idade-série como importante na definição das posições que os países ocupam na avaliação. O alto índice de defasagem escolar, comum no Brasil, não ocorre nos países da OCDE. Há vários fatores que demonstram esse resultado, dentre eles, a forma como os sistemas se organiza. Em geral, a partir da idade do aluno e não por série, como é o caso do Brasil. (Brasil, 2003).

Outra avaliação que o Brasil realiza é através do Sistema de Avaliação Nacional da Educação Básica – SAEB, nascido num contexto de um Estado preocupado não apenas com a expansão da oferta educacional – necessária para atender as necessidades de um Brasil em busca de reduzir os índices de evasão e retenção escolar, mas também, preocupado com a qualidade da educação oferecida à população, no sentido de dar a todos o acesso aos conhecimentos básicos necessários para a vida no mundo contemporâneo (Santos, 2001).

Em 1987, esse princípio de democratizar a educação esboçou a necessidade de implementar um processo de avaliação em escala nacional e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contratou a Fundação Carlos Chagas (FCC) para validar instrumentos de aferição da aprendizagem. Cerca de 28.000 estudantes foram avaliados, alcançando 69 municípios de diferentes estados da federação brasileira e a partir da análise de programas de ensino e livros didáticos, bem como dos resultados obtidos na avaliação do SAEB, foi possível estabelecer os conteúdos mínimos a serem trabalhados pelas escolas do país e os padrões de qualidade do ensino básico (Santos, 2001).

A Secretaria de Ensino Fundamental do MEC, em 1988, solicitou que fosse implementada no país uma sistemática de avaliação, o então Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SNAEP), com o objetivo de expandir o projeto em âmbito nacional. Somente em 1990 foi realizada a primeira versão da avaliação nacional. Em 1991 passou a ser denominada de SAEB. Em 1992 passou a ficar sob responsabilidade do INEP e novas ações foram tomadas para a melhoria da infraestrutura, incentivando a criação de equipes técnicas nas secretarias estaduais de educação, responsáveis pelo trabalho de aplicação nas escolas, processamento de dados, análise e utilização dos resultados no seu âmbito (Santos, 2001).

Santos (2007, p. 84) apresenta os objetivos do SAEB:

1. Desenvolver ou aprimorar as capacidades avaliativas das unidades gestoras do sistema educacional, através da constituição progressiva de quadros especializados quanto aos diferentes aspectos da avaliação enquanto instrumento, seja de planejamento ou monitorização, seja provocador de mudanças qualitativas;
2. Regionalizar a operacionalização do processo avaliativo, de forma a possibilitar sua gestão diretamente pelas instâncias locais, criando nexos e estímulos para o desenvolvimento local de uma infraestrutura de pesquisa e avaliação educacional;
3. Propor uma estratégia metodológica em condições de articular e relacionar os resultados dos diversos trabalhos de pesquisa e avaliação já realizados ou em vias de implementação;
4. Conhecer e construir parâmetros de rendimento dos estudantes quanto aos aspectos cognitivos das propostas curriculares;
5. Discutir as propostas curriculares, identificando os pontos que apresentam maiores deficiências quanto à relação entre rendimento e formação dos professores, ou que devem ser redimensionados quanto ao conteúdo e momento mais propício em que devem ser tratados, tendo em vista o desenvolvimento intelectual das crianças;
6. Disseminar amplamente na sociedade ideias quanto aos parâmetros de qualidade desejados e os concretamente obtidos, considerando o conhecimento a ser democratizado (rendimento), perfil e prática de professores e gestores.

Portanto, o SAEB tem como principal objetivo “oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a universalização do acesso e a ampliação da qualidade, da equidade e da eficiência da educação” (Brasil, 2007, p. 3).

A partir dessa definição de objetivos, vários debates foram gerados, os quais subsidiaram a construção do arcabouço do sistema. Uma das pautas em discussão era a necessidade de dar transparência aos sistemas educacionais a partir dos resultados das avaliações do SAEB. Sob essa ótica passou-se a responsabilização dos agentes envolvidos no

processo educativo como professores e gestores pelos seus resultados. Essa perspectiva fica bem evidenciada na política de *accountability*⁷.

O SAEB é realizado a cada dois anos e desde sua segunda aferição, todas as unidades da federação são envolvidas na coleta de amostras de professores das escolas cujos alunos compõem a amostra definida para aquela região. Os instrumentos de coleta são estruturados a partir de três eixos com dimensões a serem atingidas, conforme apresenta Santos (2007) *apud* Pilati (1994, p. 73):

1. **Democratização da gestão** – até que ponto a gestão educacional está se tornando mais eficiente e democrática?
2. **Valorização do Magistério** – tem havido mudanças nas condições de trabalho e na competência pedagógica do professor?
3. **Qualidade de ensino** – até que ponto as políticas adotadas em nível nacional, estadual e regional estão realmente facilitando o acesso à escolarização e promovendo a melhoria da qualidade de ensino?

Observa-se que passa a ter uma exigência quanto a competência da gestão escolar. Mostra a necessidade em ter profissionais mais qualificados, com formação e experiência em gestão para conduzir os processos pedagógicos escolares. Mas a forma de escolha desses profissionais para atuarem nos espaços escolares, em sua maioria, é por indicação política, o que nos leva a refletir sobre a contradição da exigência do perfil desse profissional como garantia da qualidade do ensino das instituições.

Em 1995 o sistema passou por uma reformulação metodológica bastante significativa. A primeira alteração foi na definição de conteúdos mínimos comuns de referência para a elaboração da prova, definidos após análises dos currículos de todos os sistemas de ensino brasileiro. Outra mudança foi na maneira de medir o desempenho do aluno, uma vez que a maneira utilizada apresentava muitas limitações, levando a um processo de elaboração e interpretação de escalas de proficiência, construídas com base na Teoria da Resposta ao Item, técnica que consiste em um conjunto de modelos matemáticos que caracterizam probabilidade de resposta a um determinado item de prova em função da proficiência do aluno. Sendo a proficiência entendida como um conjunto de habilidades apresentadas em uma escala contínua e evidenciadas pelo desempenho dos alunos nas disciplinas específicas: o que sabem, compreendem e são capazes de fazer (Santos, 2007).

⁷ *Accountability*: Responsabilização que remete à obrigação de membros de um órgão administrativo ou representativo de prestar contas a instâncias controladoras. Também conhecida como prestação de contas, significa que quem desempenha funções de importância na sociedade deve responder pelas suas ações. No caso da educação, instituição de ensino e seus professores são responsabilizados pelos resultados dos testes padronizados que medem a qualidade da educação (Freitas, 2018).

No ano de 2007 o INEP lançou o relatório com as médias de proficiências nas disciplinas avaliadas e permitiu-se fazer a comparação entre os anos de 1995 e 2005. Antes do ano de 1995 os dados eram analisados a cada ano separadamente, sem possibilidade de análise comparativa de um ano para outro. A Tabela 1 apresenta uma visão global da participação de escolas e alunos no SAEB naquele período.

Tabela 1: Demonstrativo de participação de escolas e estudantes na avaliação do SAEB no período de 1995 a 2005

CICLO	ESCOLAS		ALUNOS							
		Δ (%)	4ª série EF	Δ (%)	8ª série EF	Δ (%)	3ª série EM	Δ (%)	Total	Δ (%)
1995	2.839		30.749		39.482		26.432		96.663	
1997	1.933	-32%	70.445	129%	56.490	43%	40.261	52%	167.196	73%
1999	6.798	252%	107.657	53%	89.671	59%	82.463	105%	279.764	67%
2001	6.935	2%	114.512	6%	100.792	12%	72.415	-12%	287.719	3%
2003	5.598	-19%	92.198	-19%	73.917	-27%	52.406	-28%	218.521	-24%
2005	5.940	6%	83.929	-9%	66.353	-10%	44.540	-15%	194.822	-11%
Δ (%)	109%		173%		68%		69%		102%	

Fonte: Adaptado de Brasil (2007).

Na referida tabela, observa-se que em 1995, 2.839 escolas participaram da avaliação do SAEB, correspondendo a segunda menor quantidade do período analisado. No segundo ano da avaliação (1997) ocorre uma variação percentual de -32% relacionado ao ano anterior, a maior redução de todo o período. Essa redução correspondeu a 906 escolas. Entretanto, em 1999, 6.798 escolas participaram da avaliação, uma evolução percentual de 252% relacionado ao ano anterior. Enquanto que em 2001, a participação das escolas apresentou um leve crescimento de 2% e mantém o quantitativo na casa dos seis mil participantes. Já em 2003, ocorreu uma redução de -19% na participação das escolas no sistema de avaliação. Isto corresponde a 1.337 a menos no sistema. Em 2005 o quantitativo de escolas participantes correspondeu a 5.940, um crescimento de 6% relacionado ao ano anterior. A evolução percentual entre o ano de 1995 e 2005 corresponde a 109%.

A Tabela 1 expressa ainda a participação dos alunos na 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental (EF) e 3ª série do Ensino Médio (EM). Observa-se que, nas quatro primeiras edições da avaliação, as séries do EF, apresentou um crescimento contínuo em participações dos alunos. Em ambas as séries do EF o número de participantes foi acima de 30 mil em 1995 e ultrapassando os 100 mil em 2001. Enquanto na 3ª série do EM a evolução de participantes ocorre acima de 26 mil em 1995 e ultrapassa os 82 mil em 1999. O processo de redução em participação de alunos nas edições da avaliação tem um caráter contínuo. Nas séries do EF ocorrem nos anos de 2003 (-19%) e 2005 (-27%). Já nas séries do EM esse processo ocorre a partir de 2001 (-12%) e se estendendo na edição de 2003 (-28%) e 2005 (-15%). Relacionado

a evolução percentual entre os anos de 1995 e 2005, a 4ª série do EF cresceu 173%. A 8ª série do EF teve um crescimento de 68%. Próximo a isso, a 3ª série do EM teve uma evolução de 69% nas participações.

Observando a evolução de participações dos estudantes nas avaliações do SAEB no período de 1995 a 2005, nota-se que a cada dois anos houve um crescimento na participação dos alunos na prova. Isso demonstra que o Ministério da Educação (MEC), ampliou sua forma de divulgação do SAEB entre os sistemas de ensino, promovendo maior adesão ao programa pelas escolas públicas, chegando a um total de 194.822 estudantes avaliados em 2005. Por outro lado, tivemos um decréscimo em participações de escolas e estudantes no ano de 2003 e 2005 em relação aos anos de 1999 e 2001, sendo que em 2001 a participação das escolas chegou em 6.935 mil e 287.719 mil estudantes avaliados e no ano de 2003 caiu para 218.521 e em 2005 chegou a 194.822 mil estudantes.

Sobre o quesito participação nas avaliações, não podemos esquecer de mencionar que houve vários boicotes através de inúmeras greves coordenadas pelos sindicatos de professores, que se espalharam pelos estados brasileiros, contestando a aplicação das avaliações em larga escala. A exemplo, citamos a greve realizada em 2017 pelo sindicato de professores no Estado do Rio Grande do Sul que bloqueou com correntes as portas de escolas, e cerca de 15 mil estudantes não participaram da avaliação. Portanto, a crescente participação dos estudantes nas avaliações que compõem o SAEB tem relação direta ao recuo dos sindicatos. Atualmente, vemos os sindicatos cobrando melhores resultados do governo. Ou seja, os sindicatos estão trabalhando com o conceito de qualidade do governo e das entidades que parametrizam essas avaliações.

Tabela 2: Médias e Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no período de 1995 a 2021

CICLO/SÉRIE	LÍNGUA PORTUGUESA			Matemática		
	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM	4ª série EF	8ª série EF	3ª série EM
1995	188,3	256,1	290	190,6	253,2	281,9
1997	186,5	250	283,9	190,8	250	288,7
1999	170,7	232,9	266,6	181	246,4	280,3
2001	165,1	235,2	262,3	176,3	243,4	276,7
2003	169,4	232	266,7	177,1	245	278,7
2005	172,3	231,9	257,6	182,4	239,5	271,3
2007	176,0	235,0	261,0	193,0	247,0	273,0
2009	184,0	244,0	269,0	204,0	249,0	275,0
2011	191,0	245,0	269,0	210,0	253,0	275,0
2013	196,0	246,0	264,0	211,0	252,0	270,0

2015	208.0	252.0	264.0	219.0	256.0	267.0
2017	215.0	258.0	268.0	224.0	25.08	270.0
2019	221.0	260.0	278.0	228.0	263.0	277.0
2021	208.0	258.0	275.0	217.0	256.0	270.0

Fonte: Adaptado de Brasil (2007; 2015; 2017; 2019; e 2021).

A tabela 2 que mostra as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática no período de 1995 a 2021 mostra que na 4ª série do ensino fundamental a média de proficiência em Língua Portuguesa em 1995 foi de 188,3; em 1997 essa proficiência diminuiu para 186,5. Em 1999 caiu mais ainda para 170,7, chegando a 165,1 em 2001. Em 2003 observa-se que essa média de proficiência em Língua Portuguesa volta a crescer alcançando a média de 169,4, avançando para 172,3 em 2005, mas não alcança a média de 2005. Em 2007 a média de Língua Portuguesa tem um pequeno avanço em relação a 2005, chegando a 176 e observa-se que há um crescimento nas médias de proficiência nos anos seguintes até o ano de 2019. Em 2009 a média de proficiência em Língua Portuguesa no 4º ano foi 184; 2011:191; 2013:196; 2015:208; 2017:215; 2019: 221 e em 2021 essa proficiência chega a cair para 208 o que era de se esperar devido ao momento pandêmico vivido no Brasil e no mundo nos anos de 2020 e 2021. Nesses anos, as escolas tiveram suas aulas suspensas presencialmente. Poucas conseguiram realizar aulas online, mas em sua maioria as aulas foram suspensas até que a situação da pandemia pela COVID-19 cessasse.

Na oitava série do ensino fundamental observamos a seguinte descrição: do ano de 1995 a 1999, a média de proficiência em Língua Portuguesa caiu gradativamente, como mostra a tabela. Em 1995 foi 256,1; no ano de 1997 foi 250,0; em 1999 232,9. Observou-se que no ano de 2001 a média sobe um pouco em comparação a 1999, alcançando 235,2. No ano de 2003 e 2005 cai novamente para 232,0 e 231,9, respectivamente. Em 2007 a média de Língua Portuguesa tem um pequeno avanço em relação a 2005, chegando a 235 e observa-se que há um crescimento nas médias de proficiência nos anos seguintes até o ano de 2019. Em 2009 a média de proficiência em Língua Portuguesa no 9º ano foi 244; em 2011:245; 2013: 246; 2015: 252; 2017: 258; 2019: 260; e em 2021 essa proficiência chega a cair para 258.

A terceira série do ensino médio, nos mostra decréscimo nesses resultados de 1995 a 2001: 290,0 em 1995, 283,9 em 1997, 266,6 em 1999, 262,3 em 2001, volta a crescer em 2003 com a média de 266,7 e cai para 257,6 em 2005. Em 2007 alcançou 261 e nos anos de 2009 e 2011 atinge 269 e nos anos de 2013 e 2015 volta a cair novamente para 264. Em 2017 alcançou a média de 268 e em 2019 volta a crescer em relação ao ano de 2021, atingindo uma média de proficiência 278 e caindo no ano de 2021 para 275. Comparando essas médias da 4ª, 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, as médias do ensino médio são as

que mais caíram no período de 1995 a 2005, reduzindo em 32,4 na média de proficiência de Língua Portuguesa. A 8ª série reduziu em 24,2 e a 4ª série 23,2. Por outro lado, no período de 2007 a 2021 melhora em relação aos anos de 1995 a 2005, alcançando sua média maior em todos os anos de avaliação no ano de 2019.

Na matemática, a proficiência média não foi tão diferente comparado ao resultado de Língua Portuguesa nas três séries avaliadas. Na 4ª série, em 1995 a proficiência média em Matemática foi 190,8; em 1997 quase permanece a mesma 190,8 e observa-se que em 1999 a média cai significativamente para 181,0, chegando em 176,3 no ano de 2001. Nota-se que no ano de 2003 e 2005 os resultados melhoram para 177,1 e 182,4 respectivamente. Nos anos de 2007 a 2019, há um crescimento nas médias. Em 2007 a média para Matemática no 5º ano é 193; em 2009: 204; 2011: 210; 2013: 211; 2015: 207; 2019: 224; comparando o crescimento do ano de 2007 a 2019 foi uma média de 31. Assim como em Língua Portuguesa, no ano de 2021 essa média cai para 217.

Na 8ª série a tabela 3 apresenta a média de proficiência em Matemática da seguinte forma: em 1995 a média alcançada foi 253,2; em 1997 foi 250,0; caiu mais ainda em 1999 chegando a 246,4 e em 2001 caiu para 243; em 2003 o resultado volta a crescer para 245,00 e em 2005 fecha em 245,0. Nos anos de 2007 a 2011 houve um crescimento na média de matemática nesse ano de escolaridade. Em 2007 a média de proficiência foi de 247, passando para 249 em 2009 e 253 em 2011. Em 2013 cai para 252 e no ano de 2015 volta a crescer novamente atingindo 256. Nos anos seguintes continua o crescimento atingindo uma média de 258 em 2017 e 263 em 2019 e volta a cair em 2021 para 256. Observa-se que do ano de 1995 a 2021 a média em matemática no 8º ano do ensino fundamental cresceu em 2,8.

Na 3ª série do ensino médio as médias de proficiência em matemática foram divulgadas na seguinte forma: em 1995 a média de proficiência em matemática foi de 281,9; em 1997 cresce alcançando 288,7; em 1999 caiu para 280,3; em 2001 para 276,7 e em 2003 alcança 278,7 e 2005 cai novamente alguns pontos chegando a 271,3. Nos anos seguintes de avaliação do SAEB, verifica-se um crescimento na média de proficiência de matemática na 3ª série do ensino médio. Em 2007 essa média foi 273; em 2009 e 2011 foi 275. Em 2013 caiu para 270 e 2015 cai para 267. Já em 2017 volta a atingir a média de 270, cresce novamente para 277 em 2019 e em 2021 voltou a cair para 270. Comparando os resultados da 4ª, 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em matemática, a média da 8ª série foi a que mais caiu no período de 1995 a 2005, reduzindo em 13,7 na média de proficiência de Matemática. A 3ª série do ensino médio reduziu em 10,6 e a 4ª série 8,2.

Diante da análise da tabela 2, percebe-se ao longo dos anos de aplicação da prova do SAEB que mesmo com aumento na média em alguns anos, houve mais queda que melhora. Esperava-se um crescimento nas médias de proficiência tanto na Língua Portuguesa, quanto na Matemática, nas séries avaliadas, pois o Brasil passou a seguir uma série de recomendações dos organismos internacionais para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o que não ocorreu no período de 10 anos de efetiva implementação de reformas educacionais.

A partir do resultado geral das médias de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática no Brasil, conforme mostrado na tabela 2, podemos observá-los mais detalhados na tabela 3, que apresenta a proficiência do Brasil, por Região e especificando os estados da região norte, considerando apenas a 4ª série/5º ano do ensino fundamental.

Tabela 3: Proficiência em Língua Portuguesa do 5º ano (Ensino Fundamental) correspondente ao Brasil, Outras Regiões, Região Norte e Amapá

	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Brasil	191,6	187,8	172,3	168,3	173,1	175,5	175,77	184,29	190,58	195,91	207,57	214,5	217,2	210,2
Sudeste	197,1	194,5	180,4	179,7	182,5	185,2	183,75	196,47	201,562	209,65	219,50	223,5	216,5	214,5
Sul	195,9	192,4	179,1	176	180	182,5	184,27	191,74	199,39	209,32	218,29	225,1	221,7	220,4
Centro Oeste	195,5	184,6	170,7	165,2	174	176,8	179,51	190,07	197,79	202,92	212,10	218,4	211,7	212,2
Nordeste	182,6	179,5	159,7	151,7	158	159,1	162,42	167,31	174,55	177,77	192,31	193,3	200,8	195,6
<i>Norte</i>	<i>175</i>	<i>172</i>	<i>160,2</i>	<i>156,9</i>	<i>161,7</i>	<i>163,8</i>	<i>163,89</i>	<i>172,26</i>	<i>176,66</i>	<i>177,26</i>	<i>190,26</i>	<i>201,6</i>	<i>196,6</i>	<i>192,6</i>
Rondônia	175,3	173,5	162,5	160,5	162,2	166,6	171,07	178,18	187,36	196,30	207,17	212,4	202,2	196,6
Acre	168	163,3	154,2	148,7	159,6	172,5	173,84	182,20	187,42	198,83	209,04	215,9	211,9	200,8
Amazonas	178,3	176,9	169	162,4	163,3	163	168,42	175,41	183,63	190,51	202,21	202,3	196,3	195,4
Roraima	181,7	161,8	166,6	157	165,2	165,9	172,75	172,37	183,06	188,06	197,57	202,2	196	192,5
Pará	174,5	171,1	158,2	156,5	160,7	163,5	163,41	169,82	177,29	173,46	188,46	188,4	184,9	182,9
<i>Amapá</i>	<i>167,9</i>	<i>167,8</i>	<i>164,4</i>	<i>155,8</i>	<i>156,3</i>	<i>159,6</i>	<i>163,11</i>	<i>167,50</i>	<i>171,36</i>	<i>171,16</i>	<i>184,44</i>	<i>185,8</i>	<i>185</i>	<i>197,6</i>
Tocantins	174,3	172,8	151,1	147,6	165	162,1	168,58	176,72	188,03	189,90	197,05	204,5	200,2	192,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados divulgados em Brasil (2007; 2015; 2017; 2019; 2021).

Esta análise permite observar as médias de proficiência da 4ª série do ensino fundamental traçando um paralelo dos resultados do Amapá em relação aos estados da região Norte, e assim comparando essas médias a de outras regiões brasileiras, analisando como esta média do Amapá se encontra em relação às do Brasil.

Observa-se na tabela 3 que no período de 1995 a 2005, o Brasil alcançou uma proficiência média de 191,6 em 1995, baixando essa média nas avaliações dos anos seguintes de 1997, 1999 e 2001, alcançando, respectivamente, 187,8, 172,3, 168,3. No ano de 2003 cresce para 173,1 em 2003 e 175,5 em 2005. No ano de 1995, a região Norte apresenta média de proficiência mais baixa em relação às outras regiões do Brasil e à brasileira. A média da região Norte ficou em 175,0, a região Nordeste 182,6, 195,5 a região Centro-Oeste, 195,9 a

região Sul e 197,1 a região Sudeste. Os melhores resultados estão concentrados nas regiões Sudeste e Sul, com médias acima da brasileira em 1995 (191,6).

Em 1997 o resultado da região Norte diminuiu para 172,0 permanecendo a mais baixa em proficiência em Língua Portuguesa na 4ª série do ensino fundamental entre as regiões brasileiras. Depois vem Nordeste com 179,5, Centro-Oeste com 184,6, Sul com 192,4 e região Sudeste apresentando a média de 194,5. Sendo essas duas últimas regiões (Sul e Sudeste) com melhores resultados entre as regiões do Brasil e comparando com a brasileira. No ano de 1999, a região Norte alcançou a média de 160,2, porém neste ano a mais baixa foi a da região Nordeste com 159,7, depois a região Centro-Oeste com 170,7, seguidos pelas médias mais altas das regiões Sul (179,1) e Sudeste (180,4), ultrapassando mais uma vez a média brasileira.

A região Nordeste segue caindo na média de proficiência conforme tabela 3, no ano de 2001 com proficiência em Língua Portuguesa 156,9 (nota mais baixa apresentada no período de 1995 a 2005 entre todas as regiões). Em seguida vem a região Norte com 156,9 (não muito distante da região Nordeste), Centro-Oeste com 174,0, Sul com 176 e Sudeste com 179,7. No ano de 2003, atenta-se nos resultados que o Nordeste volta a crescer na média de proficiência em Língua Portuguesa com a média de 158 (permanecendo a mais baixa entre as regiões). A região Norte obteve a média 161,7 (voltando a crescer em relação ao ano de 2001, mesmo assim permanecendo a segunda mais baixa entre as regiões do Brasil). Depois vem a região Centro-Oeste com 174, Sul apresentando a média 180 e, Sudeste, 182,5.

Em 2005, as médias de proficiência, considerando a mais baixa para a mais alta, respectivamente, são da região Nordeste (159,1), região Norte (163,8), região Centro-Oeste (176,8), região Sul (182,5) e região Sudeste (185,5).

Pontua-se na tabela 3 que em todos os anos que ocorreram a avaliação do SAEB, correspondente ao período de 1995 a 2005, as médias das regiões sul e sudeste superaram as do Brasil e de todas as outras regiões. As menores médias se concentraram nas regiões Norte e Nordeste. No período de 1995 a 2001, nota-se que todas as regiões apresentaram decréscimos em suas médias, voltando a crescer no ano de 2003 e 2005, mesmo assim não superaram suas médias do ano de 1995.

Diante dos resultados das regiões em relação à média de proficiência de Língua Portuguesa do Brasil, é interessante analisar as médias de proficiência do estado do Amapá em relação aos outros estados da região norte, conforme tabela a seguir.

