

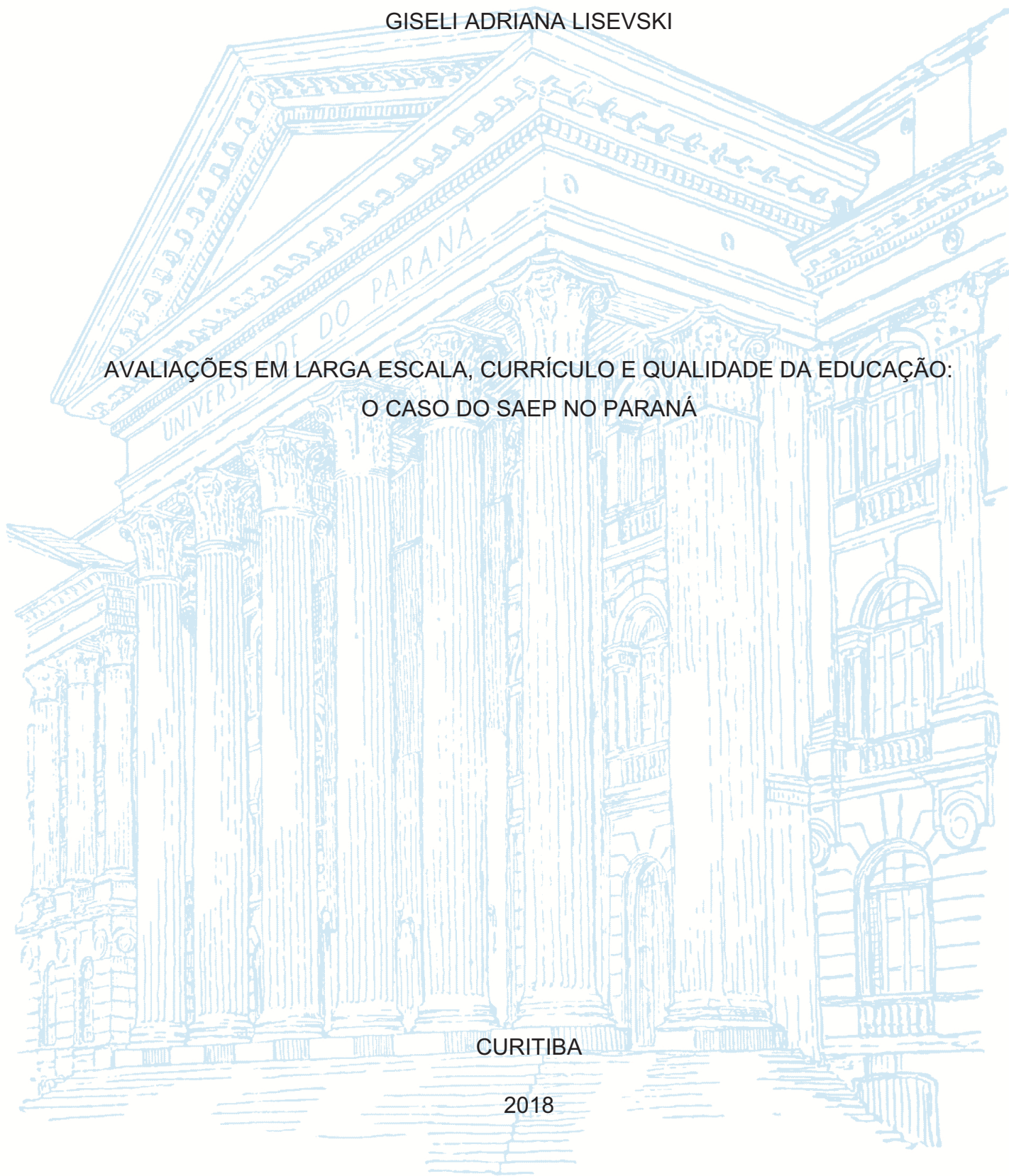
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GISELI ADRIANA LISEVSKI

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, CURRÍCULO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
O CASO DO SAEP NO PARANÁ

CURITIBA

2018



GISELI ADRIANA LISEVSKI

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA, CURRÍCULO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO:  
O CASO DO SAEP NO PARANÁ

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Políticas Educacionais, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Peres Barbosa.