Tabela 4: Médias de proficiência em Língua Portuguesa – 4^a/5^o série/ano do ensino fundamental. Escolas Urbanas sem Federais Brasil, Regiões e Estados 1995-2021

	1995	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<i>Norte</i>	175	172	160,2	156,9	161,7	163,8	163,89	172,26	176,66	177,26	190,26	201,6	196,6	192,6
Rondônia	175,3	173,5	162,5	160,5	162,2	166,6	171,07	178,18	187,36	196,30	207,17	212,4	202,2	196,6
Acre	168	163,3	154,2	148,7	159,6	172,5	173,84	182,20	187,42	198,83	209,04	215,9	211,9	200,8
Amazonas	178,3	176,9	169	162,4	163,3	163	168,42	175,41	183,63	190,51	202,21	202,3	196,3	195,4
Roraima	181,7	161,8	166,6	157	165,2	165,9	172,75	172,37	183,06	188,06	197,57	202,2	196	192,5
Pará	174,5	171,1	158,2	156,5	160,7	163,5	163,41	169,82	177,29	173,46	188,46	188,4	184,9	182,9
<i>Amapá</i>	167,9	167,8	164,4	155,8	156,3	159,6	163,11	167,50	171,36	171,16	184,44	185,8	185	197,6
Tocantins	174,3	172,8	151,1	147,6	165	162,1	168,58	176,72	188,03	189,90	197,05	204,5	200,2	192,3

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados divulgados em Brasil (2007; 2021).

Analisando as médias dos estados da região Norte, no período que corresponde a 1995 a 2001, todos os estados da região apresentaram queda em suas médias e nos anos de 2003 e 2005 começam a crescer novamente, sem que consigam atingir a média inicial da primeira versão da avaliação do SAEB em 1995. Em 1995 o Amapá obteve média de proficiência em Língua Portuguesa 167,9 (a mais baixa entre os estados da região Norte), seguido do estado do Acre com 168,0. Tocantins obteve 174,3, seguido do Pará com 174,5, depois Rondônia 175,3, Amazonas com 178,3 e Roraima 181,7. Em 1997 as médias foram: Roraima com 161,8 (caindo drasticamente de posição, passando de melhor média de proficiência do Norte para a média mais baixa). Em seguida vem o Acre com 163,3, depois Amapá com 171,1, Tocantins 172,8, Rondônia 173,5 e Amazonas com 176,9.

Em 1999, o Estado de Tocantins obteve 151,1, o estado do Acre com 154,2, depois vem o estado do Pará com 158,2, Rondônia apresentou 162,5, Amapá 164,4, Roraima com 166,6 e o estado do Amazonas 169,0. Em 2001, as médias de proficiência dos estados da região Norte apresentam-se em declínio desde as versões anteriores da prova do SAEB. O Estado de Tocantins alcançou 147,6 na proficiência em Língua Portuguesa. O estado do Acre 148,7, Amapá obteve 155,8, Pará 156,5, Roraima 157,0, Rondônia 160,5 e Amazonas 162,4 expressando a melhor média neste ano dentre as dos estados da região Norte.

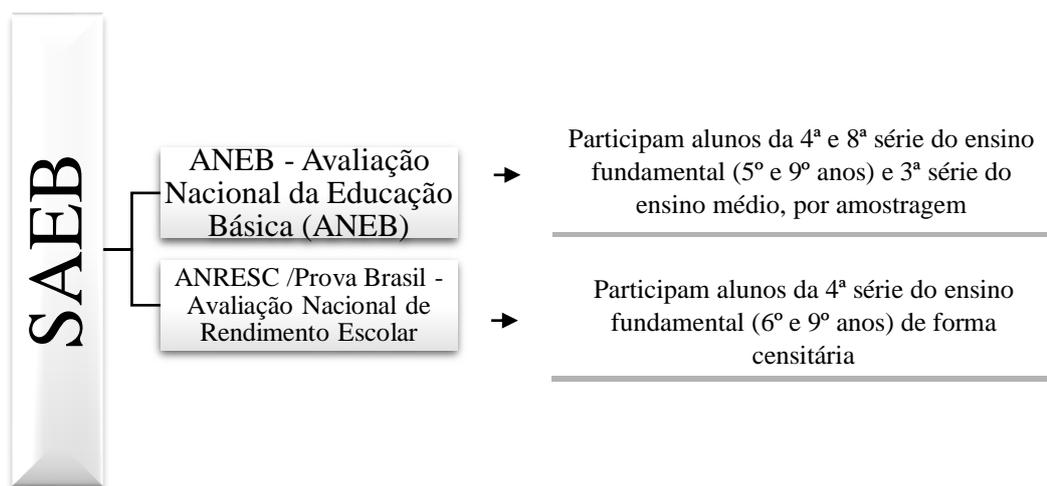
A partir do ano de 2003 o resultado do SAEB nos estados da região Norte começa a melhorar. Em 2003, o Estado do Amapá apresenta a média 156,3, o Estado do Acre surge na sequência com 159,6, Pará com 160,7, Rondônia, 162,4, Amazonas com 163,3, Tocantins com 165 e Roraima com 165,2. No ano de 2005 os estados da região Norte apresentaram a seguinte média de proficiência em Língua Portuguesa: Amapá (169,6); Tocantins (162,1); Amazonas (163,0); Pará (163,5); Roraima (165,9); Rondônia (166,6) e Acre (172,5).

Conclui-se a análise da tabela 4 observando que os estados da região Norte precisam melhorar muito em suas médias de proficiência em Língua Portuguesa, pois em todas as

versões do SAEB ocorridas no período de 1995 a 2005, apresentaram média muito abaixo da nacional. Mesmo que em determinado período houvesse melhora nas médias de proficiência, ainda assim, não superaram as da primeira versão do SAEB em 1995. Neste sentido, fica difícil afirmar que algum estado da região esteja caminhando para uma qualidade da educação, uma vez que todos eles estão em mesmo nível se comparados com a média nacional e aqui questionamos se as avaliações de larga escala são definidoras de qualidade da educação como os defensores dessa política querem impor.

Em 2005, o SAEB passa por mudanças, deixando de ser apenas amostral e passando a contar com avaliações censitárias (Figura 2). A portaria nº 931, de 21 de março de 2005, a qual reformula o SAEB, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – manteve suas características, objetivos e procedimentos de avaliação até aquele momento; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – conhecida como Prova Brasil, que passa a avaliar os estudantes de forma censitária (Magalhães, 2022).

Figura 2: Composição do SAEB após mudança indicada na Portaria nº 931/2005



Fonte: Elaborada pela autora, baseada na Portaria nº Portaria nº 931/2005 e Magalhães (2022).

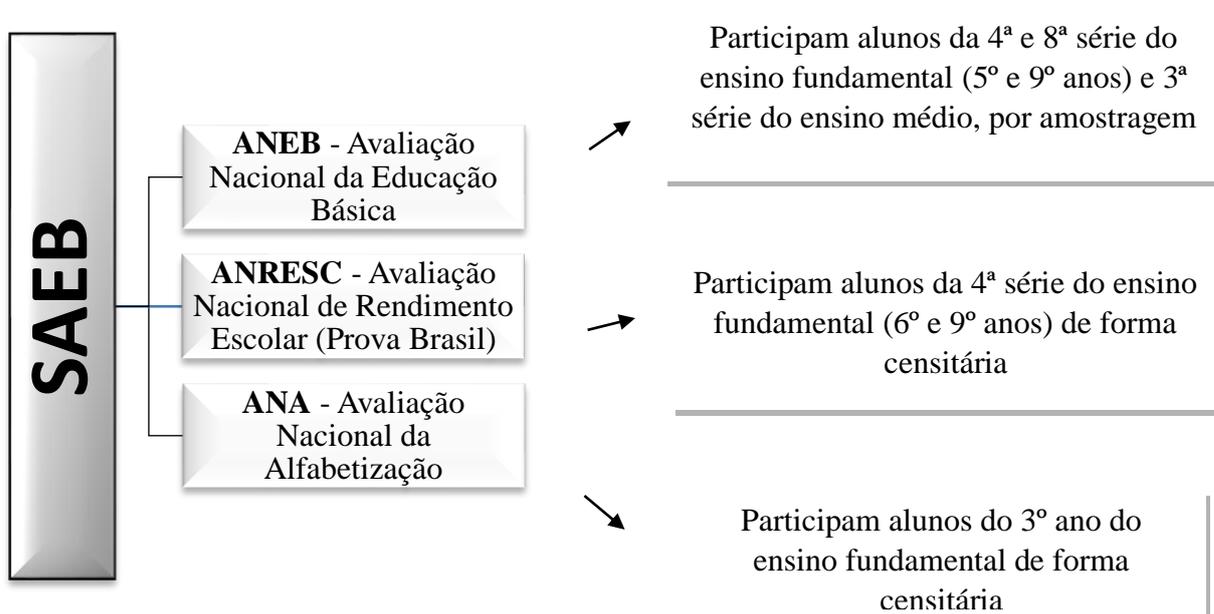
Dessa forma, a ANEB possui a característica principal de ser realizada por amostragem, ou seja, essa avaliação alcança parte dos estudantes, não sendo obrigatório alcançar cem por cento dos alunos matriculados em cada turma e em cada unidade escolar. Porém é uma amostra significativa que permite o avanço da aprendizagem dos estudantes de 4ª e 9ª série (atualmente 5º e 9º anos, respectivamente) do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio.

Por sua vez, a ANRESC mais conhecida como Prova Brasil, possui quase as mesmas características da ANEB. Caracterizada como externa, de larga escala, com mesma frequência de aplicação, ou seja, de dois em dois anos, porém com abrangência censitária. Até o ano de 2017 essa avaliação foi aplicada em todas as escolas da rede pública de ensino localizadas na zona urbana, com pelo menos 20 alunos matriculados em turmas de 4^a e 8^a séries do ensino fundamental (Brasil, 2007). Ainda em 2017, a ANRESC/Prova Brasil torna-se também censitária para o 3^o ano do ensino médio das escolas públicas e abre a possibilidade de adesão das escolas privadas que queiram submeter suas turmas de 3^o ano do ensino médio.

Com esta mudança na avaliação da educação, de amostral para censitária, foi creditado a essa avaliação, maior potencial em termos de monitoramento de resultados, sendo considerada a primeira avaliação brasileira com objetivos de *accountability* da educação básica, por fornecer dados por escolas e por redes de ensino (Magalhães, 2022).

No ano de 2012, por meio da Portaria nº 867 de 4 de julho, foi instituído o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual o MEC, as secretarias de educação estaduais, municipais e do distrito federal reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3^o ano do ensino fundamental. Neste contexto, o INEP, através da Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013, desenvolveu a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com a portaria, ocorreram alterações no SAEB, que passa a ser composto por três processos de avaliação, conforme apresenta a Figura 3.

Figura 3: Composição do SAEB após mudança indicada na Portaria nº 482/2013



Fonte: Elaborada pela autora, baseada na Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013.

De acordo com a Portaria nº 482 de 07 de junho de 2013, a ANA traz como objetivos principais:

- I – avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do ciclo de alfabetização das redes públicas; e
- II – produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global (Brasil, 2013).

ANA foi implementada para avaliar estudantes do 3º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa, alfabetização e Matemática. A implementação dessa avaliação mostra uma preocupação do Ministério da Educação em monitorar o ciclo de alfabetização que corresponde do 1º aos 3º anos do ensino fundamental que cuida da alfabetização de crianças até 8 anos de idade. Após a implementação da nova BNCC, esse ciclo passou a compor dois anos, 1º e 2º ano do ensino fundamental e apresentam as seguintes características:

- I – ser uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público, aplicada anualmente no ciclo de Alfabetização;
- II – a utilização de procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir índices sobre o nível de alfabetização e letramento dos alunos do ciclo de alfabetização, e sobre as condições intraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- III – contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- IV – concorrer para a melhoria da qualidade do ensino, redução das desigualdades e democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e
- V - oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (Brasil, 2013, p. 1).

A primeira edição da ANA aconteceu em 2013 e, a partir desse momento, a alfabetização assume foco central na escolarização como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A alfabetização “entendida como base para a aquisição de outros conhecimentos escolares, concorre para inserção de pessoas no mundo letrado da atualidade e é fundamental para a inserção do homem na sociedade e no mundo do trabalho” (Brasil, 2015, p. 19). Dito isto, o analfabetismo funcional passa a ser uma das maiores preocupações da atualidade, e com a intenção de garantir que cada estudante brasileiro possa dispor desses recursos da linguagem escrita no final da alfabetização, foi criado o PNAIC com os seguintes objetivos:

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 II – reduzir a distorção idade série na educação básica; e
 III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2015, p. 19).

Com a intencionalidade da alfabetização na idade certa, o movimento de investir em políticas públicas em alfabetização é crescente. Compreendeu-se que no ciclo de alfabetização as crianças entravam no 1º ano do ensino fundamental e eram promovidas para o ano seguinte até a conclusão do ciclo. Muitas vezes, os estudantes não alcançavam as metas previstas, ou seja, as habilidades previstas para cada ano de escolaridade do ciclo de alfabetização. Como consequência, chegavam no 4º e 5º ano com a alfabetização incompleta, gerando retenção e evasão escolar. Ao serem avaliados na Prova Brasil, no 5º ano do ensino fundamental, muitas redes de ensino apresentavam baixo índice de educação, o que levou os sistemas de ensino a implementarem seus sistemas próprios de avaliação da educação.

Na primeira edição da ANA, avaliou-se 2.617.867 estudantes matriculados em 55.781 escolas, em um único dia, sendo que parte do quantitativo dos estudantes respondeu ao teste de leitura, e a outra, o de matemática. É possível verificar a participação de estudantes da região Norte, comparando com a participação geral do Brasil na referida avaliação nos anos de 2013 e 2014, conforme a Tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Participação da Região Norte na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2013, 2014 e 2016

	ESCOLAS						ESTUDANTES				
	2013	Relação Percentual*	2014	Relação Percentual*	2016	Relação Percentual*	2013	Relação Percentual*	2014	Relação Percentual*	2016
BRASIL	55.781		49.664		49.992		2.617.867		2.491.654		2.492.601
NORTE	6.555	12%	5.750	12%	6.521	13%	315.377	12%	300.437	12%	304.383
ACRE	287	4%	269	5%	302	5%	13.785	4%	13.680	5%	16.163
AMAZONAS	1253	19%	1.110	19%	1.321	20%	71.372	23%	68.796	23%	74.363
AMAPÁ	343	5%	249	4%	360	6%	15.371	5%	14.150	5%	16.352
PARÁ	3.175	48%	2.866	50%	3.635	56%	149.912	48%	141.682	47%	157.101
RONDÔNIA	635	10%	580	10%	652	10%	29.843	9%	31.467	10%	40.501
RORAIMA	194	3%	143	2%	195	3%	8.500	3%	8.274	3%	8.161
TOCANTINS	668	10%	553	10%	596	9%	26.594	8%	22.388	7%	25.277

*Corresponde as relações percentuais Norte-Brasil e Estados-Norte.

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório ANA 2013 vol.2 e Relatório ANA 2016.

Em 2016 o INEP realiza a terceira edição da ANA, e da mesma forma que as outras edições, baseia-se em suas matrizes de referência para a elaboração dos itens e dos testes. As matrizes consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o fenômeno a ser mensurado. Neste caso, as matrizes da ANA especificam o que será medido em relação à

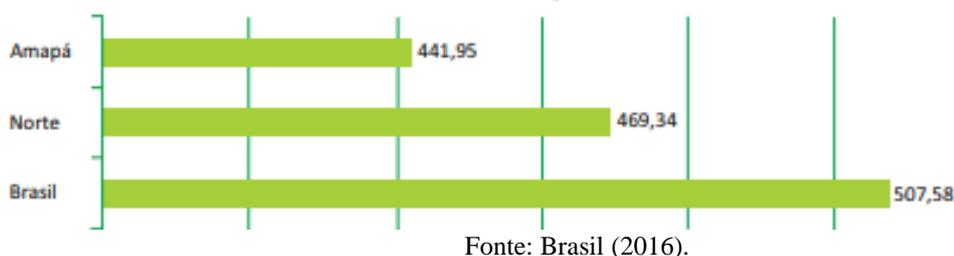
alfabetização e ao letramento em língua portuguesa e à alfabetização matemática dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018).

As habilidades de Língua Portuguesa avaliadas no teste subdividem-se em dois eixos estruturantes: leitura e escrita. No eixo leitura os estudantes avaliados precisam apresentar habilidades em ler palavras com estrutura silábica canônica e não canônica; reconhecer a finalidade dos textos; saber localizar informações explícitas em textos; compreender os sentidos de palavras e expressões em textos; realizar inferências a partir da leitura de textos verbais e que também saibam articular a linguagem verbal e não verbal; saber identificar o assunto do texto; e estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos. No eixo da escrita, o estudante precisa apresentar domínio em grafar palavras com correspondência regulares diretas; grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro; e produzir um texto a partir de uma situação dada (Brasil, 2018, p. 23).

Na matemática, as habilidades avaliadas nos testes subdividem-se em quatro eixos estruturantes: Numérico e Algébrico, Geometria, Grandezas e Medidas e Tratamento da Informação. No eixo Numérico e Algébrico o estudante precisa saber associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades; associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica; comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica; comparar ou ordenar números naturais; resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades; resolver problemas que demandem as ações de comparar quantidades; realizar cálculos de adições e subtrações; resolver questões que envolvam ideias de multiplicação e divisão. No eixo de Geometria o estudante precisa identificar figuras geométricas planas e espaciais. No eixo Grandezas e Medidas o estudante precisa ter desenvolvido a habilidade de comparar e ordenar comprimento; identificar e relacionar células e moedas; relacionar tempo em diferentes sistemas de medida e saber ler resultados de medições (Brasil, 2018).

Através da definição de parâmetros para avaliar, o INEP divulga os resultados para todos os estados e municípios para tomada de conhecimento e análise pelas referidas redes de ensino. O Estado do Amapá participou de todas as edições da ANA e em 2016 apresentou as seguintes médias de proficiência (Gráfico 1).

Gráfico 1: Percentual de estudantes nos níveis de proficiência em leitura na Avaliação Nacional de Alfabetização em 2016



A média de proficiência em leitura dos estudantes do Estado do Amapá em 2016 foi 441,9. Considerando a média da região 469,34 e do Brasil 507,58 em Leitura, a proficiência em leitura dos alunos do Amapá não é nada promissora para os governantes que querem ver o nome do estado bem colocado no ranking nacional.

De acordo com Brasil (2016), em percentual, 45,1% dos estudantes estão no nível 1 da escala de proficiência, ou seja, representa os que dominavam conhecimentos básicos e não os caracterizavam como alfabetizados ao final do 3º ano do ensino fundamental. A título de esclarecimento sobre o nível 1, os estudantes enquadrados neste nível da escala de proficiência conseguiram apenas ler palavras com estrutura canônica e não canônica.

Sabe-se que, por muito tempo, “investimentos”, reformas, implementação de políticas públicas foram empregadas no discurso de melhoria da qualidade da educação, e mesmo assim, o Brasil não avança satisfatoriamente, um exemplo disso é o analfabetismo no país. A taxa de analfabetismo de acordo com o IBGE, o censo de 2022 apontou que 5,6% da população brasileira são considerados analfabetos. Este percentual corresponde a cerca de 10 milhões de pessoas (Brasil, 2022). Além disso, o Indicador Analfabetismo Funcional – INAF apontou que um terço da população brasileira é analfabeta funcional, ou seja, três em cada dez jovens de 15 anos são analfabetos funcionais, que em algum momento de sua vida escolar deixaram de desenvolver habilidades que correspondem a cada etapa/série, avançando com déficit na aprendizagem (Brasil, 2024).

A partir das avaliações da ANA em 2013, 2014 e 2016, muitos estados brasileiros se movimentaram para implantar seus próprios sistemas de avaliação, incluindo o ciclo de alfabetização. Alguns estados já possuíam seus sistemas próprios e apenas incluíram os estudantes do 3º ano do ensino fundamental nas avaliações. Observa-se a implantação dos sistemas de avaliação nos estados brasileiros, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Estados que implantaram seus sistemas de avaliação próprios contemplando o ciclo de alfabetização

Nº	ESTADO	NOME DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO	ANO DE IMPLANTAÇÃO
01	Amapá	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SISPAEAP)	2019
02	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (Sedeam)	2008
03	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano da Educação – Avaliação externa da alfabetização (Avali e Alfa)	2011
04	Ceará	Programa de Alfabetização na Idade Certa (Paic)	2007
05	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes)	2000
		Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes-Alfa)	2008
06	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (Saego)	2011
07	Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)	2019
08	Minas Gerais	Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa)	2005
09	Pernambuco	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe)	2000
10	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SISPAE)	2013
11	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi)	2011
12	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (Saers)	2007
13	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (Saerj)	2008
14	Rio Grande do Norte	Sistema de avaliação da educação Básica do Rio Grande do Norte	2019
15	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	2012
16	São Paulo	Avaliação de Aprendizagem em Processo	2011
		Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp)	1996
17	Sergipe	Sistema de Avaliação Básica de Sergipe (Saese)	2019
18	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins	2019

Fonte: Elaborado pela autora com base no Relatório Ana (2013). Os sistemas de avaliação estadual implantados após 2013 foram pesquisados nos sites das secretarias estaduais de educação.

Os 18 Estados possuem seus sistemas próprios de avaliação da qualidade da educação. Alguns implantaram seus sistemas recentemente, como é o caso dos estados do Amapá, Rio Grande do Norte, Sergipe, Tocantins e Maranhão que implantaram em 2019. No caso do Amapá, o sistema implantado foi o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Amapá – SISPAEAP, objetivando promover avaliações de larga escala, em língua portuguesa e matemática, aplicadas uma vez ao ano e fluência leitora aplicada 3 vezes ao ano (avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação final).

Contudo, nessa empreitada rumo a atingir a qualidade da educação, mensurada através das avaliações padronizadas, os estados buscaram implantar seus sistemas de avaliação com o objetivo de medir a aprendizagem dos alunos e a partir dos resultados, responsabilizar os gestores, professores e profissionais que conduzem o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, o que se observa é que as avaliações seguem padrões e modelos impostos pela política neoliberal que através de seus órgãos de regulação, atrela os resultados dessas avaliações à qualidade da educação, incentivando a competitividade entre as instituições de ensino.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO AMAPÁ (SISPAEAP) EM REGIME DE COLABORAÇÃO COM MUNICÍPIO DE SANTANA

Este capítulo analisa como se deu a implementação e consolidação da Política de Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica no Estado do Amapá e em especial no município de Santana. Para compreender esse processo discorre-se, primeiramente, sobre o Regime de Colaboração, que tem sido um tema bastante debatido no campo das políticas educacionais. E que a partir da atuação colaborativa entre Estado e municípios, tem-se instituído políticas educacionais, como a política de avaliação da educação básica. A avaliação é um elemento regulador do desempenho das instituições públicas e compõe o tripé apresentado por Dardot e Laval (2015), para o alcance da “qualidade” da educação.

Traremos discussões importantes para o trabalho como: os elementos que compõem essa política de avaliação, seus objetivos, suas características e especificidades, os tipos de avaliação que são aplicados através desse sistema e o público avaliado, a matriz de referência das avaliações e como se dá o processo de avaliação dentro do município de Santana e das escolas. Também serão examinados os índices de alfabetização dos alunos do segundo ano do ensino fundamental, desde a implantação deste sistema no município de Santana em 2019, analisando os dados e os reflexos que essas avaliações trouxeram para a educação Santanense. Sobretudo se evoca a compreensão dos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização do município de Santana, sobre essa implementação, e os resultados das avaliações do SISPAEAP relacionando esses resultados à qualidade da educação no município.

3.1 O regime de colaboração entre Estado e município de Santana na implementação da política de avaliação da educação

A reforma do Estado, a qual foi discutida anteriormente, provocou um processo de modernização da gestão. As políticas educacionais passam a ser orientadas a partir dos

princípios gerenciais de eficiência e eficácia para uma gestão por resultados (Alcântara, 2023).

Dentro desse contexto, o Regime de Colaboração passa a ser consolidado a partir de normativas que regulamentam e orientam a gestão colaborativa entre União, Estados e municípios brasileiros.

O Regime de Colaboração é uma estratégia prevista na CF de 1988, quando no artigo 211, parágrafo 4º afirma que na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de forma a assegurar a universalização, a qualidade e a equidade do ensino obrigatório (Brasil, 1988).

Assim, observa-se que a Constituição de 1988 orienta uma forma de gestão colaborativa entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Embora não mencione o termo Regime de Colaboração, mas é indicado através do termo “formas de colaboração” mencionado no parágrafo 4º do art. 211. Neste sentido, entende-se que pela primeira vez é mencionado o termo Regime de Colaboração.

Cassini (2011, p. 18) pontua que as formas de colaboração são definidas como “acordos que podem ser celebrados e instituídos por meio de consórcios públicos que não se caracterizam como instrumento obrigatório para os entes”. Mas Alcântara (2024), baseado nas contribuições de Cassini (2011) traz a elucidação de que o Regime de Colaboração, se regulamentado, configura-se como instituto obrigatório para os entes federados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.395 de 20 de dezembro de 1996, no título que trata da organização da educação nacional, no artigo 8º, também prevê a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

O art. 214 da Constituição retoma o termo de regime de Colaboração e o estabelecimento do PNE:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;
- V – Promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Brasil, 1988, p.192).

Verifica-se que a Constituição retoma no art. 204 a instituição do Regime de Colaboração e do PNE, seguindo diretrizes, metas e estratégias de implementação. Constatase novamente o termo qualidade da educação sendo posta como um dos objetivos finais do Regime de Colaboração.

O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá foi instituído pela Lei nº 2.448, de 02 de dezembro de 2019, com o intuito de viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos índices educacionais do Estado do Amapá. Esta implementação foi em resposta às metas do PNE.

O primeiro PNE, estabelecido pela Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, com vigência para um período de 10 anos, em sua meta 19 discorre sobre o aperfeiçoamento do Regime de Colaboração “entre os sistemas de ensino com vistas a uma ação coordenada entre entes federativos, compartilhando responsabilidades, a partir das funções constitucionais e supletivas e das metas do Plano Nacional de Educação” (Brasil, 2001, p. 20).