CURITIBA

2018



## **AGRADECIMENTOS**

Ao coordenador do curso de Especialização em Políticas Educacionais, Prof.Dr. Ângelo R. de Souza , que possibilitou meu retorno ao curso e concluí-lo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Renata Peres Barbosa, pelo carinho, atenção,paciência e profissionalismo com que sempre atuou comigo.

Agradeço a todos os professores do curso e profissionais da área da educação quecompartilham seus conhecimentos e experiências e aos novos amigos de turma.

Aos companheiros que contribuíram com carinho e conhecimento, especialmente: Debora, Edelvan, Marcos eRoslaine.

Enfim, todos que ajudaram de alguma forma neste trabalho, muito obrigada.

## RESUMO

O conjunto de ideias de cunho neoliberal que passaram a ser implementadas em diversos países em períodos recentes teve profundos impactos em diversos setores da sociedade. No campo educacional, no bojo de uma política de busca pelo enxugamento do Estado e melhoria da eficiência de suas ações, emergem as avaliações em larga escala que apresentam como objetivo verificar a qualidade da educação ofertada. A partir dos resultados seria possível apontar formas de melhor atuação dos profissionais da educação visando a melhoria educacional. No estado do Paraná essa política também germinou, na forma da SAEP. O SAEP se propunha também a avaliar e subsidiar a qualidade educacional do estado. o presente trabalho apresenta como objetivo analisar como o SAEP segue o modelo das avaliações em larga escala nos moldes de um estado regulador e de uma lógica restrita de qualidade. Na sequência, se apresentamos o histórico de implementação das avaliações em larga escala no país, abordando a questão da lógica formativa implícita na política avaliativa em larga escala, na busca em se compreender qual o projeto formativo implícito nessas propostas. Por fim, realizamos um estudo sobre o SAEP, depreendendo o quanto esta seguiu a lógica restrita e limitada das avaliações em larga escala nacionais. Trata-se de um estudo bibliográfico.

Palavras-chave: Currículo; Avaliações Externas; SAEP; Qualidade da educação.

## **ABSTRACT**

The set of neoliberal ideas which were implemented in several countries in recent periods had important impacts in many areas of society. In the educational field, policy of searching for the reduction of the State and efficiency improvement of its actions gave rise to the large scale evaluations which would aim to verify the quality of the education offered. From the results it would be possible to point out ways to improve performance of education professional aiming an educational improvement. In the state of Paraná this policy also emerged in conformity of SAEP. SAEP also intended to evaluate and subsidize state's educational quality. Through a theoretical bibliographical study and education professionals inquiries, the present work seek to verify motivations of implementation of this policy and which are the impacts of its achievement, and its results obtained, could impact academic curriculum and, in the final analysis, the daily routine at school in the search for better evaluation results.

Keywords: Curriculum; ExternalEvaluations; SAEP; Qualityofeducation.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 CURRÍCULO .....</b>	<b>10</b>
<b>3 POLÍTICAS CURRICULARES E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA .....</b>	<b>15</b>
3.1 AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO .....	15
3.2 HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.....	18
<b>4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP) .</b>	<b>29</b>
4.1 APRESENTAÇÃO E FORMAS DE APLICAÇÃO.....	29
4.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SAEP: ANÁLISE CRÍTICA .....	35
4.3 ORIENTAÇÕES DA SEED E O SUPORTE À EQUIPE PEDAGÓGICA .....	39
4.4 DADOS E RESULTADOS.....	43
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>46</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>48</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No contexto recente de busca pela melhoria na qualidade da educação, e em um cenário de crescente pressão para que o poder público produza melhores resultados em todas as suas áreas – aí inclusa a educação, por certo – surgiram diversas formas de busca por tais objetivos.

Nas últimas décadas emergiu um cenário bastante forte de mudanças neoliberais na administração pública e que quebraram uma série de paradigmas também na educação. Nessa área, a principal forma desse processo ficou claramente colocado através das políticas de implementação de avaliações em larga escala.

Na esteira dessas avaliações, foram criadas diversas delas, tanto em nível federal, quanto em níveis estaduais e municipais pelo país afora. O estado do Paraná também pegou carona nesta horda avaliativa e, criou em 2012, o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP).