Em 2014, o PNE determina novas diretrizes, metas e estratégias para o decênio 2014 a 2024, regulamentado pela Lei nº 13.005 de 2014 e define diretrizes nacionais:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – melhoria da qualidade da educação;
- V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão com padrão de qualidade e equidade;
- IX – valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Percebe-se que as diretrizes do PNE foram ampliadas. No primeiro haviam 6 diretrizes que norteavam os gestores do distrito federal, dos estados e municípios já o PNE (2014-2024) apresentou dez diretrizes, dentre as quais observa-se que as duas primeiras diretrizes que tratam sobre a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, indicam que mesmo previsto no primeiro em normativas desde carta magna de 1988,

o Brasil permanece com altos índices de analfabetismo e o acesso e a permanência das pessoas em idade escolar ainda não é universal.

O inciso IV do PNE 2014-2024, retoma a qualidade da educação. Infere-se que mesmo com várias reformas implementadas no Brasil, objetivando a melhoria da qualidade da educação, essa qualidade tem sido questionada até os dias atuais.

Neste contexto educacional, o regime de colaboração se tornou um dos conceitos centrais nas políticas educacionais no Brasil. Este conceito também se alinha com a qualidade da educação e a avaliação externa da aprendizagem se apresenta como reguladora desse processo. Neste viés, a educação pública passa a ser monitorada através de avaliações periódicas pelas seguintes instâncias:

- I - Ministério da Educação – MEC;
- II – Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal;
- III – Conselho Nacional de Educação – CNE;
- IV – Fórum Nacional de Educação (Brasil, 2014, p. 3).

Neste viés, o Regime de Colaboração garante a implementação da política educacional em todos os entes federados, de forma padronizada e que atende aos interesses do capital e está submetido às exigências da globalização.

A exemplo de ações padronizadas ocorridas nas reformas educacionais no Brasil, destaca-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através da Resolução CNE/CP nº 2 de 22 de dezembro de 2017, homologada pelo então presidente da república Michel Temer, que institui e orienta a construção dos currículos, em caráter obrigatório, alinhados à essa base nacional, articulada, coordenada e institucionalizada entre União, Estados e Municípios, dentre outros eixos planejados para a consolidação dessa política.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo, com isso, os direitos de aprendizagem. É um documento de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares.

Na BNCC é prevista as dez competências gerais que mobilizam o fazer pedagógico nas redes de ensino. Sobre competência, define-se:

Como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a educação deve firmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-se mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza (Brasil, 2017, p. 10).

Neste sentido, o currículo assume uma proporção burocrática e organizacional, vinculada pela busca à competência social, ou seja, “alcançar a eficiência burocrática na administração escolar a partir do planejamento do currículo”, mesclando às técnicas do mundo do trabalho, marcado pela lógica de Taylor, para a escola (Nunes, 2021, p.74).

Diante da reforma curricular, é evidente a defesa de um currículo voltado para a construção de competências no estudante, com o argumento de que o ensino por competência é o mais apropriado para a educação Brasileira. Assim, nos discursos educacionais, nota-se que há ênfase no desenvolvimento de competências e não na construção de conhecimentos. Esse discurso está vinculado ao pensamento de Perrenoud (1999, p. 10) ao pontuar que os currículos voltados para o desenvolvimento de competências devem limitar drasticamente “a quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos”, pontuando a soberania das competências sobre os conteúdos a serem ensinados. Na visão de Perrenoud (1999), os currículos com foco nas competências devem construir uma relação com o saber menos pautado em uma hierarquia, ou seja, no que é mais e menos importante aprender, associado ao saber prático, o saber fazer com o conhecimento adquirido.

Neste contexto, os conteúdos escolares desvinculados das práticas sociais são compreendidos como sem sentido pleno e os currículos não devem mais definir o que deve ser ensinado, mas a capacidade do indivíduo em solucionar problemas práticos a partir do conhecimento adquirido, não importando o conhecimento acumulado, mas a habilidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja ou projeta (Nunes, 2021).

Em 2019, com objetivo de reforçar a gestão colaborativa e orientar aos gestores estaduais e municipais na consolidação dessa ação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) lança o Guia de Regime de Colaboração, elaborado para melhor esclarecer e orientar os gestores educacionais na consolidação dessa política colaborativa. De acordo com o Guia:

A colaboração é, indiscutivelmente, um caminho propício para alcançar resultados positivos na oferta de uma educação de qualidade. Mais que isso, entendemos que ela seja necessária para assegurar a aprendizagem dos estudantes e que seja um caminho potente para reduzir as desigualdades que existem no Brasil. Disparidades refletidas, inclusive, em grandes diferenças entre os índices de aprendizagem entre

Municípios, Estados, ou mesmo dentro de uma dada rede municipal ou estadual (Brasil, 2019, p. 8).

Nesses termos, observa-se que há um pensamento de que a qualidade da educação pode ser alcançada através de um regime de colaboração, onde as disparidades nos índices de aprendizagem dos estudantes expressas em avaliações externas dos estados e municípios seriam reduzidas em todo território brasileiro.

Compreendemos que há uma tendência a padronização da educação básica através, por exemplo, da implementação de um currículo, padrão que alcance todas as redes públicas educacionais do país. Sendo assim, as avaliações externas elencam conteúdos “básicos”, expressos e matrizes, que os estudantes devem aprender em cada etapa de ensino. Ao mesmo tempo, percebe-se que essas matrizes são as mesmas definidas em todos os sistemas de avaliação implementados pelos estados e municípios, portanto, desconsideram o saber acumulado e as especificidades regionais de cada rede de ensino.

O Guia do Regime de Colaboração, elaborado com intuito de orientar os estados a seguirem o padrão de governança, apresenta pontos que evidenciam suas formas de atuação e implementação deste modelo padrão. Primeiramente, justifica essa forma de governança, apresentando “vantagens” de atuar em colaboração, conforme mostra a Figura 4:

Figura 4: Vantagens de atuar em Regime de Colaboração



Fonte: Criado pela autora baseado no Guia do Regime de Colaboração (2024)

Nesta figura, o Guia apresenta “vantagens” em atuar dentro de um regime de colaboração através de pontos chave para o desenvolvimento da educação visando a

qualidade. O primeiro ponto a ser observado é sobre a trajetória escolar. Segundo o Guia do Regime de Colaboração há benefício ao estudante quando este necessita migrar de escolas municipais para escolas estaduais, pois neste formato de regime é possível haver maior alinhamento pedagógico e organizacional entre as duas redes de ensino. Compreende-se, porém, que este alinhamento já deveria existir independentemente de haver regime de colaboração, pois é direito do estudante de ir e vir e transitar entre as redes de ensino estadual ou municipal, garantindo sua aprendizagem em qualquer percurso pedagógico sem prejuízos educativos, sobretudo quando se trata de migração entre redes públicas de uma mesma região e cultura.

Neste primeiro ponto, permite-se também a migração de professores e pedagogos em regime de cessão, por exemplo, da rede estadual para a rede municipal e vice-versa, sem prejuízo salarial. Porém, na prática ocorre que muitos professores migram de uma rede para outra para assumirem cargos de indicação política. Outro aspecto observado é o alinhamento do currículo e do calendário escolar, que passou a ser unificado entre as redes, e neste caso, o estudante é beneficiado quando precisa migrar de uma rede para outra sem prejuízos de dias letivos e, conseqüentemente, sem déficit na aprendizagem.

O segundo aspecto que chama atenção na figura, é o termo “economia de recursos”, pois o investimento é um dos pontos cruciais para o avanço da qualidade da educação e não deveria ser priorizado economia de recursos, mas o aumento nos investimentos em educação.

Observa-se um ponto positivo em relação aos insumos e à formação de professores. Os livros didáticos regionalizados e distribuídos para todas as redes do mesmo território levam aprendizagem significativa aos estudantes, assim como as formações que alcançam a todos os professores tanto da rede estadual quanto a rede municipal, agregando formação e conhecimento a todos de forma que esses aprendizados cheguem de forma igualitária no chão da escola.

No Guia, fala-se que ao assinar o termo de compromisso e o Regime de Colaboração institucionalizado, há a garantia da continuidade de políticas públicas, pois passa a ser amparado por mecanismos legais e incorporado ao funcionamento das instâncias públicas, contribuindo para que as políticas públicas de qualidade não se percam em meio às oscilações bienais causadas pelas eleições municipais.

Por outro lado, muitas vezes isso não se configura como garantia de continuidade da política pública, pois as ações podem ser implementadas ou não de acordo com os interesses da gestão. Numa mudança de gestão municipal, por exemplo, por se tratar de opositores

políticos, a configuração desses elementos muda muitas vezes na condução do novo gestor eleito (MCE; CONSED; UNDIME, 2019).

No quinto ponto chave apresentado no Guia fala sobre a promoção da equidade que deve ser um princípio inerente. Neste sentido, há empenho das redes em diminuir as desigualdades educacionais e oportunizar o mesmo acesso ao conhecimento a todos os estudantes do mesmo território. Sobre esse aspecto o Guia ressalta que sem a colaboração, os municípios com menos recursos financeiros e técnicos tenderão a ter piores resultados educacionais (MCE; CONSED; UNDIME, 2019).

Em se tratando de ações pedagógicas organizadas de forma colaborativa, há ações pensadas e articuladas para a melhoria da qualidade da educação das redes de ensino, de acordo com o Guia do Regime de Colaboração 2019. As ações são:

- a) Assessoria técnica e pedagógica, com suporte na implementação das políticas educacionais através de formação e acompanhamento potente de gestão pedagógica, apoio à elaboração/construção e monitoramento do Plano de Ações Articuladas-PAR e dos Planos Municipais de Educação-PME;
- b) Avaliação externa, com implementação de um sistema de avaliação da aprendizagem dos estudantes dentro de um território, onde haverá compartilhamento de avaliações com todas as redes de forma colaborativa;
- c) O currículo desenhado de forma conjunta com todos os municípios e os materiais didáticos adquiridos de forma colaborativa e distribuída a todas as redes do território;
- d) A formação continuada de gestores e professores de forma conjunta para a implementação de um currículo único e práticas pedagógicas a partir do material didático;
- e) Fortalecimento dos conselhos escolares e municipais;
- f) Programa de Alfabetização implementado de forma colaborativa em todo território com produção de materiais específicos para essa etapa de ensino e que levem em consideração a realidade local e melhorando o processo de alfabetização de crianças na idade certa;
- g) Programas de combate à evasão e abandono de estudantes nas redes escolares;
- h) Calendário unificando entre as redes estadual e municipal;
- i) Inspeção de Unidades Escolares com definição de padrão mínimo de qualidade dos processos e da infraestrutura;
- j) Matrícula unificada;
- k) Mecanismos de incentivo às escolas com repasse de recursos através do ICMS como forma de premiação às instituições escolares com melhores resultados em avaliação externa implementada;
- l) Ordenamento da rede e municipalização;
- m) Permuta e cessão de servidores entre as redes, considerando perfis e ociosidade e de acordo com a necessidade de cada rede;
- n) Permuta de prédios, equipamentos e mobiliários temporariamente;
- o) Compartilhamento de rotas e veículos entre as redes que atenda a necessidade dos alunos (MCE; CONSED; UNDIME, 2019, p. 8-11).

O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá foi instituído pela Lei nº 2.448 de 02 de dezembro de 2019, pelo governo de Waldez Góes, e participação da então secretária estadual de educação Goreth Sousa. Atendendo ao disposto na Meta 1 do Plano

Estadual de Educação, o objetivo é viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Amapá.

Havia, no entanto, a preocupação com os índices de alfabetização no Estado do Amapá com o domínio de competências de leitura, escrita e cálculo, adequados a cada idade e escolarização nas duas primeiras etapas de ensino da educação básica (Amapá, 2019). Na figura abaixo, apresenta-se a linha do tempo de eventos que marcaram a implementação da política colaborativa no estado.

Figura 5: Linha do tempo de eventos que marcaram a implementação da política colaborativa no Amapá



Fonte: Movimento Colabora Educação (2022).

A Lei Colabora Amapá, destina-se essencialmente ao planejamento e à avaliação de esforços sistêmicos para melhoria na aprendizagem dos alunos das redes estadual e municipal de educação e é estruturada em dois eixos: Eixo Administrativo e Eixo Aprendizagem.

§1º O eixo administrativo tem como objetivo desenvolver estratégias de racionalização das redes com foco na otimização de recursos.

§2º O eixo aprendizagem tem como objetivo promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem dos estudantes amapaenses do Ensino Fundamental na perspectiva da equidade (Amapá, 2019, p. 4).

Em sua pesquisa sobre o Regime de Colaboração no Estado do Amapá, Alcântara (2024), menciona sobre o Extrato do Acordo de Cooperação nº 002/2019, celebrado entre o estado e os municípios, que regulamenta as parcerias com organizações da sociedade civil, dentre elas: Instituto Natura, Fundação Lemann e a Associação Bem Comum. Na celebração de parcerias com as referidas organizações, verifica-se uma estrutura de governança para efetivação da parceria que envolve a união de esforços pelos partícipes, incluindo a participação dessas organizações em toda organização e implementação da parceria colaborativa, configurado da seguinte forma:

Figura 6: Estrutura da Governança em Regime de Colaboração da educação no Estado do Amapá



Fonte: Elaboração própria, 2022

Fonte: Movimento Colabora Educação (2022)

Neste aspecto, Laval (2004) menciona que a escola vem se configurando e se tornando cada vez mais parecida com uma empresa. Isso é notável quando há participação de organizações como Natura, Fundação Lemann e Associação Bem comum, nas implementações de políticas educacionais. Suas formas de atuar são baseadas no princípio mercadológico e empresarial. Esse novo modelo de escola se sujeita à razão econômica e “está ligado a um economicismo aparentemente simplista”. Sua principal proposição é que “as escolas, em particular, só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia” (Laval, 2004, p. 30).

Com a participação das ONG’s na definição das políticas educacionais, Freire (2018, p. 50) reflete que esse é um processo que se inicia a caminho da “privatização plena da educação”, pois para ele não existe “meia privatização”. Com isso, as escolas são inseridas

diretamente ao controle político e ideológico ditados pelas mantenedoras privadas, passando a ser gradativamente uma empresa educacional, com objetivos, metodologias e metas parecidas com as empresas, homogeneizando processos e formas de controle dos resultados da escola.

As instituições que atuam no Estado do Amapá alegam que os serviços prestados não geram ônus para o estado. Por outro lado, há estudos que apontam que o setor público vai sendo “asfixiado enquanto a iniciativa privada se desenvolve utilizando o dinheiro público” (Freitas, 2018, p. 56). Fica o questionamento: como essas organizações se mantêm financeiramente se sua atuação, de acordo com seus discursos, não gera cobranças ao setor público pela sua participação? O debate aqui proposto é fundamentado nas críticas que Freitas (2018) faz a essa forma que o governo justifica a participação das empresas privadas no comando da educação pública em definição de currículo, material didático e formas de avaliações padronizadas. A atuação dessas instituições como Bem Comum, Instituto Natura, Fundação Lemann e Nova Escola estão em conformidade com a mercadorização da educação pública com o discurso “da qualidade de educação para todos” e, certamente, alinhadas para a conversão em “serviço privado” (Freitas, 2018, p. 56).

A atuação das instituições e organizações não governamentais na educação amapaense trazem características da lógica privatista. A organização empresarial vai se consolidando no interior das instituições públicas, segundo Freitas (2018, p. 77), “com redução de financiamento desviado para pagamento das terceirizadas, o que drena recursos do sistema público”. Neste sentido, Freitas (2018) faz uma crítica à Castro (2011, p. 1) que explicita os critérios de uma boa gestão dentro da reforma empresarial, através da definição de objetivos claros; quantificar as metas (sem medir, não sabemos onde estamos); compartilhar as metas com os colaboradores; criar instrumentos para acompanhar o funcionamento, passo a passo e; criar mecanismos para premiar, punir e corrigir os desvios.

É nestes moldes que observamos a atuação das instituições e organizações não governamentais nesta nova governança instalada no estado do Amapá, confirmando o que já foi tratado anteriormente sobre a padronização através de um currículo elaborado no Estado a partir da BNCC e implementado em todo território amapaense, nos municípios colaboradores dessa política; a execução de testes padronizados como avaliação de Língua Portuguesa e Matemática e testes de fluência leitora para monitorar se a escola ensinou ou não as habilidades para cada etapa de ensino e; após a avaliação, a premiação das instituições escolares com melhores resultados.

De fato, enfatiza-se que pela primeira vez no Estado do Amapá há um material didático regionalizado, distribuído em todas as redes públicas que traz em seu conteúdo, elementos e conteúdo do povo da Amazônia, o que é muito importante para o processo de alfabetização quando os alunos encontram elementos que pertencem à sua realidade social e cultural, certamente o processo de alfabetização se torna mais contextualizado com sua realidade regional e assim, as crianças tendem a aprender melhor.

As formações continuadas são realizadas com os professores alfabetizadores (1º e 2º anos) das redes estadual e municipal, durante o ano letivo, somando quatro formações anuais, e trazem temáticas que dialogam sobre a aprendizagem enquanto direito das crianças do ciclo de alfabetização, por meio de abordagens teóricas e situações práticas de ensino da leitura e da escrita, contribuindo pedagogicamente para formação de professores das redes estadual e municipal do Amapá.

As formações são postas como necessárias pelos gerenciadores da política de alfabetização e avaliação, pois trazem a sensibilização dos professores quanto à importância de o Estado ter uma política colaborativa de alfabetização e avaliação, para melhorar os índices de alfabetização no Estado do Amapá.

Nas formações são divulgados os objetivos, características, metodologias da política de alfabetização, bem como orientações práticas para professores alfabetizadores na utilização do material didático curricular, apresentação e reflexão de resultados das avaliações de fluência e de Língua Portuguesa e, a partir das reflexões, identificar habilidades não consolidadas pelos alunos e orientar professores e pedagogos em práticas que viabilizem o avanço dos alunos em tais habilidades.

As formações continuadas são assessoradas pela Bem Comum. Os formadores estaduais recebem a consultoria das formações com seus respectivos temas e como desenvolvê-los, e depois são replicados com formadores locais, e estes, por sua vez, com os professores alfabetizadores. Percebe-se que as temáticas são estabelecidas pela consultoria da Bem Comum e são as mesmas desenvolvidas em todo o território amapaense, o que indica que tais temáticas surgem como adequação do professor às metodologias impostas pelas instituições com características mercadológicas da necessidade de sala de aula do professor.

A preocupação com melhores resultados em alfabetização e qualidade da educação é, segundo Laval (2019), uma forma de controle direto e mais estrito da formação fundamental e profissionalizante dos indivíduos, pois através dessa formação, não só determinará o nível de eficácia econômica, mas fornecerá um mercado promissor às empresas. Sobre esse aspecto Laval (2019, p. 47) complementa:

Não existe educação sem ideal humano, sem ideia de excelência humana. São poucos, sem dúvida, os autores e os atores em educação que questionam claramente o famoso tríptico hierarquizado dos objetivos da escola republicana: formar o trabalhador, instruir o cidadão e educar o homem. Como a submissão direta aos imperativos econômicos poderia ser abertamente promovida à referência? E, no entanto, os “novos homens” que serão formados, se abriremos os ouvidos para os discursos mais correntes, são os trabalhadores e os consumidores do futuro.

Neste aspecto, a escola perde progressivamente sua autonomia e a democracia escolar é posta em xeque. Por outro lado, a empresa passa a ser supervalorizada e elevada a ideal normativo. Logo, “nessa parceria generalizada, a própria empresa passa a ser qualificadora e envolvida no aprendizado”. Dessa forma, a escola e as universidades devem chegar o mais próximo possível em semelhança ao ponto de se tornar quase uma empresa, com funcionamento fundamentado no modelo das instituições privadas e com obrigação de alcançar o máximo “desempenho” (Laval, 2004, p. 34-40).

A partir desse novo modelo de escola, podemos observar o eixo avaliação, com a implementação do SISPAEAP, com a intencionalidade de monitorar o que se ensina nas escolas. Esse monitoramento é baseado nas metas previstas para a educação e se expressa nos resultados das avaliações, e gera o prêmio Criança Alfabetizada conforme o art. 15 da Lei nº 2.448 de 2019:

O Prêmio Criança Alfabetizada é destinado às escolas públicas estaduais e municipais que tenham obtido, no ano anterior a sua concessão, os melhores resultados de aprendizagem, expressos pelo Índice de desenvolvimento Escolar – Alfabetização – 2º ano do ensino fundamental (IDE – alfa) e Índice de Desenvolvimento Escolar – 5º ano (IDE-5), calculados a partir dos resultados gerados pelo Sistema de Avaliação Estadual, na forma de regulamento elaborado pela SEED (Amapá, 2019, p. 5).

Observa-se que a partir de 2019 o estado do Amapá implementa o Regime de Colaboração entre Estado e municípios, e neste mesmo pacote instituiu o Programa de Aprendizagem do Amapá para melhorar a qualidade da educação nas escolas pertencentes às redes estadual e municipal. E para monitorar esse processo de alfabetização das crianças, o estado institui o Sistema de Avaliação da Aprendizagem. Todo esse movimento para alcançar melhores índices nas avaliações externas, deu-se devido o resultado na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), onde demonstrou que o Estado do Amapá precisava realizar ações voltadas para a melhoria da alfabetização de crianças.

No pacote de implementações da política de alfabetização, o Estado firmou parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação para o monitoramento da

aprendizagem através da plataforma Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC) fundada e coordenada pelo atual presidente do INEP o professor Doutor Manuel Palácios da Cunha e Melo.

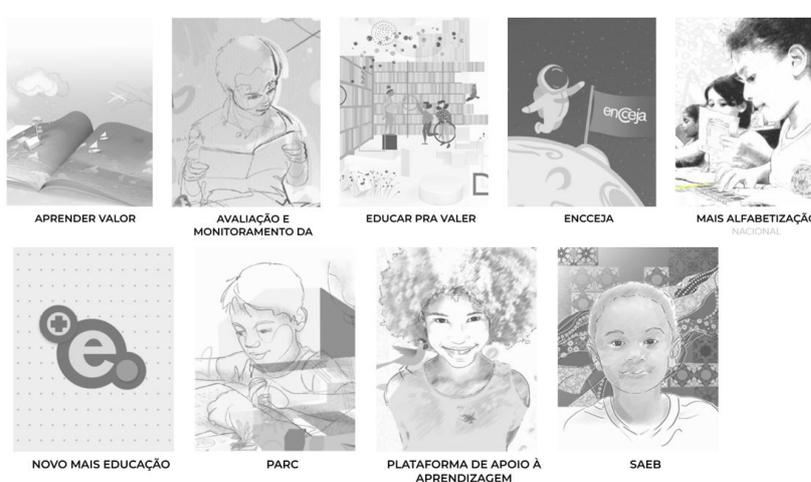
Figura 8: Plataforma PARC CAEd Digital



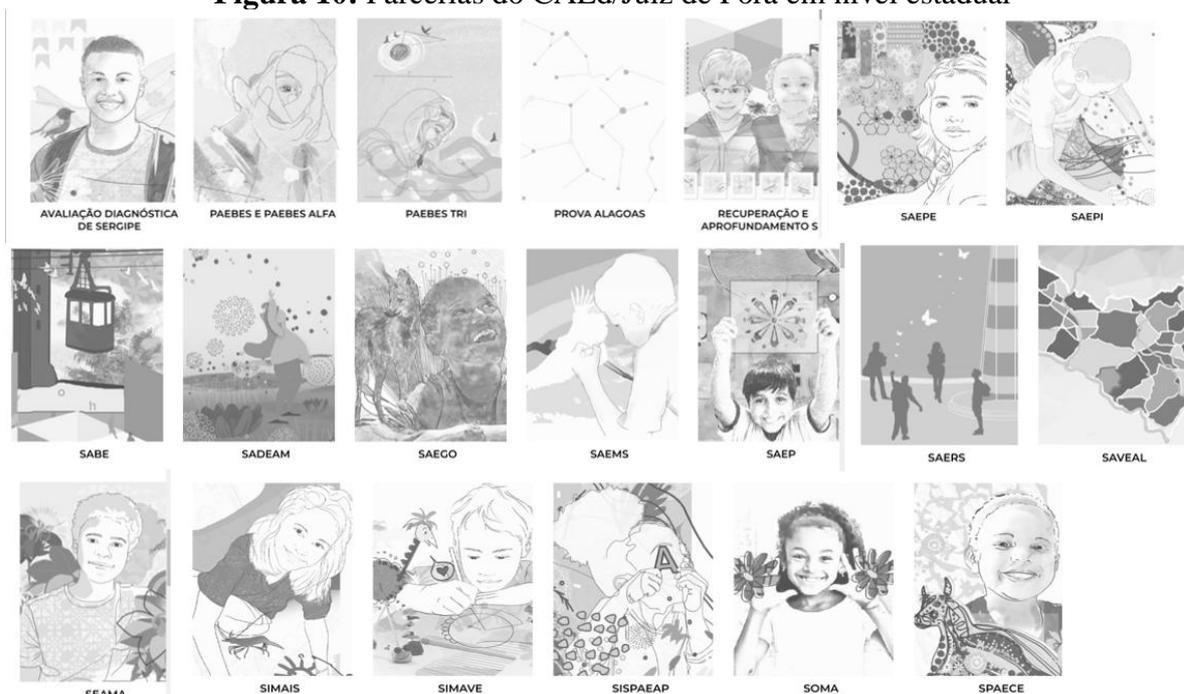
Fonte: <https://parc.caeddigital.net/>

A plataforma PARC é gerenciada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), a qual tem o objetivo de “promover uma educação pública de qualidade a todos os seus estudantes”. Neste sentido, o CAEd busca apoiar as redes públicas de ensino na aplicação e no uso de avaliações educacionais. Suas avaliações envolvem: avaliação formativa, somativa, fluência em leitura, realizada ao longo do período letivo e busca alcançar todas as crianças matriculadas no 2º ano das redes estadual e municipal. A parceria do CAEd está em nível nacional, estadual e municipais, conforme mostram as figuras 9 e 10

Figura 9: Parceria do CAEd/UFJF em nível nacional



Fonte: Organizado pela autora a partir de informações obtidas na Plataforma CAEd (2024)

Figura 10: Parcerias do CAEd/Juiz de Fora em nível estadual

Fonte: Organizado pela autora a partir de informações obtidas na Plataforma CAEd (2024)

Nota-se que o Estado do Amapá, na busca pela “qualidade da educação”, e atendendo a estratégia 5.2 da meta 5 do PNE 2014-2024, que determina a instituição de instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem seus próprios sistemas avaliativos, também realizou parceria com o CAEd/UFJF. E em 2019, realizou-se a primeira avaliação do SISPAEAP no Estado com a participação dos 16 municípios, os quais firmaram parceria no Colabora Amapá.

A avaliação realizada envolveu o domínio de habilidades de Língua Portuguesa e Matemática. A seguir, apresenta-se a matriz de referência de Língua Portuguesa utilizada pelo sistema de avaliação do Amapá para avaliar as crianças do segundo ano do ensino fundamental da educação básica em 2019.

Quadro 2: Matriz de Referência de Língua Portuguesa 2º ano do Ensino Fundamental

I. RECONHECIMENTO DE CONVENÇÕES DO SISTEMA ALFABETO

D04	Distinguir, como leitor, diferentes tipos de letras.
------------	--

II. APROPRIAÇÃO DO SISTEMA ALFABÉTICO

D06	Compreender a função da segmentação de espaços em branco, na delimitação de palavras em textos escritos (consciência de palavras)
D07	Identificar número de sílabas de uma palavra (consciência silábica)

D08	Identificar sílabas e sons (consciência silábica e consciência fonêmica)
D09	Identificar relações fonema/grafema, som/letra (consciência fonêmica)
D26	Identificar rimas
D10	Ler palavras
D11	Ler frases

III. USOS SOCIAIS DA LEITURA E DA ESCRITA

D13	Identificar gêneros textuais diversos
D14	Reconhecer a finalidade de gêneros diversos

IV. LEITURA, COMPREENSÃO, ANÁLISE E AVALIAÇÃO

D15	Localizar informações explícitas em texto
D16	Identificar elementos que constroem a narrativa
D17	Inferir informações implícitas em textos
D18	Identificar assuntos de textos
D20	Identificar efeitos de humor em textos diversos
D21	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto
D22	Estabelecer relações de continuidade temática, a partir da recuperação de elementos da cadeia referencial do texto.
D23	Identificar e efeito de sentido decorrente do uso de recursos gráficos, da pontuação, da seleção lexical e repetições.

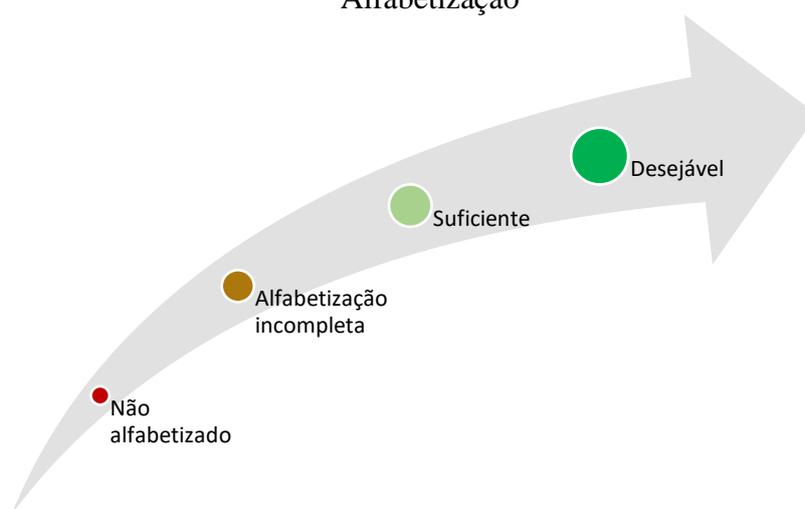
Fonte: <https://avaliacaoemontoramentoamapa.caeddigital.net/>

O quadro acima apresenta uma seleção de habilidades que os alunos precisam ter adquirido ao final do segundo ano do ensino fundamental. Foi essa a matriz utilizada para avaliar os alunos no final do ano letivo a partir de 2019, com exceção do ano 2020 que foi o ano de pandemia pela COVID-19. Diante dos descritores, percebe-se certa exigência aos alunos que ainda não atingiram maturidade cognitiva e de compreensão textual, sobretudo os descritores D21, D22 e D23 que exigem do aluno compreensão analítica do texto. Neste sentido, o CAEd afirma que

O desempenho escolar de qualidade demanda a concretização dos objetivos curriculares propostos para cada etapa de escolaridade. A partir da Identificação desses objetivos, são estabelecidos, então, padrões de desenvolvimento dos estudantes – aferindo por meio de testes de proficiência – e acompanhá-lo ao longo do tempo. Nesse sentido, os padrões de desempenho correspondem a conjuntos de determinadas tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram (CAEd/UFJF, 2019, p.2).

Para o CAEd, para uma escola ser considerada eficaz, ela deve proporcionar padrões de aprendizagem adequados a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais, familiares e sociais. Por outro lado, reflete-se que o meio social, econômico e cultural que a criança está inserida pode promover o distanciamento entre as classes sociais no que se refere à qualidade do aprendizado, e certamente o nível de desempenho da criança da classe pobre é inferior das crianças que está num meio socialmente favorecido. Portanto, apresenta-se a seguir, os padrões de desempenho estudantil estabelecidos para o SISPAEAP.

Figura 11: Padrão de Desempenho estabelecido para o 2º ano do Ensino Fundamental - Alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados apresentados no <https://avaliacaoemontoramentoamapa.caeddigital.net/> (2024).

No padrão de desempenho desejável, os estudantes demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram. No padrão considerado suficiente, os estudantes apresentam ter desenvolvido habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem. Os alunos no padrão de alfabetização incompleta são considerados num padrão básico, ou seja, os estudantes neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados, necessitando de um olhar especial e estratégias para desenvolvimento das habilidades para essa etapa de escolaridade. Os estudantes que estão no padrão não alfabetizado, encontram-se no padrão muito abaixo do esperado para a etapa de escolaridade matriculada, apresentando carência de aprendizagem. Para as crianças neste padrão, deve ser dada atenção mais especial ainda, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.

A partir da realização da avaliação externa estadual e a identificação do padrão de cada estudante do segundo ano avaliado, tem-se o Índice de Desempenho Escolar (IDE), regulamentado pelo Decreto nº 1602/2020.

A primeira edição do Prêmio Criança Alfabetizada aconteceu em 2020, mediante o Índice de Desenvolvimento Escolar – Alfabetização – 2º ano (IDE-Alfa), conforme os resultados gerados pelo Sistema de Avaliação Estadual em 2019. O prêmio é destinado às escolas públicas estaduais e municipais que tenham obtido, no ano anterior a sua concessão, os melhores resultados de aprendizagem, expressos pelo IDE-Alfa (Amapá, 2019).

A concessão do prêmio às 20 (vinte) escolas deve atender alguns critérios. São eles: no momento da avaliação do SISPAEAP, a escola deve ter no mínimo 20 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental; ter obtido média no IDE-Alfa entre 8,5 (oito e meio) e 10,0 (dez); ter no mínimo 90% de alunos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, avaliados pelo SISPAEAP (Amapá, 2019). A premiação se dá na seguinte forma:

Tabela 6: Prêmio Criança Alfabetizada (IDE-Alfa)

Faixa	Intervalo de número de alunos do 2º ano do ensino fundamental regular da unidade educacional	Montante do prêmio em dinheiro
1	Acima de 100 alunos	R\$ 80.000,00
2	De 51 a 100 alunos	R\$ 70.000,00
3	De 20 a 50 alunos	R\$ 60.000,00

Fonte: Amapá (2019)

As avaliações em larga escala têm se configurado, desde sua concepção, como instrumento de controle por parte dos governos. Segundo Idalino (2021), o objetivo é produzir indicadores que servem de reguladores para as políticas públicas. A produção dos indicadores remete-se ao alcance da qualidade da educação. Porém, compreende-se que a qualidade da educação vai muito mais além do resultado numa avaliação em larga escala. É preciso que se enxergue para além dos indicadores. É preciso e compreender a lógica do capital e a participação das instituições não governamentais nas definições de políticas públicas e a que classe social representam, para assim, entender que a preocupação não está em melhorar o ensino público sem qualquer pretensão, mas acima de tudo, qualificar pessoas para o mercado.

Observa-se no Estado do Amapá a atuação das instituições privadas que encontram espaço no campo educacional por meio de parcerias, através de acordos de apoio técnico e financiamento com as secretarias estadual e municipais de educação, que são autorizadas

pelos respectivos governos. E a lógica de atuação dessas instituições é a do empresariado. A educação pública passa a assumir características de gestão empresarial mudando o perfil das instituições públicas.

A PARC também realiza avaliações de fluência com os alunos do segundo ano do ensino fundamental. São realizadas ao longo do período letivo, a fim de verificar o nível leitor de cada aluno da rede pública. A avaliação de fluência é realizada num aplicativo do CAEd, gravada por um profissional da escola e depois analisada por um professor do instituto que indica o nível de fluência leitora que cada aluno se encontra. Esse resultado é divulgado na plataforma CAEd de acordo com os níveis de leitor: pré-leitor, leitor iniciante e leitor fluente, e pode ser visualizado pela gestão da rede, gestores das escolas e professores que possuem acesso à plataforma para analisar os dados gerais de sua escola assim como dos seus alunos individualmente.

Para análise do desempenho em leitura do estudante, são levados em conta três critérios: **precisão**, que é a capacidade de ler corretamente as palavras escritas; **velocidade ou automaticidade**, que diz respeito à realização de uma leitura fluida, sem grandes pausas e dificuldades; e **prosódia**, que aponta para o uso correto dos aspectos tônicos e rítmicos do discurso, como a pausa na vírgula e a entonação interrogativa em uma pergunta.

Desta forma, o município de Santana, ao assinar o termo de Regime de Colaboração com o estado, passou fazer parte de todas essas implementações da política colaborativa: instituição do Programa de Aprendizagem; adoção do Referencial Curricular Amapaense; a distribuição do material didático para todos os alunos da rede pública de Santana; a oferta de formações continuadas realizadas quatro vezes ao ano por formadores locais; avaliações periódicas de fluência leitora, Língua Portuguesa e Matemática.

O SISPAEAP segue o padrão de desempenho representado conforme apresentado na figura 12:

Figura 12: Padrão de desempenho da avaliação de Língua Portuguesa e Matemática do SISPAEAP

PADRÕES DE DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA				
Etapa	Não Alfabetizado	Alfab Incompleta	Suficiente	Desejável
2º Ano EF	até 500	500 a 600	600 a 700	acima de 700
PADRÕES DE DESEMPENHO EM MATEMÁTICA				
Etapa	Não Alfabetizado	Alfab Incompleta	Suficiente	Desejável
2º Ano EF	até 400	400 a 500	500 a 600	acima de 600

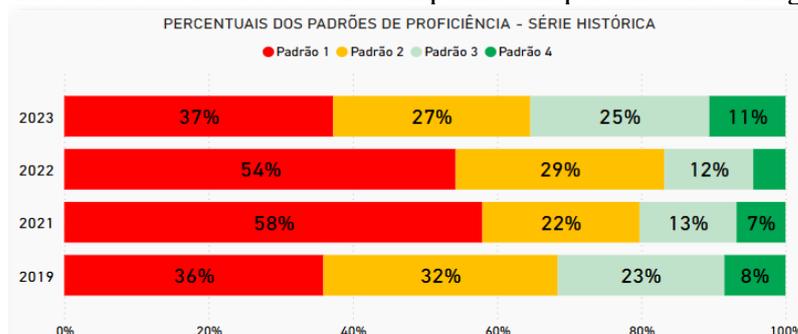
Fonte: CAEd/UFJF (Microsoft powerbi) cedido pela coordenação municipal do Programa Criança Alfabetizada (2024).

De acordo com a figura 12 que representa os padrões de desempenho nas avaliações do SISPAEAP tanto de Língua Portuguesa quanto de Matemática, os estudantes do 2º ano são enquadrados dentro das escalas Não Alfabetizado, Alfabetização Incompleta, Suficiente e Desejável de acordo com seu desempenho. Quando os alunos atingem a média até 500 são considerados **não alfabetizados**, ou seja, se encontram abaixo do mínimo desejável de habilidades previstas para essa etapa de ensino, revelando carência na aprendizagem. Quando atingem entre 500 e 600 são considerados com **alfabetização incompleta**, ou seja, os estudantes já avançaram na etapa da alfabetização, mas ainda não consolidaram todas as habilidades previstas. Os estudantes que se encontram nesse padrão, caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade que estão inseridos.

Os estudantes que atingem entre 600 a 700 na escala de padrão de desempenho são considerados no padrão **suficiente**, ou seja, adequado para a etapa escolar que estão inseridos. Os estudantes alocados neste padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram. Os alunos que atingem acima de 700 encontram-se no padrão **desejável**, ou seja, demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade que se encontram.

Na matemática, observa-se que os padrões de exigência na avaliação são menores que a língua portuguesa, sendo até 400 considerados não alfabetizados; entre 400 e 500, alfabetização incompleta; entre 500 e 600, suficiente e acima de 600, acima do esperado. O município de Santana, participante do regime da política colaborativa do estado, também participa de todas as implementações dessa política, incluindo a política avaliativa do SISPAEAP, em Língua portuguesa, desde 2019. Os resultados foram expressos da seguinte forma:

Figura 13: Série Histórica dos Padrões de Desempenho em percentuais – Língua Portuguesa



Fonte: CAEd/UFJF (Microsoft powerbi) cedido pela coordenação municipal do Programa Criança Alfabetizada (2024).

Vê-se na figura 13 que os resultados das avaliações de 2019 do SISPAEAP em Língua Portuguesa demonstraram que 36% dos alunos avaliados se encontravam no padrão 1 (não alfabetizado) de proficiência, 32% no padrão 2 (alfabetização incompleta), 23% no padrão 3 (alfabetização suficiente) e 8% no padrão 4 (desejável). Em 2020 não houve avaliação devido à pandemia pela COVID-19 que impediu os alunos de frequentarem as escolas. Neste período, os alunos receberam instruções online e apostilas impressas entregues às famílias para que as crianças estudassem em casa sem o apoio presencial do professor. Na avaliação em 2021 o percentual de crianças no padrão 1 aumentou consideravelmente para 58%, o que era de se esperar, pois os alunos sem receber instruções com os professores, refletiu nos resultados de alfabetização. No padrão 2, 22% dos alunos avaliados, 13% no padrão 3, e apenas 7% no padrão 4. Deste desse padrão de escalas de proficiência, o resultado de 2019 estava longe de ser satisfatório, porém com a pandemia, o resultado de proficiência em Língua Portuguesa da rede municipal em 2020 piorou ainda mais.

O percentual de proficiência em alfabetização no ano de 2022 teve uma diferença em relação ao ano anterior, em que houve 54% do total de alunos avaliados no padrão 1, ou seja, não alfabetizados. 29% no padrão 2, 12% no padrão 3 e 6% no padrão 4. Em relação ao ano de 2021, diminuiu o percentual de alunos no padrão 1 em 4%, mesmo assim é um percentual altíssimo do padrão não alfabetizado. Por outro lado, o percentual de alunos no padrão 2 aumentou em 7%. Nos padrões 3 e 4 houve uma redução de 1% em cada um. Esse resultado expressa uma lacuna de aprendizagem no ciclo de alfabetização em decorrência da pandemia, pois os alunos avaliados no ano de 2022 são os alunos que não tiveram aulas presenciais em 2021. A maioria das escolas do município de Santana voltou para as aulas presenciais em agosto e setembro do ano de 2022, interferindo diretamente nesses resultados.

Em 2023, verifica-se que os percentuais mudam consideravelmente para melhor. O percentual de crianças no padrão 1 é de 37%. Em relação ao ano de 2022, houve uma diminuição em 17% de alunos no padrão 1. No padrão 2, expresso na figura 11 em 37%, observamos uma diminuição em 17% em relação ao ano anterior. E houve um aumento significativo nos padrões 3 e 4, 25% e 11% respectivamente. Conclui-se que isso se deu devido às estratégias de busca ativa (que é uma das ações previstas na política colaborativa do Estado) para garantir a frequência dos alunos nas aulas e também pelas ações de recomposição da aprendizagem dos alunos através do reforço escolar.

Portanto, pode-se entender que toda ação voltada para a alfabetização – aulas com metodologias diversificadas; ambiente alfabetizador; acompanhamento individualizado do aluno; aplicação do reforço escolar; avaliação contínua do aluno para observar avanços e não

avanços nos aprendizados dos alunos; dos estudos de recuperação paralela e reavaliação; do investimento em melhorias do ambiente escolar e material de apoio pedagógico ao professor – é possível obter resultados satisfatórios na aprendizagem dos alunos, sem associar esse avanço à sistemas de avaliações que não avaliam todos os aspectos da formação do estudantes.

4 A CONCEPÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SOBRE A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DOS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS REALIZADAS PELO SISPAEAP

Retoma-se, neste capítulo, o problema de pesquisa deste estudo que subsidiou toda a pesquisa: “Qual concepção de qualidade a política de avaliação educacional amapaense no município de Santana, apresenta?”, e a partir deste problema retoma-se também o objetivo principal deste estudo que diz respeito à análise da política de avaliação educacional amapaense e sua concepção de “qualidade” da educação apresentada no município de Santana.

Portanto, tornou-se necessário o levantamento de dados a partir da concepção dos professores alfabetizadores de Santana, sobre a implementação da política de avaliação em Santana associado à qualidade da educação. Os profissionais que participaram voluntariamente desta pesquisa, são profissionais que atuam no segundo ano do ensino fundamental e que participam de forma direta da implementação da política de avaliação no município de Santana. Para tanto, foi aplicado questionário composto com 8 questões abertas pautadas nos objetivos específicos desta pesquisa, sendo complementado por observação direta da pesquisadora no cenário atual da educação santanense. Os dados coletados foram analisados e apresentados nesta seção.

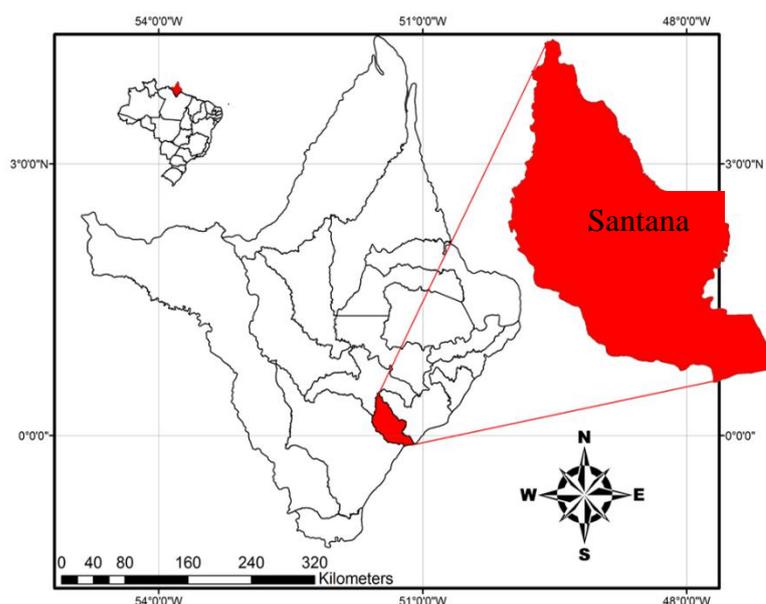
No entanto, as respostas dos entrevistados foram analisadas e trazidas à luz do problema investigado de forma a elucidar as questões norteadoras.

4.1 Contextualizando a pesquisa

Para esta pesquisa foram selecionados professores alfabetizadores que atuam no 2º ano do ensino fundamental da rede pública municipal de Santana e seus respectivos pedagogos; formadores do Programa Criança Alfabetizada (PCA) que atuam nas formações continuadas destinadas aos professores do 2º ano; a coordenadora municipal do PCA; e a Secretária de políticas educacionais da rede municipal de Santana. Esses profissionais serão denominados de “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, preservando o sigilo de sua identidade.

O município de Santana compõe os 16 municípios do Estado do Amapá. Está localizada a 17 km da capital Macapá. É o segundo maior município do Estado, com uma população de 124.808 pessoas segundo estimativa do IBGE de 2020. Conhecida como cidade-porto por sediar o principal porto fluvial do Estado, abrange uma área de 1.599,70km². Faz limites com os municípios de Macapá, Mazagão e Porto Grande. Grande parte de sua história remonta à instalação, em 1950, de uma grande empresa que explorou manganês em Serra do Navio e escoava a produção pela área portuária de Santana.

Figura 14: Mapa geográfico de Santana (*Locus da Pesquisa*)



Fonte: <https://geoabrangencia.blogspot.com>

A cidade é conhecida como porta fluvial do Estado. Em seus portos, chegam e partem navios e barcos que fazem linha para Belém (PA) e outras cidades da Região Norte. Na educação, Santana agrega as redes municipal e estadual de ensino, atendendo 19.542 matrículas no ensino fundamental em 2024. A rede municipal de Santana possui 33 escolas da zona urbana e rural. Das 33 escolas, 27 são urbanas e 6 são da zona rural. Considerou-se para a pesquisa, 14 escolas urbanas que possuem 2º ano do ensino fundamental.

Tabela 7: Demonstrativo de Pedagogos, professores e alunos do 2º ano do ensino fundamental da rede pública urbana de Santana.

ESCOLAS	QTD. PEDAGOGOS	QTD. PROFESSORES ESTATUTARIO/ CONTRATADOS	QTD. PROFESSORES CONTRATADOS	QTD. PROF. 2º ANO	QTD. ALUNOS 2º
EMEB IRANILDE	1	1	2	3	84

Fonte: Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (2024).

Desta forma, o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) se organiza em regionais para melhor atender às escolas, professor e pedagogo. Cada regional possui um coordenador que acompanha todo o processo educativo das escolas vinculadas à sua regional.

Figura 16: Distribuição das escolas da rede municipal por regional



Fonte: Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais de Santana (2024)

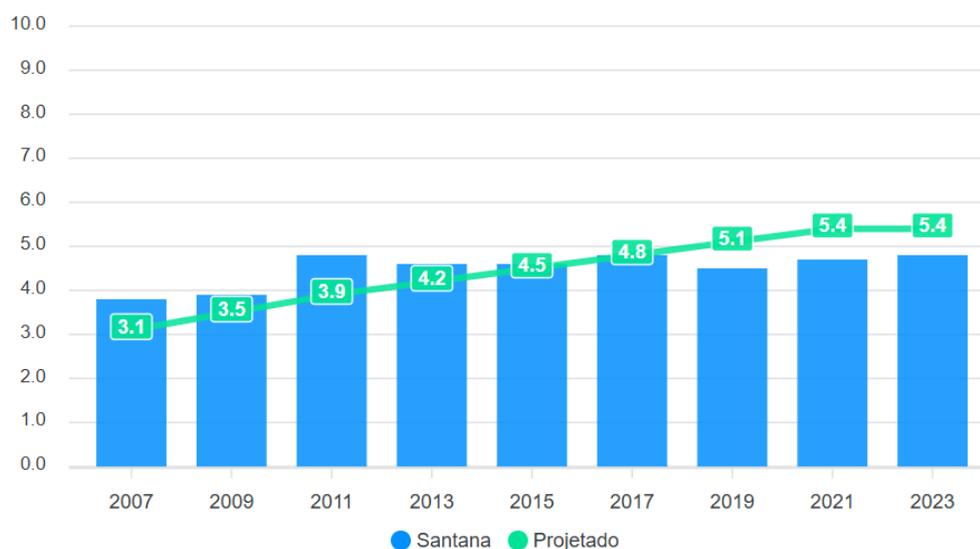
Observa-se que as escolas de ensino fundamental da rede urbana de Santana foram distribuídas em 3 regionais: Regional 1, regional 2 e regional 5. Sendo pertencente à regional 1 a Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) Iranilde Araújo, EMEB N. S. dos Navegantes, EMEB N. S. da Conceição, EMEB Matapi Mirim e EMEB Josycleia Guimbal. As escolas pertencentes à regional 2 são: EMEB Pe. Fulvio Giulliano, EMEB Fernando do Carmo, EMEB Piauí, EMEB Gentila Nobre e EMEB Mauro Cezar. Na regional 5 foram incluídas as escolas: EMEB Pe. Ângelo Biraghi, EMEB Maria Ilnah, EMEB Amazonas, EMEB Claudionor Rocha e EMEB Sara Pires. É dentro dessas três regionais, com professores do 2º ano do ensino fundamental e pedagogos que a pesquisa foi realizada.