Com o objetivo de melhor avaliar a qualidade da educação no estado e prover mais diretamente ações eficazes de melhoria na qualidade da educação, é o que justifica o SAEP, que vem sendo aplicada bianualmente.

Diversos autores demonstram como as avaliações externas servem como indutoras das mudanças curriculares, a partir de uma lógica reducionista de qualidade da educação, com impactos no cotidiano das escolas, em especial, no trabalho do professor - lógica de treinamento para as provas (NOGUEIRA, 2017; BALL, 1994; AMARO, 2006 e SORDI, 2012.)

Dessa forma, o presente trabalho apresenta como objetivo analisar como o SAEP segue o modelo das avaliações em larga escala nos moldes de um estado regulador e de uma lógica restrita de qualidade. Para tanto, no primeiro momento, buscou-se compreender a concepção de currículo a partir das diferentes concepções apresentadas na literatura. Apresentamos um levantamento bibliográfico sobre o currículo escolar, demonstrando a pluralidade de concepções do mesmo e que ele reflete diretamente um projeto formativo específico e uma concepção de sociedade e educação. Trata-se de um campo de disputas, em que se travam relações de poder e que não é neutro, o currículo enquanto seleção da cultura.



Na sequência, apresentamos o histórico de implementação das avaliações em larga escala no país, abordando a questão da lógica formativa implícita na política avaliativa em larga escala, na busca em se compreender qual o projeto formativo implícito nessas propostas. Nesse sentido, buscamos debater sobre as avaliações em larga escala enquanto indutoras das políticas curriculares, que impõe um padrão de qualidade restrito que vai ao encontro de uma concepção neoliberal de estado, uma lógica de mercado, de qualidade questionável.

Assim, na terceira parte do trabalho, realizamos um estudo sobre o contexto de surgimento da SAEP, suas concepções e como se aplica no cotidiano escolar, buscando compreender suas intencionalidades e limites. Verificamos que houve alterações da matriz curricular do Estado do Paraná a partir do SAEP, que passou a contemplar com carga horária elevada as disciplinas de proficiência no SAEP (de Língua Portuguesa e Matemática).

## 2 CURRÍCULO

O presente capítulo objetiva refletir sobre o currículo escolar, demonstrando a pluralidade de concepções do mesmo e que ele reflete diretamente um projeto formativo específico e uma concepção de sociedade e educação. Trata-se de um campo de disputas, em que se travam relações de poder e que não é neutro, o currículo enquanto seleção da cultura.

É basilar nas discussões acerca dos sistemas de avaliação externa uma discussão sobre as concepções de currículo. Como primeira aproximação entende-se

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo – nível educativo ou modalidade de ensino é a aceção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Mais aprofundadamente nessa temática, segundo Sacristán (2000), podemos inferir algumas tipologias curriculares: o currículo academicista, currículo da vivência e experiências do estudante e o currículo como configurador da prática.

O primeiro deles, o *currículo academicista*, que referencia os conhecimentos escolares aos conhecimentos vindos dos ambientes acadêmicos das ciências que os destacam, ou seja, o saber historicamente acumulado pelo homem. Seu foco é no currículo “conteudista”. No entanto, tal modelo revela-se fechado ao isolar cada disciplina, mantendo-a focada apenas em si e nas divisões acadêmicas do conhecimento, perdendo dessa forma a totalidade do conhecimento.

Por sua vez o *currículo da vivência e experiências do estudante* por sua vez fundamenta-se em:

os aspectos intelectuais, físicos, emocionais e sociais são importantes no desenvolvimento da vida do indivíduo, levando em conta, além disso, que terão de ser objeto de tratamentos coerentes para que se consigam finalidades tão diversas, ter-se-á que ponderar, como consequência inevitável, os aspectos metodológicos do ensino, já que destes depende a consecução de muitas dessas finalidades e não de conteúdos estritos de ensino. Desde então, a metodologia e a importância da experiência estão ligadas indissolavelmente ao conceito de currículo. O importante do currículo é a experiência, a recriação da cultura em termos de vivências, a provocação de situações problemáticas [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 41).

No entanto, o documento das Diretrizes Curriculares do Paraná, aponta que tal forma curricular recebe críticas por ser “uma concepção curricular que se fundamenta nas necessidades de desenvolvimento pessoal do indivíduo, em prejuízo da aprendizagem dos conhecimentos histórica e socialmente construídos pela humanidade.” O documento segue relatando que essa perspectiva “reduz a escola ao papel de instituição socializadora, ressaltando os processos psicológicos dos alunos e secundarizando os interesses sociais e os conhecimentos específicos das disciplinas.” O ensino dos “saberes acadêmicos é apenas um aspecto, de importância relativa, a ser alcançado”, pois esta concepção “não define o papel das disciplinas escolares na organização do trabalho pedagógico com a experiência” e assim, “o utilitarismo surge como um jeito de resolver esse problema, aproximando os conteúdos das disciplinas das aplicações sociais possíveis do conhecimento.” (PARANÁ, 2008, p. 18).

A terceira tipologia de currículo apontada pela autor é a do *currículo como configurador da prática*. Essa é a concepção adotada pelas Diretrizes Curriculares do Paraná que, segundo Paraná (2008, p.19), se vincula ao campo das teorias críticas da educação e com metodologias “que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar.” Nelas “a concepção de conhecimento considera suas dimensões científica, filosófica e artística, enfatizando-se a importância de todas as disciplinas.”

Para a seleção do conhecimento, que é tratado, na escola, por meio dos conteúdos das disciplinas concorrem tanto os fatores ditos externos, como aqueles determinados pelo regime sócio-político, religião, família, trabalho quanto as características sociais e culturais do público escolar, além dos fatores específicos do sistema como os níveis de ensino, entre outros. Além desses fatores, estão os saberes acadêmicos, trazidos para os currículos escolares e neles tomando diferentes formas e abordagens em função de

suas permanências e transformações. (PARANÁ, 2008, p.19)

Outra importante contribuição as discussões sobre currículo traz Silva (1999) em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo”. Nela o autor trata da evolução das teorias de currículo ao longo do tempo classificando-as em teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas.

Para Silva (1999, p.4) as teorias tradicionais de currículo são separadas das críticas e pós-críticas pela questão do poder, ou seja, as teorias tradicionais se pretendem “científicas, desinteressadas, teorias neutras”, já as outras teorias dizem não haver neutralidade científica nem desinteresse, mas que toda teoria implica inevitavelmente em relações de poder. Ainda segundo o autor as teorias tradicionais, focadas no tecnicismo e na questão dos conhecimentos cientificamente acumulados e dados para serem transmitidos em sala é oposta aos frequentes questionamentos efetuados pelas demais teorias sobre qual a motivação para o ensino desse e não daquele conteúdo. Em resumo, o autor aponta que as teorias críticas e pós-críticas se preocupam “com as conexões entre saber, identidade e poder”.

Os modelos tradicionais de currículo estariam centrados em manter o status quo e, dessa forma, estavam mais concentradas nas formas que o currículo se organizava e era elaborado. “Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo”. (SILVA, 1999, p.8). Se assim era, esses modelos apenas importavam-se em repassar os conteúdos/conhecimentos aos estudantes sem considerar exatamente o estudante.

O modelo tradicional terá vida até o momento em que começa-se a promover uma democratização do acesso ao ensino. A partir daí ela passa a ser constantemente criticado e contestado, pois se seu objetivo era manter o status quo existente, ou seja, as elites sobre os demais, e justamente esses outros passavam a ter acesso aos conhecimentos que antes estavam restritos às elites há contestação e almejo à uma situação diferente.

É no bojo desse movimento que irão surgir aquelas teorias denominadas de críticas por Silva (1999). Ele analisa que essas teorias críticas buscam a oposição a esses arranjos sociais e educacionais aos quais os modelos tradicionais de currículo estavam ligados. Segundo o autor, “as teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 1999, p.8). Enquanto estas são teorias de contestação, desconfiança e transformação, as

tradicionais se pautam pela aceitação, ajuste e adaptação à realidade.