Nas visitas realizadas em campo, constatou-se que a Secretaria Adjunta de políticas educacionais visa constantemente a melhoria nos índices da educação, implementando metas às escolas a cada ano para serem alcançadas e assim poder alcançar melhor índice do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB é o principal índice de qualidade

da educação no Brasil e é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (SAEB) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

Figura 17: Evolução do IDEB das séries iniciais do município de Santana

Evolução do Ideb



Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/1600600-santana/ideb>

Notoriamente, a rede municipal de educação de Santana cresceu nos resultados do IDEB, desde o ano de 2007 até o ano de 2017. No ano de 2007, a meta projetada era de 3.1 pontos e o município alcançou 3.8, ultrapassando a meta. Em 2009 era de 3.5 e a rede municipal alcançou 3.9 pontos. Em 2011, era de 3.9 e alcançou a pontuação de 4.9, o maior crescimento desde 2007. Em 2013 seu resultado no IDEB caiu em relação a 2011, atingindo 4.7, mesmo assim atingiu sua meta de 4.2 para esse ano. Em 2015 era 4.5 e conseguiram 4.6 pontos, mesmo caindo na pontuação do IDEB, a rede municipal de Santana alcançou a meta projetada. Em 2017, o IDEB da rede municipal de Santana foi 4.8, atingindo sua meta que também era 4.8. Até o ano de 2017 a rede municipal cresceu timidamente, atingindo meta prevista. Já em 2019, que a meta era 5.1 no IDEB, Santana municipal caiu para 4.5. Em 2021, considerando o ano pandêmico de 2020, no qual os alunos tiveram muitas lacunas de aprendizagem, a nota do IDEB foi 4.7, sendo que a meta era 5.4, ficando bem abaixo da projeção. No ano de 2023, a meta era 5.4 e conseguiu atingir 4.8 no IDEB.

Assim, observa-se que a rede municipal de Santana, não atinge sua meta projetada no IDEB desde o ano de 2019, mas é importante ressaltar que nos anos de 2013 a 2017, deixou de crescer no mesmo ritmo que estava crescendo nos anos de 2007 a 2011.

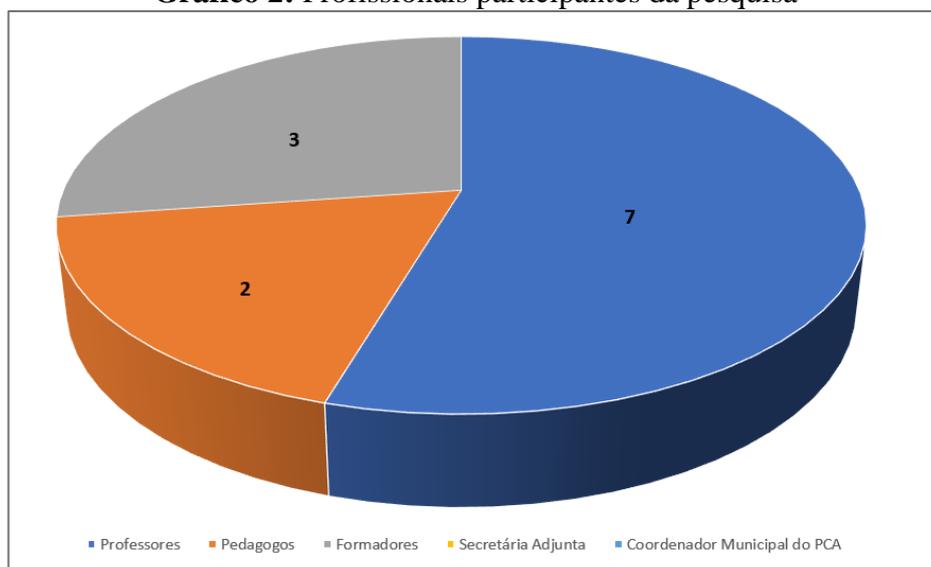
4.2 Interpretando os dados dos questionários

Reiterando o exposto anteriormente, o questionário foi elaborado com 8 perguntas abertas (Apêndice B) e entregue aos participantes da pesquisa, considerando que a primeira parte do questionário se refere aos dados de identificação dos entrevistados, características de formação dos profissionais, não havendo preocupação com algumas informações por não se considerar relevantes para a pesquisa. Inicialmente foram convidados 47 professores, 14 pedagogos, 4 formadores, 1 coordenador do PCA e 1 secretária adjunta de políticas educacionais, por meio dos seguintes procedimentos:

- Ofício de apresentação da pesquisadora, emitido pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), contendo título e objetivo do trabalho. (Apêndice C)
- Apresentação pessoal da pesquisadora aos entrevistados.
- Apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice D), garantindo o sigilo e anonimato do participante.

A devolução do material garantiu as participações representadas no gráfico 2. Cumpre esclarecer que foi deixado claro aos entrevistados que diante da não obrigatoriedade de responder à pesquisa, poderiam desistir no meio do percurso sem qualquer penalização ao servidor.

Gráfico 2: Profissionais participantes da pesquisa



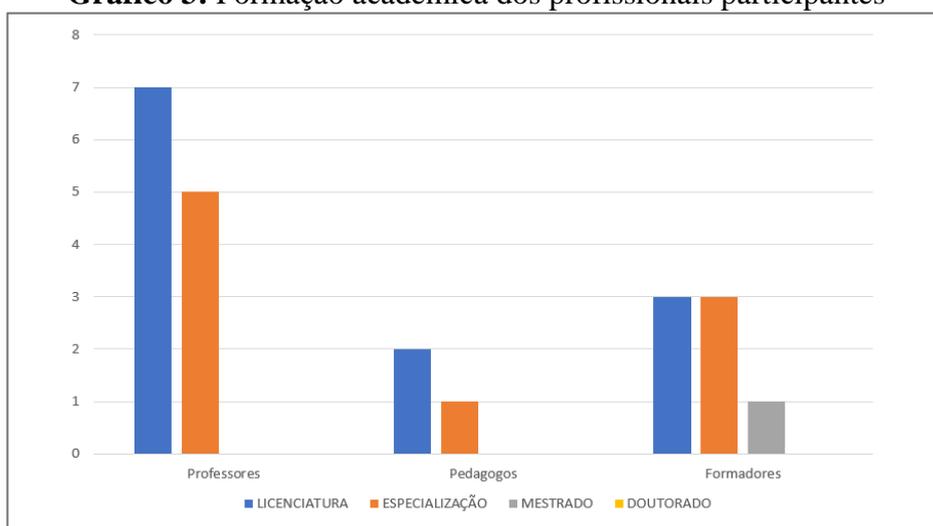
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Verificou-se nos dados dos questionários que os participantes da pesquisa são profissionais do quadro efetivo da rede municipal de Santana, e neste segmento de ensino, os profissionais são, em sua maioria, contratos temporários e não fizeram a devolutiva do

questionário. A coordenadora do Programa Criança Alfabetizada e a secretária adjunta de políticas educacionais também não fizeram a devolutiva do questionário, por motivos desconhecidos.

Em relação à formação acadêmica dos profissionais participantes da pesquisa, constatou-se que todos possuem graduação e 75% possuem pós-graduação conforme mostra o gráfico 3.

Gráfico 3: Formação acadêmica dos profissionais participantes



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Todos os participantes da pesquisa possuem formação acadêmica em nível de graduação. Em nível de pós-graduação, 9 possuem especialização e 1 possui mestrado. Nota-se que a maioria dos participantes só possui a graduação, não continuando a formação acadêmica. A seguir, apresenta-se a tabela 8 com o tempo de experiência dos profissionais participantes na educação básica.

Tabela 8: Tempo de experiência na educação básica dos profissionais participantes

TEMPO DE EXPERIÊNCIA	QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS
1 – 5 ANOS	3
6 – 10 ANOS	-
11 – 15 ANOS	2
16 – 20 ANOS	1
21 – 25 ANOS	3
26 – 30 ANOS	3

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A qualidade da educação é um tema que vem sendo amplamente associado aos índices dos resultados das avaliações externas, como SAEB (nível nacional) e SISPAEAP (nível estadual). Essas justificativas são identificadas no contexto de implementações de políticas públicas para a educação a partir das reformas na educação brasileira, ocorridas a partir de 1990. Essa questão precisa ser amplamente discutida e analisada dentro de que perspectiva está sendo pensada, planejada, implementada e divulgada para a população. Neste sentido, é bastante importante ouvir o que pensam os profissionais da educação que atuam diretamente no chão da escola e passam pelas implementações das políticas educacionais e reformas da educação.

A percepção dos profissionais participantes em relação à qualidade da educação (questão 2.1) confirmar o que já foi discutido anteriormente sobre conceitos e características da qualidade da educação. Para os profissionais entrevistados, essa qualidade da educação não está relacionada aos índices dos resultados nas avaliações externas, como os organismos internacionais pretendem convencer. Constata-se isso quando afirmam

A qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares (currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc.) e extraescolares (condições de vida da população, econômico, cultural e social das famílias dos alunos, renda econômica, violência, entre outros). As avaliações externas em larga escala têm se revestido em discurso de qualidade, implementadas com políticas de responsabilização, em que o ônus pelos esforços de melhoria dos resultados é transferido aos gestores das escolas e, conseqüentemente, aos professores, isentando o Estado de sua responsabilidade com a educação (Profissional F).

Nesta afirmação, a profissional F traz elementos abrangentes que configuram a qualidade da educação e apresenta as determinações intraescolares como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas, e extraescolares como condições de vida dos estudantes, o fator econômico, social e cultural das famílias dos alunos, dentre outros. A seguir, a resposta de outra entrevistada.

A qualidade em educação pode ser entendida como um conjunto de fatores que garantem que todos os alunos tenham acesso a um aprendizado significativo e que desenvolvam habilidades e competências necessárias para sua vida pessoal e profissional. Isso envolve não apenas o conteúdo curricular regulamentado por documentos norteadores, mas também a formação dos professores que atuam diretamente em sala de aula, a infraestrutura das escolas, o envolvimento da comunidade e a equidade no acesso à educação. Para tanto, quanto às avaliações externas, como a do SISPAEAP, elas são ferramentas importantes para medir o desempenho dos alunos e identificar áreas que precisam de melhorias (Profissional C).

Conclui-se que a resposta da profissional C complementa o pensamento da profissional F quando diz que a qualidade não está somente no desenvolvimento de competências e habilidades previstas em documentos norteadores, mas vai além desse cumprimento burocrático que as secretarias de educação exigem que as escolas cumpram. Envolve um ambiente adequado em estrutura física para receber as crianças e dar condições de um processo de ensino e aprendizagem adequado sem que os professores tirem recursos dos seus bolsos para comprar materiais que auxiliem suas aulas, como ocorre em muitas, ou na maioria das escolas do município de Santana (pontos de observação da pesquisadora). Essa afirmativa é confirmada pela profissional A:

É oferecer um ambiente escolar atraente para os alunos, no qual todos tenham uma educação com equidade. Acredito que sim, mas em grande parte pelo esforço pessoal dos educadores, pois apesar de serem mal remunerados, usam recursos financeiros próprios para desenvolver os jogos que são trabalhados com os alunos (Profissional A).

A profissional B reforça o entendimento de qualidade da educação e mesmo pontuando os índices nas avaliações externas como um indicador importante para a aprendizagem dos alunos, mas não considera o único fator que caracteriza essa qualidade, conforme afirma:

A qualidade na educação pode ser entendida como um processo contínuo de desenvolvimento que visa proporcionar um aprendizado significativo, capaz de preparar os alunos para a vida social, econômica e pessoal. A qualidade inclui diversos fatores, como infraestrutura, formação de professores, currículo relevante, e metodologias eficazes de ensino. O resultado das avaliações externas, como o SISPAEAP, é um indicador importante da aprendizagem dos alunos, mas não é o único fator que reflete a qualidade da educação. Outros elementos, como a motivação dos estudantes, o suporte familiar, a capacitação dos educadores e a gestão escolar, também são cruciais para alcançar uma educação de qualidade (Profissional B).

A profissional G complementa na mesma linha de pensamento:

Uma educação de qualidade engloba vários aspectos essenciais para garantir que todos os estudantes recebam uma aprendizagem significativa, estão relacionados também o ambiente alfabetizador, o comprometimento do docente, o reconhecimento e valorização da classe, entre outros aspectos... As avaliações externas como a do SISPAEAP são apenas um indicativo, ou uma amostra dessa qualidade, pois o processo educacional se desenvolve de acordo com as metodologias aplicadas em sala de aula, o apoio pedagógico, juntamente com o apoio da família, que é essencial para que a aprendizagem seja considerada de qualidade (Profissional G).

Neste comentário, destacam-se dois pontos importantes: a valorização dos trabalhadores da educação como um elemento que soma na qualidade da educação. Ter um professor bem remunerado e valorizado reflete em sua atuação dentro da sala de aula. Reflete também na busca em aprimorar e aperfeiçoar a prática docente. Todavia, o que se vê na realidade dos docentes da rede municipal de Santana, assim como a maioria dos profissionais da educação Brasil afora é baixa remuneração e cargas horárias exaustivas de trabalho, sem tempo disponível para a realização de cursos de aperfeiçoamento ou dar continuidade na formação acadêmica em nível de especialização, mestrado e doutorado.

Cabrito (2009) faz potenciais reflexões sobre qualidade da educação e considera algo complexo assim como Charlot (2021) considera um termo ambíguo e subjetivo. Cabrito (2009) afirma que falar de qualidade em educação é complexo porque são muitos os fatores que condicionam os processos individuais, como aprendizagem. O aprender é individual, mas também coletivo, e apenas medir o conhecimento dos alunos dentro de uma escala padrão de competências e habilidades numa avaliação que resulta num índice e este representar ou não a qualidade da educação de uma escola, rede pública, é tornar esse processo injusto e nada democrático. Cabrito (2009, p. 186) continua sua reflexão da seguinte forma:

Esta complexidade é, ainda, agravada por conta daqueles fatores serem de natureza subjetiva, difíceis, pois, de classificar. Referirmos uma turma e um professor é, por analogia e por extensão, referir uma escola, uma região ou um país. A qualidade educativa de uma escola medir-se-á pela taxa de sucesso dos seus alunos? A qualidade em educação de um país medir-se-á pela comparação de indicadores de sucesso nesta ou naquela disciplina em provas de aferição “internacionais” como as que a OCDE costuma realizar?

Diante disso, as profissionais C e L complementam:

No entanto, os resultados dessas avaliações não devem ser vistos isoladamente, ou como dispositivo que sozinho gera resultados. A qualidade da educação é influenciada por uma série de outros elementos, como o contexto socioeconômico dos alunos, a motivação e o engajamento dos alunos, a gestão escolar e as políticas educacionais implementadas, o investimento na oferta de ensino, na formação continuada de profissionais, nos materiais didáticos, dentre outros. Portanto, enquanto as avaliações externas fornecem dados valiosos, é fundamental considerar uma abordagem mais ampla que inclua diversos fatores para realmente entender e promover a qualidade na educação. Faz-se necessário, a combinação de resultados de avaliações a realidade educacional de cada escola, turma e estudante aliadas as práticas pedagógicas eficazes e um ambiente escolar positivo é o que realmente contribui para uma educação de qualidade (Profissional C).

Qualidade em educação refere-se a um conjunto de fatores que garantem o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas para a vida pessoal, social e profissional.

O resultado de avaliações externas, como o SISPAEAP, é um indicador relevante, mas não é suficiente, por si só, para determinar a qualidade da educação. Não avaliam habilidades socioemocionais, competências críticas e criativas. Condições socioeconômicas, infraestrutura das escolas, e acesso a recursos influenciam diretamente o aprendizado, além de professores bem formados, motivados e valorizados têm um impacto direto na qualidade do ensino. O envolvimento dos pais e responsáveis cria impacto na educação, fortalece a aprendizagem e cria um ambiente mais propício para o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, os resultados de avaliações externas são ferramentas importantes para diagnosticar a aprendizagem, mas não devem ser vistos como o único meio para medir a qualidade da educação (Profissional L).

O município de Santana participa das implementações das políticas de alfabetização e avaliação em regime de colaboração com o Estado do Amapá, como já foi exposto anteriormente, visando à melhoria da qualidade da educação no município. Desde o ano de 2019, com a implementação da política de avaliação através do SISPAEAP é possível fazer reflexões e avaliações da implementação e consolidação dessa política no município de Santana, verificando como os profissionais participantes da pesquisa avaliam esse processo. (Questão 2.2). Alguns entrevistados consideram a implementação da política de avaliação do SISPAEAP como positiva, conforme apontam:

Positiva. Pois é muito importante conhecer os resultados, contudo, os gestores precisam analisar que para melhorar é necessário que haja investimento nas escolas, nas salas de aula e melhor remuneração aos docentes (Profissional A).

Além disso, a consolidação dessa política de avaliação pode ser vista como um passo importante para a melhoria contínua da educação no município. Com dados mais precisos e abrangentes, é possível identificar áreas que necessitam de intervenção e direcionar recursos financeiros e esforços para onde são mais necessários. Isso também permite que as escolas e os educadores tenham acesso a informações que podem orientar suas práticas pedagógicas, promovendo um ciclo de feedback que é essencial para o aprimoramento da qualidade educacional.

Entretanto, é importante ressaltar que a eficácia do SISPAEAP e da política de avaliação como um todo depende de um comprometimento contínuo por parte de todos os envolvidos. Isso inclui a formação e capacitação dos educadores para que possam interpretar e utilizar os dados de forma construtiva, bem como o engajamento da comunidade escolar para que todos compreendam a importância da avaliação e se sintam parte do processo (Profissional C).

Falando como aplicadora da avaliação por 3 anos, vejo como um instrumento importante para o mapeamento da educação no município, porém é uma avaliação cansativa para os educandos, em se tratando do excesso de textos elaborados para avaliar a Leitura e interpretação, os alunos por muitas vezes não conseguem concluir a leitura de todos os textos até o final, por serem textos longos e em sequência, um após o outro. A estrutura da avaliação pode ser melhorada para que os educandos possam demonstrar o seu conhecimento com mais eficácia (Profissional G).

Considero que essa implementação aconteceu de forma muito positiva, pois além de participarmos das avaliações, tabulamos resultados, implementamos novas estratégias para sanar as dificuldades apresentadas pelos nossos educandos, assim como realizamos internamente formações com nossos professores, além das que a

SEME propõe. Com isso, preparamos melhor nossos segundos anos, o que mostra que essa avaliação colabora muito para melhoria da qualidade no ensino no município de Santana (Profissional K).

Acredito ser de suma importância, para que os alunos possam ter intimidade com esse tipo de avaliação, podendo ser usada como parâmetro para identificar as maiores dificuldades dos alunos e assim facilitar o planejamento das escolas e dos professores, com o intuito de melhor organizar o material didático para aplicabilidade nas aulas (Profissional H).

Percebe-se que mesmo com algumas críticas à política de avaliação em Santana, os profissionais não apresentam críticas contundentes baseadas em perspectivas analíticas e contrárias ao modelo de avaliação que o município assumiu, que está a serviço das empresas e ao capitalismo.

Os cinco posicionamentos acima, consideram a implementação da política de avaliação do SISPAEAP positiva, porém fazem algumas críticas e ressalvas. A avaliação externa é pontuada como um mecanismo importante para verificação de lacunas de aprendizagem para planejar novas estratégias a partir dos seus resultados e assim avançar no processo educativo das crianças. Neste aspecto, observamos o próprio professor anulando sua capacidade de avaliar e produzir o processo de ação-reflexão-ação, atribuindo esse mérito às avaliações externas. Mas pontua-se nas escritas que em momento algum a política de avaliação é posta como única forma de alcançar a qualidade da educação ou que o índice das escolas nessas avaliações representa a qualidade. Compreendem que é parte de um processo amplo e complexo e que envolvem questões sociais, econômicas e culturais dos estudantes, investimento em estrutura física e pedagógica das escolas, valorização dos profissionais da educação e dentre tantos outros elementos cruciais para a melhoria da qualidade da educação no município.

Os profissionais reconhecem a importância de se ter uma política de avaliação externa para os auxiliarem nas práticas escolares e assim avançar em níveis de conhecimento dos alunos. Por outro lado, questiona-se se a avaliação da aprendizagem realizada pelo próprio professor dentro de sala de aula não alcançaria reflexões maiores e melhores em relação ao que as crianças aprendem e no que ainda precisam avançar? As avaliações realizadas pelos próprios professores em sala de aula não oportunizariam alcançar a observação subjetiva que é o processo de aprender? Desta forma, como as avaliações externas se configuram, não seria apenas uma forma de monitorar o que ensinar e o que aprender?

Na imersão em campo de pesquisa, constatou-se que uma parte das escolas passou a ensinar tecnicamente apenas conteúdos que as avaliações externas exigem (conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática) e muitas vezes a formação para o mundo e a cidadania é

deixada de lado. Há uma preocupação em atingir melhores resultados nessas avaliações, pois a partir dela são gerados os índices do município e da escola que são expostos em reuniões para gestores, pedagogos e professores para análise coletiva e orientações para serem colocadas em prática nas escolas e salas de aula. A seguir apresenta-se o posicionamento da profissional I:

Nas (avaliações) formativas são dadas as orientações para colocar em práticas em sala de aula, porém, não temos o suporte com materiais para executar, isso dificulta a qualidade da educação e o resultado negativo acaba caindo para o professor (Profissional I).

A partir do posicionamento da professora I, fica entendido que nas reuniões para compartilhar os resultados das avaliações do SISPAEAP há orientações aos gestores, pedagogos e professores de como proceder em suas práticas diárias, com intuito de melhorar os índices, sem suporte, por parte da mantenedora, de materiais pedagógicos para executar as orientações, muitas vezes deixando sob responsabilidade do professor em adquirir com seus próprios recursos, dificultando o avanço da qualidade da educação e quando o resultado não é alcançado, o professor é responsabilizado.

Freitas (2018, p. 79) faz críticas ao modelo de gestão imposto pelo neoliberalismo, que traz na sua essência formas de responsabilização ou prestação de contas (*accountability*) pelos resultados não alcançados, conforme afirma:

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes.

Há uma dinâmica nos mecanismos tendenciosos à privatização que começa com uma base curricular, ditando o que se deve ensinar aos estudantes das escolas públicas, e consequentemente a formação continuada dos profissionais como treinamento dos aspectos de formação (competências e habilidades) padronizados pela base; depois, os testes censitários que cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre as escolas e professores. (Freitas, 2018).

O tópico encerra com o posicionamento da profissional F que apresenta uma crítica à forma que os gestores municipais conduzem a política de avaliação no município de Santana:

Esse sistema próprio de política de avaliação da educação através regime de colaboração de Santana, são realçados para demonstrar possíveis incrementos na qualidade do ensino municipal, que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas. Porém, a atuação dos técnicos e coordenadores da Semed é meramente técnico, de gestão. Realizam reuniões com os gestores, impõe o que é para ser feito para alcançar os melhores resultados, os gestores impõem a coordenação pedagógica e por último aos professores. Portanto, acredito que esse tipo de avaliação é imposto, que para se chegar a resultados satisfatórios, sobrecarregam principalmente o professor e a professora de sala de aula. O processo de consolidação dessas avaliações implica em reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir suas responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa (Profissional F).

Os participantes da pesquisa tiveram oportunidade de apresentar suas perspectivas quanto aos resultados nas avaliações do SISPAEAP desde 2019 e se posicionar se esses resultados correspondem com a realidade do município de Santana (questão 2.4), conforme é exposto a seguir:

Desde 2019 até o ultimo resultado que tive acesso que foi 2023, o resultado de proficiência que foi de “alfabetização incompleta”, reflete a realidade de quase uma totalidade dos alunos do 2º ano. O que representa que a grande maioria dos alunos não consolidaram as habilidades do ano, bem como, esse resultado também reflete na fluência leitora (Profissional F).

Desde 2019, os resultados mostraram retrocessos, isso pode refletir uma série de fatores, como a qualidade ao investimento das práticas pedagógicas, a formação dos professores, a infraestrutura das escolas e o contexto socioeconômico das famílias. Se houve melhorias, isso pode indicar que as políticas educacionais implementadas, incluindo a formação continuada de professores e o envolvimento da comunidade, estão surtindo efeito. Por outro lado, os resultados não foram satisfatórios para o município, mas que geraram dados reais sobre a realidade educação da oferta do ensino, como ponto de partida para organização de ações prioritárias.

É importante também considerar que os resultados do SISPAEAP devem ser interpretados com cautela. Eles representam um momento específico e podem ser influenciados por fatores externos, como a pandemia de COVID-19, que impactou a educação em todo o país. Portanto, é essencial analisar esses dados em conjunto com outras informações, como a participação dos alunos, o engajamento das famílias e as condições de ensino.

Além disso, para que os resultados reflitam verdadeiramente a realidade de aprendizagem no município, é necessário que haja um acompanhamento contínuo e um diálogo aberto entre educadores, gestores e a comunidade. Isso permite que as escolas ajustem suas práticas e estratégias com base nas necessidades identificadas. (Profissional C).

Os dois participantes afirmam que os resultados da rede municipal de Santana refletem a realidade de aprendizagem das crianças do município. Os resultados, segundo eles, não são muito satisfatórios, e ainda no meio desse processo, a população geral passou pela pandemia da COVID-19 o que refletiu negativamente nesses resultados. Por outro lado, em

2019, ano que a pandemia não tinha começado, o resultado também não foi satisfatório, o que demonstra que a pandemia pela COVID-19 reforçou os baixos resultados nas avaliações.

Mas é importante refletir sobre a estrutura física das escolas aspecto observado a partir da imersão da pesquisadora no contexto das escolas. Ao longo da última década, as escolas municipais não passaram por reformas ou melhorias na sua estrutura física, tampouco foram construídas escolas. Com o passar dos anos, essas estruturas começaram a se deteriorar e não havia condições de manter as crianças nos prédios. A Secretaria de Educação do Município, para atender a demanda de matrícula, passou a alugar prédios e adaptá-los para receber alunos. Muitos desses imóveis são casas, galpões em que são feitos arranjos na estrutura física e assim intitulados escolas para atender uma demanda de matrícula. As salas de aulas são lotadas de crianças e quentes, muitas vezes não há espaço para atividades recreativas, nem para bibliotecas ou salas de leituras, eram substituídos por salas de aulas. Aos poucos, a gestão do prefeito Bala Rocha (2020-atual) vem realizando reformas em prédios antigos escolares. Mas ainda não é o suficiente para uma educação de qualidade.

Outro aspecto importante é a carência de materiais pedagógicos que subsidiem a prática do professor em sala de aula. Realizar novas metodologias, muitas vezes precisa de recursos e materiais didáticos. Em visita às escolas municipais, aconteceram muitos questionamentos pela falta do mínimo necessário como papel para imprimir ou outros tipos de papéis para produzir jogos ou cartazes para o desenvolvimento de uma boa aula. Atentou-se que os professores, pela ausência desses recursos, passam a utilizar apenas o livro didático em sua rotina diária, mesmo sabendo que o livro didático é um suporte para a aula do professor. Sobre esse aspecto mencionado, a profissional B reflete alguns fatores que podem influenciar positiva ou negativamente no aprendizado dos alunos.

O desempenho de Santana nas avaliações do SISPAEAP é um reflexo da realidade educacional do município, mas é importante considerar que os resultados podem ser influenciados por diversos fatores, como a infraestrutura escolar, o nível de formação dos professores, a realidade socioeconômica da população e o engajamento das famílias. Portanto, os resultados devem ser analisados com um olhar crítico, compreendendo o contexto local e não apenas como um reflexo simples do aprendizado dos alunos (Profissional B).

Freitas (2018, p. 81) critica que ao invés de “cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade” como providenciar turmas com número menor de alunos, combater a pobreza, diminuir o quantitativo de professor horista (a realidade da rede municipal de Santana é um número grande de professores por contrato temporário, pois o último concurso público ocorreu em 2007). Essa política não reconhece limites

estruturais da ação da escola e prega a definição de padrões que permitam a elevação da régua nos testes, ou seja, exigem melhoria da qualidade através dos resultados dos testes, contudo, sem remover os impedimentos que afligem a rede pública.

Essa é a forma de ação dos movimentos em prol da reforma da educação pública. Essa é a estratégia empresarial: alcançar a excelência em resultados, utilizando o mínimo de recursos, estrutura e sacrificando o trabalho do professor em sala de aula. O desmonte da educação é estratégia da política gerencialista e vem sendo imposta com o discurso do alcance da qualidade da educação. Essas imposições acontecem em efeito cascata, começando nos encontros internacionais, organizados pelo Banco Mundial, Unicef, OCDE e culminando nos municípios que implementam as recomendações advindas dessas organizações.

Ainda sobre os resultados do município de Santana nas avaliações do SISPAEAP, a profissional L considera que os resultados representam parcialmente a realidade do município de Santana:

Os resultados do município de Santana nas avaliações do SISPAEAP desde 2019 representam parcialmente a realidade de aprendizagem, mas não como um todo contexto educacional. Esses resultados servem como ponto de partida para reflexões, quando se trabalha com diagnóstico e intervenções planejadas e monitoradas. A análise contínua é essencial para alinhar as ações pedagógicas à realidade das escolas e garantir melhorias efetivas na aprendizagem dos estudantes (Profissional L).

A partir desse posicionamento, reflete-se quanto a matriz das avaliações estarem fora do contexto da realidade da Amazônia amapaense (questão 2.5). Nota-se que a matriz do SISPAEAP possui os mesmos descritores da matriz de avaliação do SAEB, ou seja, ambas atendem aos dispostos na BNCC. Diante dessa padronização, as peculiaridades regionais não são reconhecidas nos requisitos de avaliação, o que pode refletir diretamente nos resultados. A cultura, a linguagem, expressões de uma população mudam em contextos diferentes, mesmo que dentro de uma mesma região. Sabe-se que ensinar contextualizando o conhecimento com a realidade local torna o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Esta tem sido a orientação aos professores (os próprios livros didáticos regionalizados propõem dessa forma). Desta forma, sobre a matriz das avaliações do SISPAEAP, apresentam-se os seguintes posicionamentos.

Com relação ao currículo, as questões elaboradas não são regionalizadas, porém são de fácil compreensão e tem relação com o currículo da educação básica (Profissional G).

A matriz de avaliação utilizada pelo SISPAEAP deve ser cuidadosamente analisada para verificar sua adequação ao currículo da educação amazônica no município de Santana. Essa relação é fundamental para garantir que as avaliações reflitam de

maneira justa a realidade educacional e promovam aprendizagens significativas para os estudantes.

Mas para que isso ocorra se faz necessário que haja uma contextualização regional dos materiais culturais e regionais, pois a realidade de nossos alunos é diferente de qualquer outra realidade regional. Então, sugere-se que a matriz deva ser elaborada com a participação de professores e gestores do município, garantindo que ela reflita tanto os objetivos curriculares quanto as realidades locais (Profissional L).

A avaliação da matriz utilizada pelo SISPAEAP em relação à realidade do currículo da educação amazônica no município de Santana precisa estar alinhada aos documentos norteadores, que se percebe não garantir a realidade de temas e contextos que são pertinentes à realidade local, como a biodiversidade, a cultura indígena, as questões socioeconômicas e os desafios ambientais enfrentados pela comunidade. A educação na Amazônia deve ser contextualizada, valorizando o conhecimento local e promovendo uma formação que prepare os estudantes para atuar em sua realidade.

Por outro lado, a matriz não considera essas especificidades e se baseia em conteúdo que não dialoga em alguns momentos com a vivência dos alunos, pode haver uma desconexão entre as habilidades e competências entre o que é ensinado nas escolas e o que é avaliado. Isso pode levar a resultados que não representam adequadamente a realidade de aprendizagem dos estudantes e, conseqüentemente, dificultar a identificação de áreas que realmente precisam de intervenção.

Portanto, é fundamental que haja um processo de revisão e atualização da matriz do SISPAEAP, com a participação de educadores, gestores e representantes da comunidade, para garantir que ela esteja alinhada com o currículo da educação amazônica e que promova uma avaliação que valorize a diversidade e a riqueza cultural da região. Essa abordagem não apenas melhora a qualidade da avaliação, mas também fortalece o compromisso com uma educação que é relevante e significativa para os alunos de Santana (Profissional C).

As falas dos profissionais participantes da pesquisa confirmam que a matriz do SISPAEAP não condiz com a realidade da Amazônia amapaense e ainda propõem uma reelaboração dessa matriz com a participação dos profissionais que atuam na educação básica – gestores, pedagogos, professores, representantes das comunidades, considerando os ribeirinhos, quilombolas, indígenas, respeitando a riqueza e diversidade local. Por outro lado, foram encontrados posicionamentos diferentes, conforme apresentado a seguir:

Considero que sim, está de acordo, pois apresentam habilidades definidas para esta avaliação, e sim, está de acordo com a realidade do município de Santana (Profissional K).

Encontra-se num padrão adequado sim, pois o suporte dado com os materiais, hoje disponibilizados pelo município, tem sido de grande ajuda para equalizar o ensino (Profissional H)

Sim, pois busca interagir a realidade de nosso povo juntamente com a matriz nacional e isso chama mais atenção. Porém, poderiam apenas ajustar atividades para nível de alfabetização no material do 1º e 2º ano (Profissional J).

Vê-se que os três posicionamentos são favoráveis de que a matriz do SISPAEAP atende as especificidades santanenses. Talvez por falta de crítica fundamentada ou uma análise

mais aprofundada, como os demais profissionais apresentaram anteriormente. Muitas vezes é mais fácil concordar do que discordar. Para discordar precisa ter argumentos que solidifiquem a opinião contrária. Considera-se também que esses três posicionamentos podem ser reproduções do que é falado pelos gestores municipais nas reuniões, formações, encontros.

O posicionamento da profissional F, chamou atenção, pois apresentou elementos que é pertinente comentar:

A matriz de referência do SISPAEAP é o documento composto por um conjunto de descritores para cada área de conhecimento, que mostram as habilidades que são esperadas dos estudantes em diferentes etapas de escolarização e passíveis de serem aferidas em testes padronizados de desempenho, o que serve para homogeneizar o currículo. Como é uma avaliação de resultados, sendo esta imputada à escola e, sobretudo aos professores, a formação e o trabalho docente precisam se adaptar a essa nova regulação, tendo em vista que o currículo e as estratégias de ensino serão, doravante, orientados pelos parâmetros estabelecidos por órgãos externos, que criam os indicadores considerados adequados para atender a demanda. E ainda tem um agravante na rede municipal de educação, que é a imposição de um programa adotado nessa rede que é o Educa Pra Valer (um modelo de programa adotado no Ceará) que tem uma proposta pronta de material didático que deve ser usado como “prioridade” pelos professores de sala de aula, onde estes não precisam buscar outras fontes de conhecimentos e pesquisa porque, o professor já tem o suporte que é esse livro didático com um guia pronto. Esse currículo de educação amazônica não é uma realidade praticada por nossos professores da rede municipal, porque a SEME não planeja, organiza ou articula um currículo de valorização regional, pelo fato, que a secretaria não está preocupada em educar alunos críticos e conscientes; a secretaria está preocupada com números, com quantitativo, dados estatísticos (Profissional F).

A profissional F trouxe uma resposta cheia de elementos que precisam ser elucidados. Primeiramente, seu posicionamento é de que a matriz do SISPAEAP não condiz com a realidade da Amazônia santanense. Em forma de denúncia, traz a questão de a rede municipal ter uma assessoria do Instituto Bem Comum, que implementou o Programa Educar Pra Valer (modelo de programa importado de Sobral-CE) com objetivo de alcançar melhores resultados nas avaliações. Esse modelo traz no pacote da assessoria: material didático (o mesmo utilizado em Sobral-CE), formações continuadas, visitas técnicas dos consultores da Bem Comum e implementação de um sistema de avaliação que avalia os estudantes do 1º ao 5º ano, bimestralmente.

Analisando por partes, isso significa que Santana, além de ter um programa de aprendizagem, implementado em 2019 em regime de colaboração com Estado, também fechou parceria com o Instituto Bem Comum e implementou como política pública o Programa Educar Pra Valer que foi intitulado Educa Santana. Portanto, atualmente, a rede municipal convive com os dois programas: O PAAP e o Educar Pra Valer. No PAAP acontecem 4 avaliações através do SISPAEAP (3 avaliações de fluência leitora e 1 avaliação

de Língua Portuguesa e Matemática ao final do ano letivo); 4 formações continuadas direcionadas aos professores do ciclo de alfabetização (1º e 2º ano do ensino fundamental); e é utilizado o livro didático regionalizado (elaborado por profissionais do Estado, em parceria com a Nova Escola). O Programa Educar Pra Valer realiza 4 avaliações por ano através de seu sistema próprio, o Sistema de Avaliação da Aprendizagem (SAEV) que avalia a fluência leitora dos estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental; e possui o próprio livro didático, e realizam 8 (oito) formações continuadas direcionadas aos professores de 1º ao 5º ano.

Segundo dados da secretaria adjunta de políticas educacionais, acontecem no total 8 avaliações dos dois programas, 12 formações e a utilização de 2 livros didáticos. Sendo que a exigência do Programa Educar Pra Valer é a utilização exclusiva do seu material. Segundo a profissional F, o material didático deste programa é meramente uma reprodução atual das cartilhas que eram utilizadas na década de 1980 no Brasil.

Percebe-se que a rede pública de ensino está sobrecarregada de avaliações e formações continuadas e fica-se a pensar como uma rede de ensino consegue gerenciar dois programas, cada um com suas especificidades e metodologias específicas, cada um com seu sistema de avaliação e orientações específicas? Os professores ficam perdidos entre dois programas de alfabetização, sem saber exatamente o que pretende a gestão da educação Santanense com esses dois programas que tentam conviver simultaneamente dentro do município, pois chega um momento que é perceptível que nem a equipe gestora consegue se entender na convivência entre os dois programas e acabam por priorizar um em detrimento do outro. Por outro lado, coloca-se em pauta o investimento feito em recursos financeiros ao programa deixado em segundo plano. Um recurso que deveria ser investido em outros aspectos da educação santanense que no quesito de estrutura física, é deficiente.

O participar das formações continuadas (8 do Programa Educar Pra Valer e 4 do programa Criança Alfabetizada, os professores são liberados da aula para participar das formações e neste dia dificilmente as crianças têm aula, devido à ausência de professor substituto, fragilizando o processo de ensino e aprendizagem e negligenciando os 200 dias letivos previstos em lei.

Outro aspecto passível de reflexão é quanto à exposição de exaustivas avaliações. Até que ponto isso é saudável no processo de aprendizagem? A criança, quando exposta às avaliações normais em sala de aula, realizada pelo próprio professor passa por uma carga de estresse. O medo de fracassar nas avaliações levam as crianças a perceberem esse momento

com preocupação e tensão. Nas avaliações externas essa carga de estresse certamente é maior e isso provavelmente interfere nos resultados dessas avaliações.

Freitas (2018) já mencionava que a busca por melhores resultados nas avaliações externas passam a guiar a vida escolar e há forte tendência de busca por consultorias de organizações não governamentais e empresas, introduzindo na rotina das escolas soluções privatizantes, tornando a escola candidata à privatização por terceirização. Laval (2019, p. 27) afirma que “esse viés está diretamente ligado ao modelo de escola como empresa educadora, administrada conforme os princípios da nova gestão e submetida a apresentar resultados e inovações”. Segundo Freitas (2018, p. 80):

A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo às avaliações internacionais 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 (p. ex. Sobral, no Estado do Ceará) que possam ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas.

O movimento de padronização nos currículos, nos testes de avaliação em larga escala, cria a identidade entre boa educação e elevação das notas nas disciplinas básicas como Matemática e Língua Portuguesa. Esse movimento é impulsionado por agências internacionais como o Banco Mundial, o BIRD e a OCDE, especialmente quando colocam as avaliações como o PISA como referência para avaliação de políticas educacionais (Freitas, 2018).

A reflexão do posicionamento da profissional F, nos leva a trazer para a pauta, a questão 2.7 que procura saber quantas e quais são as avaliações do SISPAEAP.

A secretaria Municipal de Santana coloca como “prioridade” as avaliações externas, tornando-se um excesso de provas oficiais às quais os alunos são submetidos regularmente. Nessas avaliações (diagnóstica, somativa e formativa), são especificados os objetos de avaliação e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre escolas, tanto transversal quanto longitudinalmente. Merece atenção, a fragilidade técnica dessas avaliações empreendidas pelo município, pois a forma de aplicar a avaliação pode falsear dados e induzir a rede municipal não a acertos, mas, sim, a equívocos. Essa aplicação constante só interfere no direcionamento do currículo escolar e na prática docente, priorizando a obtenção de bons resultados nos testes padronizados sobre o processo de aprendizagem em si (Profissional F).

Na minha opinião, são excessivas, poderiam ser realizadas somente no final de cada semestre (Profissional G).

Avaliações – Fluência SAEV, SISPAEAP, realizadas ao logo do ano. Aqui, é importante falar desses modelos de avaliação, embora tenha suas intenções de promover a melhoria da qualidade educacional- sob a ótica do capitalismo,

apresenta algumas críticas que merecem ser consideradas: 1. Foco Excessivo em Resultados Quantitativos: Uma das principais críticas ao SISPAEAP é a ênfase em resultados quantitativos, que pode levar a uma visão reducionista da educação. Essa abordagem pode incentivar práticas pedagógicas que priorizam a memorização e a preparação para testes em detrimento de um aprendizado mais profundo e significativo. O risco é que os educadores se sintam pressionados a “ensinar para a prova”, o que pode comprometer a qualidade do ensino; 2. Desconsideração das Especificidades Locais: avaliação não levar em conta as particularidades culturais, sociais e econômicas da região amazônica e do município de Santana (urbana e rural). Isso pode resultar em uma desconexão entre o que é avaliado e a realidade dos alunos, dificultando a relevância dos conteúdos e a aplicação prática do conhecimento adquirido; 3. Impacto na Saúde Mental de Alunos e Educadores: A pressão para obter bons resultados pela secretaria municipal nas avaliações pode gerar estresse e ansiedade tanto em alunos quanto em educadores. Essa pressão afeta negativamente o ambiente escolar, prejudicando o bem-estar emocional e a motivação dos estudantes, além de impactar a criatividade e a inovação no ensino; 4. Desigualdade de Recursos: essas avaliações podem acentuar desigualdades existentes entre as escolas, especialmente entre aquelas localizadas em áreas mais vulneráveis, e prioritárias. Escolas com menos recursos e apoio podem ter dificuldades em preparar seus alunos adequadamente para as avaliações, resultando em um desempenho inferior que não reflete necessariamente a capacidade dos alunos, mas sim as condições em que estão inseridos (Profissional C).

A profissional C confirma a percepção de que o número de avaliações externas realizadas na rede municipal de educação de Santana é excessivo e causam exaustão nas crianças e professores. A preocupação dos gestores municipais é com os resultados quantitativos, isto é, na concepção deles quanto mais alto o resultado nas avaliações, mais qualidade o sistema de ensino promove. Essas posturas podem direcionar professores e profissionais da escola a treinarem seus alunos para a prova esquecendo-se de aspectos fundamentais para a formação humana, o que pode comprometer de fato a qualidade do ensino.

Porém, desde 2019 os resultados nas avaliações, tanto do SAEB quanto do SISPAEAP, não apresentam avanços significativos, nos levando a questionar esse modelo imposto, gerando cargas excessivas de trabalho aos professores e alunos em busca da tal qualidade de educação, com a pretensão de atingir resultados como Sobral atingiu. Por outro lado, a realidade local de Sobral é diferente da realidade santanense. O que se aplicou lá enquanto política pública avaliativa pode não servir para a educação de Santana. São realidades diferentes, públicos com cultura e economia diferentes. Os investimentos feitos na educação de Sobral certamente são diferentes comparando com a falta de investimento na educação de Santana.

Esse modelo seguido por tantos municípios do Brasil tem levado muitos técnicos das secretarias municipais de educação – SEMED’s a visitarem as escolas de Sobral com intuito de conhecer suas práticas e replicar em suas redes de ensino. Isto foi observado em reuniões

técnicas na secretaria adjunta de políticas educacionais de Santana, em que parte da equipe designada à Sobral apresentou as experiências observadas naquela cidade, trazidas como propostas para serem implementadas nos municípios.

A partir de 2019, ano da implementação da política de avaliação no Estado e municípios, foram observadas algumas mudanças (questão 2.8) na educação santanense, segundo os participantes da pesquisa. Mesmo com tantas avaliações aplicadas aos estudantes, dois programas atuando na rede municipal de ensino e tantas formações continuadas realizadas com professores alfabetizadores, essas mudanças poderiam ter mais expressividade no contexto educacional e acadêmico, uma vez que a retórica dos defensores das avaliações padronizadas em larga escala é a qualidade da educação. Neste sentido, as respostas dos profissionais entrevistados afirmam observar mudanças no cenário educacional santanense:

Ainda não tão significativas, no entanto observa-se que há o início de uma mudança comportamental, no sentido de tanto estado, município, a escola e os educadores passarem a refletir sobre a necessidade de se quebrar os alguns paradigmas para que o ensino avance (Profissional A).

Para a profissional A, houve uma mudança de comportamento dos atores envolvidos na educação santanense. Esses profissionais são levados a refletir mais sobre os resultados que essas avaliações apresentam. A reflexão é um passo importante para a tomada de novas ações para o avanço no processo de ensino e aprendizagem. A profissional C analisa essa questão com mais profundidade.

A implementação da avaliação do SISPAEAP pode ter promovido mudanças significativas na educação em Santana, refletindo em diversos aspectos do sistema educacional. Aqui estão algumas das principais mudanças que podem ser observadas: 1. Foco na Qualidade da Educação: A introdução do SISPAEAP pode ter incentivado um maior foco na qualidade do ensino, levando escolas e educadores a se empenharem mais na melhoria das práticas pedagógicas e na busca por resultados positivos; 2. Uso de dados para tomada de decisão: Com a disponibilização de dados mais detalhados sobre o desempenho dos alunos, as escolas passaram a utilizar essas informações para identificar áreas que necessitam de intervenção. Isso possibilita uma abordagem mais direcionada e eficaz para a melhoria da aprendizagem; 3. Formação Continuada de Educadores: A necessidade de preparar alunos para as avaliações pode ter impulsionado a oferta de formações e capacitações para professores, promovendo o desenvolvimento profissional e a atualização das práticas pedagógicas; 5. Ajustes Curriculares: A análise dos resultados das avaliações pode ter levado a ajustes no currículo escolar, com a inclusão de conteúdos e abordagens que atendam melhor às necessidades dos alunos e ao contexto local (Profissional C).

Observa-se que há o entendimento de que o cenário educacional santanense passou por mudanças a partir da implementação do SISPAEAP. Segundo a profissional C essas

mudanças são percebidas quando a qualidade se torna o foco da educação, porém na sequência da fala a professora expressa preocupação com a qualidade da educação para atingir melhores resultados. Evidencia-se na fala da professora uma política por resultados e a eficácia do ensino.

Tiveram mudanças sim. A partir do momento que se tem posse dos resultados das avaliações e a equipe se preocupa em mudar os resultados, concentra-se em organizar estratégias para mudar o cenário atual, envolvendo todos os setores possíveis e responsabilizando cada um a analisar e projetar estratégias que visam melhorar os resultados. Com isso, a procura de pessoal e material de apoio foi de suma importância para a aplicabilidade dos programas de alfabetização (Profissional H).

É notável que a política de resultados é evidenciada na fala da profissional H, onde as principais mudanças estão na análise dos resultados das avaliações do SISPAEAP. A partir desses resultados há a preocupação em querer mudar o quadro de resultados de sua escola, “responsabilizando cada um a analisar e projetar estratégias que visam melhorar os resultados”. Percebe-se que os professores têm tomado para si a responsabilidade pelos resultados; e acabam reproduzindo o que a política privatista neoliberal dissemina com o auxílio do meio midiático. Identifica-se nas falas a percepção do cenário político atual que é envolto de modelos de gestão privatista. Segundo Laval (2019, p. 233) a avaliação é considerada por especialistas e administradores um momento chave para a “empresa educacional”, garantindo a “eficiência” da escola. É dessa forma que essa nova gestão alcança seus objetivos, quando se constata nas falas dos profissionais entrevistados, a reprodução da política privatista, reforçado pelas profissionais G e K:

Sim, o trabalho docente vem mantendo foco em metodologias que estão surgindo efeito na aprendizagem com mais eficiência. (Profissional G).

Sim, primeiro pela preparação dos professores, segundo pelo empenho na melhoria a cada apresentação de resultado, terceiro pela importância dada a esta avaliação, o que ela representa. O que não era apresentado em anos anteriores. Até 2022 estive em sala de aula e com segundo ano, e não recebia muitas informações a respeito da importância desta avaliação, assim como só tive acesso aos resultados apresentado pela SEME. Enfim, as mudanças aconteceram para melhor, hoje entendemos não só a importância, mas cada etapa até chegar nos resultados. (Profissional K).

A obra “A Escola não é uma Empresa” de Laval (2004) faz uma crítica contundente à crescente adoção de princípios empresariais no campo educacional. O autor discute como as reformas educacionais, especialmente nas últimas décadas, têm priorizado a eficiência, a

gestão orientada para resultados e a lógica do mercado, em detrimento de uma abordagem humanista e reflexiva da educação.

Laval (2019) argumenta que ao tratar a escola como uma empresa, há uma distorção da sua verdadeira função: formar cidadãos críticos, éticos e com uma visão ampla de mundo. A ênfase no desempenho, na avaliação quantitativa e na busca por resultados – características típicas do ambiente corporativo – acaba desvalorizando aspectos essenciais do processo educativo, como a criatividade, o desenvolvimento pessoal e a formação de valores. Ele observa que a transformação da escola em uma empresa favorece o uso de métricas para avaliar tanto os professores quanto os alunos, o que pode reduzir a autonomia pedagógica e aumentar a pressão sobre os profissionais da educação. A profissional F faz um desabafo em relação a essa pressão sobre os profissionais:

Esse sistema próprio de política de avaliação da educação através regime de colaboração de Santana, são realçados para demonstrar possíveis incrementos na qualidade do ensino municipal, que envolve escolhas técnicas, políticas e ideológicas. Porém, teoricamente, a atuação dos técnicos e coordenadores da SEME é meramente técnico, de gestão. Realizam reuniões com os gestores, impõe o que é para ser feito para alcançar os melhores resultados, os gestores impõem a coordenação pedagógica e por último aos professores. Portanto, acredito que esse tipo de avaliação é imposta, que para se chegar a resultados satisfatórios, sobrecarregam principalmente o professor e a professora de sala de aula. O processo de consolidação dessas avaliações implica em reconhecer profissionais e usuários das escolas como sujeitos que precisam ser considerados como tais nos processos avaliativos, pois, sem omitir suas responsabilidades, são eles que, nos ambientes escolares, materializam a tarefa educativa (Profissional F).

O programa criou o “Acompanhamento” nas escolas, onde nós formadores tínhamos a incumbência de “Observar” a prática do professor na sala de aula, e preencher uma ficha de acompanhamento com itens de uma rotina de sala de aula. A SEME vai além, são feitas visitas constantes da equipe da Secretaria (técnicos e assessores pedagógicos) às escolas para “assistir” as aulas dos professores e fazerem julgamentos da prática docente, uma ação intimidadora, onde os professores relatam como uma ação de “fiscalizar” a prática docente (Profissional F).

Laval (2019) também destaca que esse modelo mercantilizado não leva em consideração as diversidades culturais, sociais e individuais dos alunos. A busca pelo “produto final” – no caso, o aluno pronto para o mercado de trabalho – ignora a complexidade do processo de aprendizagem, que envolve não apenas a transmissão de conteúdo, mas também o desenvolvimento de capacidades críticas, emocionais e sociais.