Enquadram-se nessa categoria, segundo o mesmo autor, as teorias de Bourdieu e Passeron. Enquanto a grande parte das teorias críticas irá fazer uso do marxismo para explicar a estrutura da escola e o currículo dentro dela a teoria elaborada por esses autores franceses não se utiliza da economia para explicar a realidade: usam metáforas econômicas para explicar a situação. Seu principal conceito é a reprodução cultural, que segundo eles, é através da reprodução da cultura dominante que se garante a reprodução social mais ampla. A cultura considerada com valor é justamente a das classes dominantes e a reprodução dessa cultura através da educação é que se tem o conceito de capital cultural devido a importância que a mesma adquire.

Porém, destaca Tomaz, que esse papel de reprodução da cultura dominante e do capital cultural na ideia de Bourdieu e Passeron não é de inculcação às classes dominadas. Na verdade o papel praticado pela escola no sentido de exclusão dos dominados dessa cultura, pois a linguagem dessa cultura dominante não seria compreensível a estas classes, apenas as classes dominantes. Desse modo aqueles dominados não compreenderiam e apenas os dominantes seriam capazes de se apropriar dessa cultura pela familiaridade que tem com a mesma desde o berço. É desta forma que se garante a reprodução social e do status quo (SILVA,1999).

Outra grande contribuição das teorias críticas é aquela dada por Paulo Freire e a sua pedagogia do oprimido. Se ele não teorizou especificamente sobre o currículo ao menos ele lançou ideias sobre várias questões discutidas nas teorias de currículos. Sua obra irá discutir a dinâmica do processo de dominação existente na educação.

Como aponta Silva (1999) a principal contribuição de Freire as discussões propriamente de currículo está dada na ideia de “educação bancária”. Segundo essa teorização freireana o conhecimento é algo que seria transferido do professor ao aluno como se fosse um depósito bancário puro e simplesmente. Nas palavras de Silva (1999), com esse conceito “Freire ataca o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional” que estaria “profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”. Dessa forma o professor exerce o papel ativo na relação enquanto o estudante permanece passivamente, apenas recebendo o conhecimento (SILVA, 1999, p. 23).

Dessa forma, Freire aponta a educação problematizadora como a melhor solução ao modelo bancário. Por essa sua ideia a educação deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e a partir deles buscar aquilo que é relevante ser aprendido. O papel do professor é importante sim no processo de aprendizagem, no entanto, não mais como detentor do conhecimento e sim como mediador entre o aluno e o conhecimento escolhido para o currículo. Essa mediação também é tida como decodificador do conhecimento ao aluno e, além disso é fundamental na escolha do conteúdo significativo ao lado do estudante.

Por seu turno, as teorias curriculares pós-críticas apontadas por Silva (1999) se caracterizam pela ideia de que o currículo deveria incluir uma amostra representativa das contribuições das culturas subalternas e não apenas as da cultura dominante. Essas perspectivas são tidas como multiculturalistas e variam em certos aspectos.

Segundo Silva (1999, p.37) a perspectiva liberal ou humanista tem seu foco em um currículo multiculturalista baseado “em ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas”. Essa é uma perspectiva que segundo o autor conserva das ideias críticas a base das relações de poder como as geradoras das diferenças existentes e que constantemente estariam sendo produzidas e reproduzidas. O currículo, segundo essa perspectiva, iria não apenas limitar-se ao ensino da tolerância e do respeito, mas sim realizar uma análise das motivações pelas quais as diferenças seriam produzidas.

Destaca-se que “parece haver uma evidente continuidade entre a perspectiva multiculturalista e a tradição crítica de currículo” (SILVA, 1999, p.38). Enquanto a perspectiva crítica dava foco e destaque à questão da produção das diferenças dada pelas relações de poder e assimetria entre as classes dominantes e dominadas, os multiculturalistas ampliaram o leque de focos de exclusão. Segundo Silva (1999, p. 38) os multiculturalistas apontam que as desigualdades na educação e no currículo sobremaneira são frutos também “de outras dinâmicas, como as de gênero, raça e sexualidade [...] que não podem ser reduzidas à dinâmica da classe”. Dessa forma os multiculturalistas reivindicam não apenas um espaço no currículo para as culturas dominadas, mas sim uma reformulação abrangente do mesmo que contemple uma nova forma de ensino, baseado na ideia de justiça.