Na perspectiva dos profissionais participantes da pesquisa, existem pontos positivos e negativos da implementação e consolidação da política de avaliação do SISPAEAP no município de Santana (questão 2.9):

Pontos Positivos:

Um dos pontos positivos é mapeamento dos resultados por escola, assim cada instituição pode reconhecer os seus resultados e a partir desses, tomar decisões para que ocorram melhorias no seu processo de ensino aprendizagem. O ponto negativo está na elaboração das avaliações que muitas vezes levam ao fracasso desses resultados, ou seja, levam os educados a cometerem erros por ficarem cansados de muitos textos e perderem o foco e o objetivo das avaliações (Profissional G).

1. Melhoria em ações focais para Qualidade Educacional: A avaliação sistemática pode levar a um foco maior na qualidade do ensino, incentivando escolas e educadores a adotarem práticas pedagógicas mais eficazes e a buscarem resultados melhores.

2. Uso de dados para tomada de decisão: A coleta e análise de dados sobre o desempenho dos alunos permitem que gestores e educadores identifiquem áreas que precisam de atenção, possibilitando intervenções mais direcionadas e eficazes.

3. Formação e Capacitação de professores: A necessidade de preparar os professores e alunos para as avaliações pode impulsionar a oferta de formações e capacitações para professores, promovendo o desenvolvimento profissional e a atualização das práticas pedagógicas (Profissional C).

O ponto positivo é conhecer o resultado do quantitativo de alunos em cada nível nas escolas, a tempo realizar algumas intervenções para que eles possam avançar. O aspecto negativo é culpar apenas a prática do professor (Profissional A).

Os pontos positivos são a autoavaliação do fazer pedagógico, deixando mais viável e flexibilizando os planejamentos das escolas e professores (Profissional H).

Contribui para que a avaliação seja vista como uma ferramenta pedagógica e de melhoria contínua, não apenas como uma obrigação, permitindo a troca de experiências e recursos entre as redes escolares (Profissional L).

Maior transparência e monitoramento da qualidade da educação.

Oportunidade de identificar as lacunas no aprendizado e trabalhar para supri-las.

Estímulo à melhoria contínua por meio da análise de resultados (Profissional B).

Vejo que com as avaliações podemos recalculamos rotas, ver o aluno individualmente com suas necessidades e promover a todos uma educação cada vez melhor.

Porém, assim como muitos pontos já foram revistos, pode se melhorar ainda mais, como o material estruturado (Profissional J).

Desde sua implementação em 2019 para avaliar a qualidade da educação no estado e municípios, a secretaria de educação de Santana sempre busca capacitar e acompanhar os resultados das avaliações (Profissional I).

Pontos positivos são os resultados para serem analisados para tomadas de decisões (Profissional D).

Considerando as repostas dos profissionais da pesquisa referente à questão 2.9 do questionário, infere-se que a maioria apontou pontos positivos de acordo com suas percepções ideológicas e vivências no contexto. Alguns pontos se assemelharam como a oportunidade de análise dos resultados das avaliações do SISPAEAP para tomada de decisões e replanejamento de ações e estratégias. Em observação realizada a partir da imersão da pesquisadora no contexto educacional santanense, constatou-se que essa prática é constante

dentro da secretaria adjunta de políticas educacionais, com a participação dos coordenadores e técnicos dos departamentos, formadores, gestores escolares, pedagogo escolar e professores. Os resultados são apresentados, discutidos e há encaminhamentos para serem realizados pelas escolas, objetivando a melhoria dos resultados. Características de uma prática constante de uma política gerencialista que prima por resultados.

Essa postura foi observada em algumas formações continuadas, em que há a apresentação de resultados por escola, oportunizando aos professores do ciclo de alfabetização a reflexão dos resultados e a identificação de habilidades não consolidadas pelos alunos e direcionamentos de como o professor proceder em sua prática em sala de aula para os alunos contemplarem todas as habilidades da matriz de referência. Freitas (2018) diz que tal como na empresa, os processos educativos são padronizados e submetidos ao controle: avaliação padronizada, formação de professores para o alcance dos resultados, fiscalização em sala de aula a fim de identificar se o professor está conduzindo sua aula de acordo com a rotina padronizada pela secretaria de educação. São ações alinhadas para atingir o objetivo principal que é tornar a escola em uma empresa.

Pontos Negativos:

O ponto negativo está na elaboração das avaliações que muitas vezes levam ao fracasso desses resultados, ou seja, levam os educados a cometerem erros por ficarem cansados de muitos textos e perderem o foco e o objetivo das avaliações (Profissional G)

Pressão sobre Alunos e Educadores: A ênfase nas avaliações gera uma pressão excessiva sobre alunos e professores, levando a um ambiente de estresse e ansiedade, o que pode prejudicar o processo de aprendizagem.

2. Foco Excessivo em Resultados: A preocupação com os resultados das avaliações pode levar a uma abordagem superficial do ensino, onde o foco se torna apenas passar nas provas, em vez de promover um aprendizado significativo e integral.

3. Desigualdade de Recursos: Nem todas as escolas têm acesso aos mesmos recursos e apoio, o que resulta em desigualdades nos resultados das avaliações. Escolas em áreas mais vulneráveis podem enfrentar desafios adicionais que afetam seu desempenho.

4. Desconexão com a realidade local: A matriz de avaliação não considera as especificidades culturais e sociais da região amazônica, há uma desconexão entre o que é ensinado e o que é avaliado, resultando em uma avaliação que não reflete a realidade dos alunos.

5. Possível desvalorização de outras formas de aprendizagem: A ênfase nas avaliações formais em muitos momentos leva à desvalorização de outras formas de aprendizagem, como habilidades socioemocionais, criatividade e pensamento crítico, que são igualmente importantes para o desenvolvimento integral dos alunos (Profissional C).

O aspecto negativo é culpar apenas a prática do professor (Profissional A).

No entanto, a organização para a distribuição das avaliações tem sido um problema na aplicação, pois atrasa com os imprevistos e falta de cópias necessárias (Profissional H).

Caso a matriz de avaliação do SISPAEAP não esteja totalmente alinhada ao currículo da educação amazônica ou à realidade local, os resultados podem não ser o esperado, podendo assim frustrar até mesmo nossos professores que sentem que os conteúdos avaliados não refletem o ensino praticado nas escolas (Profissional L).

Observei que a implementação dessas avaliações de larga escala além da associação mecânica entre desempenho em provas, desprezando frequentemente as condições das quais emergem esses resultados, confundem-se com um modelo de gerenciamento de recursos humanos, retirando-lhes todo o potencial pedagógico. De acordo com minha vivência enquanto professora e também aplicadora dessas avaliações (porque eu precisava saber: como s formuladas as questões? Quais as reações dos alunos lendo e sabendo que estão sendo gravados? como os alunos se sentem ao está frente a uma “prova” ou “avaliação”? Que as avaliações externas parecem muito mais objetivadas para produzir informações para os gestores e a chefia da rede de educação municipal, do que para ajudar os professores a analisarem os resultados buscando rever seus métodos de ensino e práticas de avaliação. As comunicações de resultados das avaliações com foco na escola deveriam promover uma articulação com o trabalho pedagógico escolar de maneira a aprimorá-lo (Profissional F)

O foco excessivo nas avaliações pode gerar uma pressão desnecessária sobre alunos e professores.

- Se não acompanhada de suporte pedagógico e estrutural, a avaliação pode não resultar em mudanças significativas.

- A implementação de políticas sem o devido apoio aos educadores pode gerar resistência ou dificuldades na aplicação efetiva (Profissional B).

Considerando as repostas dos profissionais da pesquisa referente à questão 2.9 do questionário quanto aos aspectos negativos, são muitas insatisfações pontuadas: avaliações fora do contexto cultural e social da Amazônia santanense, desconsiderando a especificidade local; avaliações cansativas, com textos extensos; culpabilização dos professores pelos baixos resultados; avaliação focada em resultados; a matriz da avaliação desconexa da realidade dos alunos (desconexão do que é ensinado e do que é avaliado); falta de recursos financeiros, o que resulta em baixos resultados nas avaliações; desvalorização de outras formas de ensinar e avaliar.

Assim, as narrativas dos participantes, retomam questões discutidas nos capítulos anteriores em que as entrelinhas dos posicionamentos reforçam o que já foi discutido: as políticas públicas educacionais e de avaliação implementadas no Brasil e, no tocante, o município de Santana, seguem modelos padronizados defendidos pela lógica do capitalismo e neoliberalismo para garantir mão de obra para o mercado; os organismos internacionais como Banco Mundial, OCDE, ONU, UNICEF cumprem muito bem seu papel de encaminhar essas políticas aos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento articulando seus ideais mercadológicos; que há um movimento no Brasil que gerencia as políticas educacionais e de avaliação impondo uma nova forma de governança para alcançar a qualidade da educação, desenvolvendo uma política privatista que dá início ao desmonte da escola pública; que o

Estado do Amapá e município de Santana também seguem esse padrão de gerenciamento da educação, impondo aos professores a responsabilidade pelos resultados e a ineficácia do ensino; as ações dos profissionais da educação são controladas, fiscalizadas para garantir o cumprimento da metodologia desse modelo empresarial da educação santanense.

Dessa forma, as palavras de Nóvoa (2012, p. 2) ratificam o que se vivencia hoje na educação brasileira e santanense:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhes o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas.

Esta investigação teve seus objetivos alcançados e a partir dos resultados evidenciados, possibilitou algumas reflexões apresentadas nas considerações finais, a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todas as discussões apresentadas nesta pesquisa sobre a política de avaliação educacional amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana, conclui-se que a partir de 1990, em especial no governo de FHC, o Brasil vem passando por grandes reformas educacionais. As reformas surgem com a justificativa da qualidade da educação e dominaram o espaço brasileiro com o apoio da mídia e o controle pelas empresas, trazendo uma nova forma de gestão que traz para dentro das escolas públicas o modelo gerencialista, descaracterizando a escola pública e aproximando seu perfil ao das empresas.

A implementação de políticas públicas de avaliação seguiu o padrão dos Estados Unidos, a exemplo do PISA. Esse padrão tem se consolidado na política pública dos estados e municípios brasileiros, incluindo Santana. É evidente, hoje, um sistema de indicadores que monitora as políticas educacionais e que mais serve para responsabilizar as equipes escolares pelos resultados negativos, principalmente considerando a existência da bonificação por resultados.

Constata-se que a partir das evidências encontradas nesta pesquisa, a política de avaliação educacional implementada no Brasil tem sido um dos principais mecanismos de monitoramento e de regulação da educação, através de sistemas de avaliações externas como o SISPAEAP no Estado do Amapá e município de Santana para medir o desempenho dos

alunos e das escolas, fornecer dados para a formulação de políticas públicas e gerar comparações e competições entre as redes de ensino. No entanto, a relação entre a política de avaliação e a qualidade da educação é controversa, pois embora as avaliações possam servir de parâmetro para as redes de ensino, gestores escolares e professores para identificar lacunas na aprendizagem dos alunos, também há críticas sobre os efeitos que elas podem ter sobre a pedagogia e sobre a abordagem de ensino nas escolas.

Neste sentido, entende-se que os indicadores das avaliações do SISPAEAP não produzem por si só a qualidade da educação no município de Santana como vem sendo propagado pelos meios midiáticos de uma forma geral, mas está atrelado ao controle e monitoramento do que se deve ensinar nas escolas, pautado no currículo padrão, desconsiderando o contexto cultural e social. Logo, não há relação direta entre a política de avaliação e a qualidade da educação que, por sua vez, reúne vários elementos.

De acordo com Freitas (2009), a avaliação educacional no Brasil se transformou em uma ferramenta central no processo de gestão e melhoria da qualidade da educação. O autor destaca que as avaliações são vistas como uma forma de transparência e *accountability*, possibilitando a comparação entre diferentes regiões e redes de ensino. Isso é importante para o acompanhamento da implementação de políticas públicas e para o direcionamento de recursos, já que o desempenho nas avaliações pode influenciar o financiamento das escolas e das redes estaduais e municipais. No entanto, ele alerta para o risco de reduzir a educação a uma mera performance nos testes, o que pode desconsiderar aspectos qualitativos e os múltiplos fatores que influenciam o desempenho educacional, como a infraestrutura das escolas, a valorização dos professores, a formação dos professores e a consideração de aspectos socioeconômicos e culturais dos alunos.

Em ponto semelhante, Gadotti (2010) aponta que ao ser orientada por uma lógica de resultados, a política de avaliação educacional no Brasil corre o risco de desviar o foco das questões pedagógicas fundamentais, ou seja, quando a avaliação se torna o eixo central, há uma tendência a transformar o ensino em uma preparação para os exames, sacrificando a autonomia do professor e o aprofundamento do conteúdo. Essa crítica ressalta como a obsessão por resultados quantitativos pode conduzir a uma visão fragmentada e mecanicista da educação que desconsidera a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos alunos.

Contudo, como Lück (2011) adverte, é importante que o uso da avaliação não se limite a um instrumento de controle e comparação entre escolas, pois isso pode gerar um ambiente de pressão excessiva sobre professores e alunos, com foco exclusivo em resultados

imediatos, muitas vezes desconsiderando as particularidades do ensino e as necessidades locais. Para a autora, a qualidade da educação não pode ser medida apenas por meio de testes padronizados, pois isso ignora o contexto em que as escolas estão inseridas, como o apoio familiar, a infraestrutura escolar e as características culturais da comunidade.

Portanto, compreende-se que as avaliações externas não deixam de serem ferramentas importantes para a identificação do desempenho dos alunos, fornecendo dados valiosos sobre o acesso e aprendizado dos estudantes e servem de parâmetro para tomada de decisões e ações para melhoria da qualidade da educação. No entanto, é importante compreender que esses índices não são por si só, indicadores de qualidade educacional. A qualidade da educação vai além de números. Envolve, dentre outros aspectos já mencionados, o desenvolvimento integral dos alunos e a inclusão de práticas pedagógicas inovadoras que permitem a preparação dos alunos para o mundo social, cultural e econômico.

Embora as avaliações externas ajudem a identificar pontos críticos e direcionar políticas públicas, elas não capturam as múltiplas dimensões do processo educacional, como a formação cidadã, a criatividade ou o bem-estar dos alunos. Reduzir a qualidade da educação apenas ao cumprimento de metas quantitativas resulta em práticas pedagógicas superficialmente focadas em testes, em vez de uma aprendizagem mais profunda e significativa que leva em consideração a realidade da Amazônia santanense. Portanto, é essencial que as avaliações externas sejam usadas como uma ferramenta de diagnóstico e não como um fim em si mesmas, em um sistema educacional que deve priorizar o desenvolvimento humano e o preparo para a vida.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Elisa Patrícia Paiva de. *Parceria pela alfabetização em regime de colaboração: análise da política colaborativa do Estado do Amapá (2019 - 2023)*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2024. 113f.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. In: ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: nota sobre aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1971.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, v. 28, p. 77-89, 2002.
- AMAPÁ. **Lei nº 2.448, de 2 de dezembro de 2019**. Institui o Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá - Colabora Amapá Educação e dá outras providências. Macapá: Diário Oficial do Estado do Amapá, 2019. Disponível em: <https://seadantigo.portal.ap.gov.br/diario/DOEn7054.pdf>. Acesso em: 15.01.2024
- AMAPÁ. **Sistematização da Política Colaborativa do Amapá**. Macapá: Movimento Colabora Educação, 2022. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_c2abc702213920e625a10fc06c3dfacf.pdf. Acesso em: 25.07.2023
- AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação do Amapá. *SisPAEAP – 2019 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V. 3 (2019), Juiz de Fora*. Disponível em: <https://prototipos.caeddigital.net/arquivos/ap/colecoes/2019/AP%20SISPAEAP%20ONLINE%202019%20RS%20WEB.pdf>. Acesso em: 25.07.2023.
- AMAPÁ. **Currículo Prioritário Amapaense**. 2020. Disponível em: <https://nte.ap.gov.br/cpa/>. Acesso em 10 abr. 2024.
- AMAPÁ. **Plano Estadual de Educação**. 2015. Disponível em https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_5086b3c0588ec0042fada2cb3cc79c57.pdf
- ANGELI, R. **Desdobramentos políticos educacionais da avaliação nacional da alfabetização na Rede Municipal de Educação de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019. 203f.
- ANTUNES, Jucemara; ZWETSCH, Patrícia; SATURI, Roseane. **As influências das Orientações de Organismos Internacionais nas políticas públicas educacionais para a Educação Básica no Brasil**. Curitiba, 2019. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26198_14006.pdf. Acesso em: 17.03.2023
- ARAGÃO, Maria Mercês Rodrigues dos Santos. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará – SPAECE-ALFA: uma avaliação a partir de contextos políticos, trajetórias institucionais e (contra)pontos no cenário escolar**. Orientador: Júlio Alfredo Racchumi Romero. 2021. 250f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas

Públicas) – Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas, Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

AUDINO, Janaina. **A qualidade da educação na relação entre o IDEB e a gestão educacional: efeitos, limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo 2020. 229f.

BACKES, Luciana; MANTOVANI, Ana Margô. A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico digital. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 15, núm. 45, mai.-ago. 2015. pp. 557-576.

BESERRA, Ana Carolina Mantovani. **Políticas públicas de avaliação e direito à educação de qualidade no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Direito Político e Econômico) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017. 108 f.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação nacional da alfabetização: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização**. – Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_ana_2013_da_concepcao_a_realizacao.pdf. Acesso em: 03.04.2023

BRASIL. **Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. Diário Oficial da União, 10 jun. 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf. Acesso em: 03.04.2023

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial da União. Seção 1. Brasília, DF, 22 dez. 2017b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03.04.2023

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 03.04.2023

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30,32 e 87 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que 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. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 03.04.2023

BRASIL. **Brasil no PISA 2015:** análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf. Acesso em: 24.05. 2023

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016:** panorama do Brasil e dos Estados. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 24.05.2023

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **SAEB 97:** estudo comparativo dos resultados do SAEB 1995/1997. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/saeb_97_estudo_comparativo_dos_resultados_do_saeb_1995_1997.pdf. Acesso em:

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Indicadores.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/indicadores.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Cadernos Cedes**, v. 29, p. 178-200, 2009. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/zLzLGpYQGc3ycFYC4f4PhZL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13.05.2023

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura:** relações e mediação. 3ª ed. São Paulo, 1987.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação:** o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2002.

CARVALHO, Malena Xavier de. **Processos escolares como indicadores de qualidade em educação:** um estudo a partir da formação para cidadania. 2015. 214f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Acesso em: 31 out. 2023.

CARVALHO, Patrícia Montenegro Freire de. **Políticas públicas educacionais e o resultado do IDEB das escolas do município de João Pessoa:** reflexões sobre o desempenho escolar e a qualidade do ensino. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CASSINI, Simone Alves. **Federação e educação no Brasil**: a atuação do poder legislativo nacional para regulamentação do regime de colaboração. 2011. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CAVALIERI, Alessandra Moreira. **Análise de incidência do SAEB sobre a atuação profissional do professor nos anos iniciais sobre o ensino fundamental**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências de Bauru, 2013.

CESAR, Ana Maria Roux Valentini Coelho. Método do estudo de caso (case studies) ou método do caso (teaching cases): uma análise dos dois métodos no ensino e pesquisa em Administração. **REMAC - Revista Eletrônica Mackenzie de Casos**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005, p. 129-143.

CHARLOT, Bernard. “Qualidade da Educação”: nascimento de um conceito ambíguo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e81286, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>. Acesso em: 20.10.2023

CHIRINÉA, Andréia Melanda. **O índice de desenvolvimento da educação básica (IDEB) e as dimensões associadas à qualidade da educação na escola pública municipal**. 2010. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010.

CHOMSKY, Noam. **O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global**. Tradução: Pedro Jorgensen Jr. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

COSTA, Valeriano. **Políticas públicas no Brasil**: uma agenda de pesquisas. **Ideias**, Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 135–166, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649465>. Acesso em: 23.12.2023

DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 67–80, 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 19.09.2023

DANTAS, Marta Maria dos Santos. **Sistema de avaliação do ensino fundamental (SAEF) como política educacional da Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Fortaleza (CE)**. 2018. 84f. – Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza (CE), 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**/Pedro Demo – Campinas,SP: Papyrus, 2001.

DI NALLO, Rita de Cássia Zironi. **Avaliação externa**: estratégias de controle ou inclusão? 2010. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15ª edição. Petrópolis: Vozes, 2022.

EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FLORENCIO, Lourdes Rafaella Santos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; ALMEIDA, Nadja Rinelle Oliveira de. Política de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, v. 5, p. 303–312, 2017. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>. Acesso em: 20.12.2023

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.33, n.119, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de; SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009. 88p.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação educacional no Brasil: possibilidades e desafios**. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 77-108.

GADOTTI, Moacir. **A educação e a nova governança: impactos e desafios na gestão educacional**. São Paulo: Papirus, 2010.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 15ª edição. Petrópolis, 2015.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005. pp. 75-94.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. Trad. Adail Sobral; Maria Stela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HOLANDA, Francisco Uribam Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo: o itinerário de uma cosmovisão impenitente**. 2. ed. Francisco Uribam Xavier de Holanda. – Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

IJIMA, Mayara Hakura Watanabe. **A influência do Banco Mundial no Sistema de Avaliação da educação Básica do Paraná (SAEP)**. 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Ed. Planta, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. A pesquisa: Repercussões de políticas educacionais na escola e na sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. (Org.) **Políticas Educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. – 1ª ed. – Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 22-43.

LIPSUCH, Graciele. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. 2020. 169f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação – Mestrado – Irati) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati – PR.

LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social: Os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

LULA DA SILVA, Luis Inácio. Carta ao povo brasileiro, 2002. Disponível em: <https://fpabramo.org.br/wp-content/uploads/2010/02/cartaaopovobrasileiro.pdf>. Acesso em: 17.10.2024.

LÜCK, Heloísa. **A avaliação como instrumento de gestão educacional no Brasil**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 2011, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Wesley Brito. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): trajetória e alterações no período de 1990 a 2021**. 2022. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

MARQUES, Fernanda Castro. **Formação Continuada de Professores no Programa de Alfabetização na Idade Certa: Peça chave para o Sucesso da política educacional Cearense?** 2018. 153f. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo) – Escola de Administração de Empresas, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2023.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Expressão Popular, 2009

MCE; CONSED; UNDIME. Guia de Regime de Colaboração Estado – Municípios. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/biblioteca/guia-regimecolaboracao-estados-municipios/>. Acesso em: 25.10.2024

MELO, Adriana Almeida Sales de. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela** / Adriana Almeida Sales de Melo. – Maceió: EDUFAL, 2004.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Texto apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, novembro 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt05/t0510.pdf>

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, Letícia Bastos. **Competências como fundantes da avaliação da aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental**. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2021.

OLIVEIRA, Jôsy de Souza Paixão. **As políticas neoliberais e suas influências no processo avaliativo na educação pública do Estado de Goiás**. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Inhumas (Facmais), Inhumas, 2022.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Matriz de Avaliação de Ciências**. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA 2015. Disponível em https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2015/matriz_de_ciencias_PISA_2015.pdf. Acesso em: 24.10.2024.

PARRO, Ana Lúcia Garcia. Gestão da Escola, qualidade do Ensino e Avaliação Externa: desafios na e da escola. **Revista Paulista de Educação**, v. 1, n. 1, Bauru, 2012. p. 30-40.

PAULANI, Leda Maria. **Modernidade e discurso econômico**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PAULANI, Leda Maria. Neoliberalismo e individualismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 8, n. 2, p. 115–127, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8643138>. Acesso em: 24.10.2024.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao Método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão popular, 2011.

PERBONI, Fabio. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação dos Estados brasileiros**. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

PERES, Claudio A.; CASTANHA, André P. Educação: **do liberalismo ao neoliberalismo**. **Educere et Educare**, v. 1, n. 1, p. 233-238, 2006. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1039>. Acesso em: 14.08.2024

PERES, Flaviana Christine Vallim. **Análise dos instrumentos de regulação do estado de São Paulo: qualidade da educação básica.** Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista, 2019. Disponível em <http://hdl.handle.net/11449/190731>

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRADO JR, Caio. Teoria Marxista do Conhecimento e método dialético e materialista. Versão para E-boock. Disponível em <https://saltheebooks.com.br/wp-content/uploads/2023/10/caio.pdf>

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. **Lutas Sociais**, v. 19, n. 35, p. 65–79, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/26678>. Acesso em:

ROSENDO, Teodulino Mangureira. **Sistemas Municipais de Avaliação Educacional da Paraíba: um estudo multicaso.** 162f. Dissertação (Mestrado em Métodos e Gestão em Avaliação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SANTOS, Dhietelly Morghana Almeida. **Avaliações externas estaduais da alfabetização e a produtividade discursiva de suas matrizes de referência.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

SANTOS, Fabiano Antonio; PETOUR, Maria Teresa Flórez. Internacionalização dos sistemas de avaliação: evidências de Brasil e Chile. **Revista Ibero-Americana de estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp.3, p. 1829–1846, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12766>. Acesso em: 17.05.2024

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise.** 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010.

SANTOS, Regina Lucia Lourido dos. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: uma leitura crítica.** 2001. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

SANTOS, Regina Lúcia Lourido dos. **Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas.** 2007. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Samuel. **O discurso midiático acerca da qualidade da educação básica brasileira.** 2018. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 2007.

_____, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea)

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e77872.pdf>. Acesso em: 14.09.2024

SILVA, Patrícia Aparecida da. **As influências do sistema mineiro de avaliação na construção da qualidade da educação**. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n 84, p. 873-895, set. 2003.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**. n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28.09.2024

SOUZA, Paulo César. **O Consenso de Washington e a Globalização**. 2003. 82f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2003.

SOUZA, Thais Tolentino Santos. **Avaliação externa e qualidade da educação básica: concepções e práticas em disputa**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

SUBTIL, Maria José Dozza. Reflexões sobre Marxismo e Perspectiva Teórico-metodológica para a pesquisa em Políticas Educacionais. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 153-162, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439/13090>. Acesso em: 16 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas – 2008: primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação**, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/uploads/posts/146.pdf>. Acesso em: 28.09.2024

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades do Todos pela Educação 2007**. São Paulo, 2007. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/08/relatorio-de-atividades-2007.pdf>. Acesso em: 17.04.2024

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

_____. Declaração de Dakar. Educação Para Todos – 2000. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://www.sigas.pe.gov.br/files/04092019033029-declaracao.de.dakar.educacao.para.todos.2000.pdf>

VITELLI, Ricardo Ferreira; FRITSCH, Rosangela; SILVA, Rodrigo Dias da. A desigualdade brasileira revelada pelo resultado de indicadores educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26,

n. 1, p. 31–49, 29 Mar 2019. Disponível em:

<https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11095>.

Acesso em: 17.05.2024

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA (ALTA E MÉDIA RELEVÂNCIA)

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS E PROFESSORES QUE ATUAM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE SANTANA

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR E FORMADORES DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA DE SANTANA

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SANTANA

APÊNDICE A – REVISÃO DE LITERATURA (ALTA E MÉDIA RELEVÂNCIA)

RELEVÂNCIA	TIPO DE TRABALHO	TÍTULO	AUTOR	ANO
ALTA	TESE	INDICADORES DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOB OLHAR DA PESQUISA CIENTÍFICA PROVA BRASIL E IDEB	ALENIS CLEUSA DE ANDRADE	2015
MEDIA	DISSERTAÇÃO	O SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ-SPAECE-ALFA: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DE CONTEXTOS POLÍTICOS, TRAJETÓRIAS INSTITUCIONAIS E CONTRAPONTO NO CENÁRIO ESCOLAR.	MARIA MERCÊS RODRIGUES DOS SANTOS ARAGÃO	2021
MEDIA	TESE	A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA RELAÇÃO ENTRE O IDEB E A GESTÃO EDUCACIONAL: EFEITOS, LIMITES E POSSIBILIDADES	JANAINA FRANCISCATO AUDINO	2020
ALTA	DISSERTAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS DE AVALIAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NO BRASIL	ANA CAROLINA MANTOVANI BESERRA	2017
ALTA	DISSERTAÇÃO	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O RESULTADO DO IDEB DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA: REFLEXÕES SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR E A QUALIDADE DO ENSINO	PATRICIA MONTENEGRO FREIRE DE CARVALHO	2013
ALTA	DISSERTAÇÃO	PROCESSOS ESCOLARES COMO INDICADORES DE QUALIDADE EM EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA FORMAÇÃO PARA CIDADANIA	MALENA XAVIER DE CARVALHO	2015
MEDIA	DISSERTAÇÃO	ANÁLISE DE INCIDÊNCIAS DO SAEB SOBRE A ATUAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	ALESSANDRA MOREIRA CAVALIERI	2013
ALTA	DISSERTAÇÃO	O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) E AS DIMENSÕES ASSOCIADAS À QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL	CHIRINÉA, ANDRÉIA MELANDA [UNESP]	2010
ALTA	DISSERTAÇÃO	A UTILIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PROVINHA BRASIL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM LAGUNA – SC	COSTA, GLAUCE DA SILVA	2014
ALTA	DISSERTAÇÃO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (SAEF) COMO POLÍTICA EDUCACIONAL DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SME) DO MUNICÍPIO DE FORTALEZA (CE)	DANTAS, MARTA MARIA DOS SANTOS	2018
MEDIA	DISSERTAÇÃO	SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): TRAJETÓRIA E ALTERAÇÕES NO PERÍODO DE 1990 A 2021	MAGALHÃES, WESLEY BRITO	2022
ALTA	DISSERTAÇÃO	A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (IJIMA, MAYARA HARUKA WATANABE	2021

		SAEP)		
MEDIA	DISSERTAÇÃO	INDICADORES DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EM ANÁLISE O IDEB E O IDESP NAS AÇÕES DE INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS E DE GESTÃO	MORENO, LUCIANE	2019
MEDIA	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EXTERNA: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE OU INCLUSÃO?	DI NALLO, RITA DE CÁSSIA ZIRONDI	2010
ALTA	TESE	ANÁLISE DOS INSTRUMENTOS DE REGULAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO: QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA	PERES, FLAVIANA CHRISTINE VALLIM	2019
MEDIA	TESE	TRABALHO DOCENTE, POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E ACCOUNTABILITY NO BRASIL E EM PORTUGAL	RICHTER, LEONICE MATILDE	2015
MEDIA	DISSERTAÇÃO	SISTEMAS MUNICIPAIS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DA PARAÍBA: UM ESTUDO MULTICASO	ROSENDO, TEODULINO MANGUEIRA	2015
ALTA	DISSERTAÇÃO	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA LEITURA CRÍTICA	SANTOS, REGINA LUCIA LOURIDO DOS	2001
MEDIA	TESE	SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SITUANDO OLHARES CONSTRUINDO PRESPECTIVAS	SANTOS, REGINA LÚCIA LOURIDO DOS	2007
ALTA	DISSERTAÇÃO	A (CONTRA) REFORMA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS GERAIS: O PROGRAMA DE AVALIAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA/PROEB EM ANÁLISE	SANTOS, JOSIANE CRISTINA DOS	2010
ALTA	DISSERTAÇÃO	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO: CONTRA NÚMEROS, HÁ ARGUMENTOS	SANTOS, MARIA LUCIVÂNIA SOUZA DOS	2016
ALTA	DISSERTAÇÃO	AS INFLUÊNCIAS DO SISTEMA MINEIRO DE AVALIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	SILVA, PATRÍCIA APARECIDA DA	2016
ALTA	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EXTERNA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS EM DISPUTA	SOUZA, THAIS TOLENTINO SANTOS	2020
ALTA	DISSERTAÇÃO	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DOS SUJEITOS DA REDE ESCOLAR MUNICIPAL DE CACHOEIRINHA/RS	TAVARES, EDSON LEANDRO HUNOFF	2013

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Nome do projeto: A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SUA RELAÇÃO COM A “QUALIDADE” DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA

2. Características e objetivos gerais da pesquisa: A pesquisa está sendo conduzida pela pesquisadora LETICIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA, mestranda em educação pela Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da professora Dra. Cássia Hack.

A pesquisa está sendo desenvolvida como dissertação de mestrado em educação. O objetivo deste estudo é analisar a política de avaliação educacional amapaense e sua relação com a “qualidade” da educação no município de Santana.

3. Procedimentos: Em primeiro momento, realizamos estudo e análise bibliográfica sobre a política de avaliação no Brasil, sua contextualização histórica, considerando as influências dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Também analisamos a configuração da política educacional brasileira a partir da década de 1990, considerando a implementação dessas políticas no Estado do Amapá.

Concomitante a isso, foram analisados os documentos e instrumentos da política de avaliação instituído no Estado do Amapá com destaque o SISPAEAP. Neste sistema, averiguamos as características, objetivos, metodologias, estruturas. Como delimitação, a análise restringirá nas matrizes de referência de Língua portuguesa, utilizadas para avaliar as crianças do 2º ano, analisando também a intervenção da consultoria do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF).

Em segundo momento, realizaremos a entrevista semiestruturada, direcionados aos pedagogos e professores alfabetizadores da rede pública municipal de Santana, para obter dados a respeito da avaliação implementada como política educacional de avaliação no município de Santana.

A entrevista se dará através de questionários aplicados com os sujeitos com prazo de 15 dias para a devolução do instrumento. O tempo previsto para a conclusão das entrevistas é de 30 dias, com previsão de imprevistos na devolutiva dos questionários.

4. Participação na pesquisa: Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um questionário com questões abertas, elaborado pela pesquisadora para obter informações sobre

a visão dos entrevistados quanto a implementação da política de avaliação do SISPAEAP em Santana e sua relação com a qualidade da educação.

5. Voluntariedade e direito de desistência: Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízo.

6. Direito de confidencialidade: Esta pesquisa seguirá os critérios éticos de preservação do entrevistado e respeitará os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. Diante disso, utilizar-se-á pseudônimos para a realização e publicação dos resultados da pesquisa.

7. Garantia de acesso aos dados e dúvidas em geral: Você poderá tirar dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação, além de obter acesso aos seus dados, a qualquer momento através dos contatos indicados abaixo:

ppged@unifap.br

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

8. Consentimento: Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra do pesquisador responsável.

Eu, _____, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação nesta pesquisa, e que concordo em participar.

Santana-AP, ____ de _____ de ____.

Assinatura do (a) participante: _____

Assinatura do (a) pesquisador(a): _____

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PEDAGOGOS E PROFESSORES
QUE ATUAM NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE PÚBLICA DE
SANTANA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) entrevistado(a)

Este instrumento de investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá e visa coletar dados sobre sua percepção quanto a qualidade da educação a partir dos resultados nas avaliações realizadas pelo Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica – SISPAEAP. Para tanto, solicito sua valorosa contribuição nesta pesquisa, respondendo ao referido questionário.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e há o compromisso pela guarda, cuidado e utilização apenas cumprimento dos objetivos do referido estudo.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição nesta pesquisa e reiteramos voto de estima e apreço.

LETÍCIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

Mestranda do PPGED/UNIFAP

CÁSSIA HACK

Orientadora

1. Dados pessoais dos sujeitos

- a) Nome:
- b) Sexo:
- c) Ano de nascimento:
- d) Qual a formação inicial?
- e) Em que instituição e ano se formou?
- f) Qual nível de instrução mais alta que você cursou ou está cursando?
- g) Há quanto tempo atua na educação básica?

2 Percepção sobre qualidade da educação e sua relação com a avaliação externa

- 2.1 Em sua percepção o que significa qualidade em educação? Em sua opinião o resultado das avaliações externas como a do SISPAEAP por si só tem relação com a qualidade da educação, ou existe outros elementos que somam para atingir a qualidade da educação? Comente sua resposta
- 2.2 Como avalia o processo de implementação e consolidação da política de avaliação da educação no município de Santana através de um regime de colaboração e que culminou com a implementação do SISPAEAP ? Aprofunde sua resposta.
- 2.3 Como você tem acesso aos resultados nas avaliações realizadas pelo SISPAEAP? Tem oportunidade de análise e reflexão dos resultados e tomada de ações para melhoria da qualidade da educação a partir desses resultados?
- 2.4 Como avalia o resultado do município de Santana nas avaliações do SISPAEAP desde 2019. Esse resultado representa a realidade de aprendizagem no município de Santana?
- 2.5 Na sua percepção, a matriz utilizada pelo SISPAEAP nas avaliações está de acordo com a realidade do currículo da educação amazônica no município de Santana?
- 2.6 A secretaria municipal de educação prepara escolas e alunos para essas avaliações através de testes, simulados e formações ou orienta as escolas que façam essa preparação? De que forma isso acontece?
- 2.7 Quantas e quais são as avaliações aplicadas aos alunos da rede municipal de ensino de Santana? Para você, a quantidade dessas avaliações são suficientes para a verificação do desempenho dos alunos ou acredita que é excessiva e toma muito das horas e dias letivos que poderia ser destinado ao aprendizado dos alunos.?

- 2.8 Na sua percepção ocorreram mudanças significativas na educação santanense a partir da implementação da avaliação do SISPAEAP? Quais foram as principais mudanças?
- 2.9 Quais os pontos positivos e negativos da implementação e consolidação da Política de Avaliação no município de Santana? Comente sua resposta.

**APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADOR E FORMADORES DO
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA DE SANTANA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado(a) entrevistado(a)

Este instrumento de investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá e visa coletar dados sobre sua percepção quanto a qualidade da educação a partir dos resultados nas avaliações realizadas pelo Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica – SISPAEAP. Para tanto, solicito sua valorosa contribuição nesta pesquisa, respondendo ao referido questionário.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e há o compromisso pela guarda, cuidado e utilização apenas cumprimento dos objetivos do referido estudo.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição nesta pesquisa e reiteramos voto de estima e apreço.

LETÍCIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

Mestranda do PPGED/UNIFAP

CÁSSIA HACK

Orientadora

1. Dados pessoais dos sujeitos

- a) Nome:
- b) Sexo:
- c) Ano de nascimento:
- d) Qual a formação inicial?
- e) Em que instituição e ano se formou?
- f) Qual nível de instrução mais alta que você cursou ou está cursando?
- g) Há quanto tempo atua na educação básica?

2 Percepção sobre qualidade da educação e sua relação com a avaliação externa

- 2.1 Em sua percepção o que significa qualidade em educação? Na sua opinião o resultado das avaliações externas como a do SISPAEAP por si só tem relação com a qualidade da educação, ou existe outros elementos que somam para atingir a qualidade da educação? Comente sua resposta
- 2.2 Como avalia o processo de implementação e consolidação da política de avaliação da educação no município de Santana através de um regime de colaboração e que culminou com a implementação do SISPAEAP ? Aprofunde sua resposta.
- 2.3 Como você tem acesso aos resultados nas avaliações realizadas pelo SISPAEAP? Tem oportunidade de análise e reflexão dos resultados e tomada de ações para melhoria da qualidade da educação a partir desses resultados?
- 2.4 Como avalia o resultado do município de Santana nas avaliações do SISPAEAP desde 2019. Esse resultado representa a realidade de aprendizagem no município de Santana?
- 2.5 Na sua percepção, a matriz utilizada pelo SISPAEAP nas avaliações está de acordo com a realidade do currículo da educação amazônica no município de Santana?
- 2.6 A secretaria municipal de educação prepara escolas e alunos para essas avaliações através de testes, simulados e formações ou orienta as escolas que façam essa preparação? De que forma isso acontece?
- 2.7 Quantas e quais são as avaliações aplicadas aos alunos da rede municipal de ensino de Santana? Para você, a quantidade dessas avaliações é suficiente para a verificação do desempenho dos alunos ou acredita que é excessiva e toma muito das horas e dias letivos que poderia ser destinado ao aprendizado dos alunos.?

- 2.8 Na sua percepção ocorreram mudanças significativas na educação santanense a partir da implementação da avaliação do SISPAEAP? Quais foram as principais mudanças?
- 2.9 Quais os pontos positivos e negativos da implementação e consolidação da Política de Avaliação no município de Santana? Comente sua resposta.

**APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIA DE POLÍTICAS
EDUCACIONAIS DO MUNICÍPIO DE SANTANA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Prezado(a) entrevistado(a)

Este instrumento de investigação faz parte da pesquisa de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá e visa coletar dados sobre sua percepção quanto a qualidade da educação a partir dos resultados nas avaliações realizadas pelo Sistema Permanente de avaliação da Educação Básica – SISPAEAP. Para tanto, solicito sua valorosa contribuição nesta pesquisa, respondendo ao referido questionário.

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e há o compromisso pela guarda, cuidado e utilização apenas cumprimento dos objetivos do referido estudo.

Desde já agradeço sua valorosa contribuição nesta pesquisa e reiteramos voto de estima e apreço.

LETÍCIA DA SILVA CORRÊA DE SOUZA

Mestranda do PPGED/UNIFAP

CÁSSIA HACK

Orientadora

1. Dados pessoais dos sujeitos

- a) Nome:
- b) Sexo:
- c) Ano de nascimento:
- d) Qual a formação inicial?
- e) Em que instituição e ano se formou?
- f) Qual nível de instrução mais alta que você cursou ou está cursando?
- g) Há quanto tempo atua na educação básica?

2 Percepção sobre qualidade da educação e sua relação com a avaliação externa

- 2.1 Em sua percepção o que significa qualidade em educação? Na sua opinião o resultado das avaliações externas como a do SISPAEAP por si só tem relação com a qualidade da educação, ou existe outros elementos que somam para atingir a qualidade da educação? Comente sua resposta
- 2.2 Como avalia o processo de implementação e consolidação da política de avaliação da educação no município de Santana através de um regime de colaboração e que culminou com a implementação do SISPAEAP ? Aprofunde sua resposta.
- 2.3 Como você tem acesso aos resultados nas avaliações realizadas pelo SISPAEAP? Tem oportunidade de análise e reflexão dos resultados e tomada de ações para melhoria da qualidade da educação a partir desses resultados?
- 2.4 Como avalia o resultado do município de Santana nas avaliações do SISPAEAP desde 2019. Esse resultado representa a realidade de aprendizagem no município de Santana?
- 2.5 Na sua percepção, a matriz utilizada pelo SISPAEAP nas avaliações está de acordo com a realidade do currículo da educação amazônica no município de Santana?
- 2.6 A secretaria municipal de educação prepara escolas e alunos para essas avaliações através de testes, simulados e formações ou orienta as escolas que façam essa preparação? De que forma isso acontece?
- 2.7 Quantas e quais são as avaliações aplicadas aos alunos da rede municipal de ensino de Santana? Para você, a quantidade dessas avaliações são suficientes para a verificação do desempenho dos alunos ou acredita que é excessiva e toma muito das horas e dias letivos que poderia ser destinado ao aprendizado dos alunos.?

- 2.8 Na sua percepção ocorreram mudanças significativas na educação santanense a partir da implementação da avaliação do SISPAEAP? Quais foram as principais mudanças?
- 2.9 Quais os pontos positivos e negativos da implementação e consolidação da Política de Avaliação no município de Santana? Comente sua resposta.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – QUADRO GERAL DE MATRÍCULA DO MUNICÍPIO DE SANTANA

ANEXO B – OFÍCIO DIRECIONADO À SECRETÁRIA ADJUNTA DO MUNICÍPIO DE SANTANA

ANEXO C – OFÍCIO DIRECIONADO À COORDENADORA MUNICIPAL DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

ANEXO D – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

ANEXO E – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

ANEXO F – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

ANEXO G – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

ANEXO H – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB SARA PIRES

ANEXO I – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB MAURO CEZAR

ANEXO J – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB AMAZONAS

ANEXO K – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB CLAUDIONOR ROCHA

ANEXO L – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB FERNANDO RODRIGUES DO CARMO

ANEXO M – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB GENTILA ANSELMO NOBRE

ANEXO N – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB IRANILDE ARAÚJO FERREIRA

ANEXO O – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB JOSYCLEIA GUIMBAL

ANEXO P – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB MARIA ILNAH

ANEXO Q – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

ANEXO R – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB NOSSA SENHORA DOS NAVEGANTES

ANEXO S – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB PAUÍ

ANEXO B – OFÍCIO DIRECIONADO À SECRETÁRIA ADJUNTA DO MUNICÍPIO DE SANTANA

14/08/2024, 09:07

sjpac.unifap.br/sjpac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1052640

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 1833 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017279/2024-35

Macapá-AP, 08 de Agosto de 2024

À Secretária Adjunta de Políticas Educacionais

Senhora Cristiane Vilhena de Souza

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Secretária,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Letícia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração

Respeitosamente,

https://sjpac.unifap.br/sjpac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1052640

1/2

14/08/2024, 09:07

sjpac.unifap.br/sjpac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1052640

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO C – OFÍCIO DIRECIONADO À COORDENADORA MUNICIPAL DO
PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

14/08/2024, 08:55

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054307

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 8 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017846/2024-53

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Coordenadora Municipal do Programa Criança Alfabetizada

Senhora Aldaléa Balieiro Santiago

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Coordenadora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração
Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054307

1/2

14/08/2024, 08:55

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054307

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO D – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

14/08/2024, 08:57

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054309

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 9 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017848/2024-42

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Formadora do Programa Criança Alfabetizada

Senhora Vilma Suely Duarte de Moraes

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Formadora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054309

1/2

14/08/2024, 08:57

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054309

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO E – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

14/08/2024, 08:58

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054312

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 10 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017850/2024-11

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Formadora do Programa Criança Alfabetizada

Senhora Valdely Castelo Silva

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Formadora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestrandia pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestrandia deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestrandia se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

http://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054312

1/2

14/08/2024, 08:58

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054312

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO F – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

14/08/2024, 08:58

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.ja?imprimir=true&idDoc=1054313

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 11 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017851/2024-66

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Formadora do Programa Criança Alfabetizada

Senhora Paula Josefa Braga Cardoso

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Formadora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.ja?imprimir=true&idDoc=1054313

1/2

14/08/2024, 08:58

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.ja?imprimir=true&idDoc=1054313

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO G – OFÍCIO DIRECIONADO À FORMADORA DO PROGRAMA CRIANÇA ALFABETIZADA

14/08/2024, 08:59

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054314

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 12 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017852/2024-19

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Formadora do Programa Criança Alfabetizada

Senhora Lenita Pinto da Silva

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Formadora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054314

1/2

14/08/2024, 08:59

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054314

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANIL DE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO H – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB SARA PIRES

14/08/2024, 09:00

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054316

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 13 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017854/2024-08

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Sara Pires da Silva

Senhora Aldione Vilhena de Souza

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054316

1

14/08/2024, 09:00

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054316

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO I – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB MAURO CEZAR

14/08/2024, 09:00

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054317

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 14 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017855/2024-44

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da Creche Mauro César

Senhora Sueli Braga dos Santos

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054317

1/2

14/08/2024, 09:00

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054317

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

SECRETARIA

ANEXO J – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB AMAZONAS

14/08/2024, 09:01

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jpf?imprimir=true&idDoc=1054318

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 15 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017856/2024-99

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Amazonas

Senhora Cleiciane Soares Bastos

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

http://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jpf?imprimir=true&idDoc=1054318

1/2

14/08/2024, 09:01

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jpf?imprimir=true&idDoc=1054318

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO K – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB
CLAUDIONOR ROCHA

14/08/2024, 09:01

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jf?imprimir=true&idDoc=1054322

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 16 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017859/2024-22

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Claudionor Rocha

Senhora Verônica Cabral Bezerra

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jf?imprimir=true&idDoc=1054322

1/2

14/08/2024, 09:01

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jf?imprimir=true&idDoc=1054322

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO L – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB FERNANDO
RODRIGUES DO CARMO

14/08/2024, 09:02

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054323

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 17 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017860/2024-57

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

Ao Diretor da E.M.E.B. Fernando Rodrigues do Carmo

Senhor Giovanni de Oliveira dos Santos

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhor Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054323

1/

14/08/2024, 09:02

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054323

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETÁRIA

ANEXO M – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB GENTILA
ANSELMO NOBRE

14/08/2024, 09:02

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054326



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 18 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017863/2024-91

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Gentila Anselmo Nobre

Senhora Ana Cleia Nogueira de Sousa

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054326

1/2

14/08/2024, 09:02

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054326

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO N – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB IRANILDE
ARAÚJO FERREIRA

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054327

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 19 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017864/2024-35

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

Ao Diretor da E.M.E.B. Iranilde de Araújo Ferreira

Senhor Marcos Bruno da Silva Conceição

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhor Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054327

1/2

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054327

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO O – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB JOSYCLEIA GUMBAL

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054330

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 20 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017865/2024-80

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Josycleia Guimbal Borges

Senhora Ivanilda Rodrigues Nobre

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

http://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054330

1/2

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054330

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANIL DE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO P – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB MARIA ILNAH

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054331

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 21 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017866/2024-24

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Maria Ilnah

Senhora Francisca de Almeida de Lima

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054331

1/2

14/08/2024, 09:03

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054331

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANIL DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA

ANEXO Q – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO

14/08/2024, 09:04

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054335

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

OFICIO Nº 22 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017867/2024-79

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Nossa Senhora da Conceição

Senhora Gleyse Fernandes da Costa

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054335

1/2

14/08/2024, 09:04

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054335

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANILDE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA
SECRETARIA

ANEXO R – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB NOSSA
SENHORA DOS NAVEGANTES

14/08/2024, 09:04

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054336

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO Nº 23 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

Nº do Protocolo: 23125.017868/2024-13

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

Ao Diretor da E.M.E.B. Nossa Senhora dos Navegantes

Senhor Domingos Souza da Silva

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhor Diretor,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054336

1/2

14/08/2024, 09:04

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jsf?imprimir=true&idDoc=1054336

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)

ANEXO S – OFÍCIO DIRECIONADO À DIRETORA DA ESCOLA EMEB PIAUÍ

14/08/2024, 09:05

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054337

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ**

OFICIO N° 24 / 2024 - PPGED (11.02.28.18)

N° do Protocolo: 23125.017869/2024-68

Macapá-AP, 14 de Agosto de 2024

À Diretora da E.M.E.B. Piauí

Senhora Erica Patricia Dias Góes

ASSUNTO: Encaminha aluna para realização de pesquisa de Mestrado

Senhora Diretora,

A Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Amapá - PPGED/UNIFAP, no uso de suas atribuições legais, vem através deste apresentar a mestranda pesquisadora **Leticia da Silva Corrêa de Souza**, matrícula n. 2022102029, orientanda da Profa. Dra. Cássia Hack, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, que está desenvolvendo uma pesquisa de mestrado com o título: "A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL AMAPAENSE E SEUS DISCURSOS DE "QUALIDADE" DA EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE SANTANA".

A mestranda deseja realizar pesquisa de campo com profissionais da educação básica, no intuito de obter dados sobre a maneira que a política de avaliação educacional amapaense se apresenta por meio de discursos de "qualidade" da educação no município de Santana..

Informamos que os dados fornecidos serão utilizados unicamente para fins da pesquisa e que a mestranda se compromete pela guarda, cuidado e utilização apenas para o cumprimento dos objetivos do estudo aqui referido.

Desde já agradecemos a acolhida e contribuição na pesquisa da aluna e reiteramos nossos votos de estima e consideração.

Respeitosamente,

https://sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054337

1/2

14/08/2024, 09:05

sipac.unifap.br/sipac/protocolo/documento/documento_visualizacao.jaf?imprimir=true&idDoc=1054337

(Assinado digitalmente em 14/08/2024 08:54)
IDANIL DE DE OLIVEIRA ROCHA DE LIMA