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES E AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA**

As avaliações em larga escala são instrumentos que surgem no contexto do chamado Estado avaliador, de cunho neoliberal. Utilizando-se desse meio avaliativo, encontra ressonância para uma regulação do ensino e que tem profundas repercussões no currículo escolar. Tais repercussões se dão pela busca de resultados e provocam impactos significativos no cotidiano escolar ao estimular as instituições de educação e seus profissionais a proporem formas pedagógicas de alcançar-se o resultado idealmente pretendido na avaliação.

Dessa forma, neste capítulo, buscamos realizar um levantamento histórico das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e refletir sobre os impactos na qualidade da educação e no cotidiano escolar.

#### **3.1 AS AVALIAÇÕES NA EDUCAÇÃO**

As avaliações em larga escala começam a ser aplicadas com seus questionários de múltipla escolha já na década de 50 nos EUA, França e Inglaterra e chega ao Brasil na década de 60. No entanto, apenas na década de 90 essa tendência se consolida através da criação do sistema de avaliação nacional.

Dessa forma, o foco desta pesquisa recairá sobre as avaliações externas em larga escala, as quais passa-se a ver em mais detalhe e com destaque para o SAEB e depois volta-se o foco para a SAEP.

As avaliações externas na educação começaram a se desenvolver e a ganhar forma há algumas décadas. De lá para cá várias foram criadas com diversas metodologias e todas visando realizar um diagnóstico da aprendizagem e/ou realidade escolar e do sistema de ensino ofertado. A linha do tempo dessas avaliações é o que se apresenta, resumidamente, neste item.

Na década de 1970 a emergência do neoliberalismo fez os Estados serem questionados sobre suas funções, mais especificamente sobre o êxito nas suas formas de intervenção na realidade social. Esse movimento irá forçar os Estados a darem início a um processo de reforma com vistas a interferirem menos no plano econômico, realizar cortes de gastos e ampliar o controle dos resultados de suas políticas para que houvesse melhoria de eficiência e excelência nos serviços prestados. O neoliberalismo, com sua tese de estado-mínimo, altera a organização

e oferta de serviços sociais e educacionais, que devido a tais interferências, fez com que mudanças começassem a ocorrer (OLIVEIRA, 2011, p. 15).

Foi, portanto, nesse cenário que a criação de sistemas de avaliação ganhou papel importante para os Estados, como instrumento para a melhoria na qualidade da educação. Isso se daria devido aos resultados obtidos que serviriam para indicar melhores alocações dos investimentos. A avaliação externa é vista, dessa forma, como tendo a capacidade de efetivar as transformações buscadas pelo Estado dentro da gestão da educação pública, ao possibilitar o controle dos resultados e responsabilização aos participantes do processo e prestar contas à sociedade dos investimentos feitos e dos resultados obtidos – fossem quais fossem (OLIVEIRA, 2011, p. 16).

Ainda sobre a mesma questão das reformas neoliberais no sistema de educação, Barreto (2001) comenta que:

Essas reformas, motivadas pelo argumento de que a qualidade insatisfatória da educação seria basicamente responsável pela vulnerabilidade do país em face do nível educacional e desenvolvimento de outros países industrializados, partem do pressuposto de que uma força de trabalho educada é crucial para enfrentar a competição econômica, elevando a produtividade e aumentando a capacidade de adaptação às rápidas mudanças nos mercados internacionais. Elas evocam o princípio [...] de que o poder público deve prestar contas à população dos serviços que oferece e de como gasta os recursos que lhe foram confiados. Substituem o discurso que valorizava a escola pública em períodos anteriores, revisitando o princípio neoliberal que coloca ênfase na liberdade de escolha dos pais em relação ao ensino que querem para os filhos. Apostam que a melhoria do rendimento dos alunos pode ser alcançada mediante a concorrência entre as escolas, podendo, para tanto no dizer de Fletcher (1995), valer-se da publicidade negativa para estimular administradores e professores a dedicarem maiores esforços ao ensino e utilizar sanções econômicas políticas, regulamentares como incentivos (BARRETO, 2001, p. 57).

É dessa forma que a avaliação, tornada política pública, tem relevância ao aumentar o monitoramento do Estado sobre o currículo e o ensino, e também ao nortear o direcionamento dos investimentos realizados com vistas ao Estado mínimo. Conforme Zattera, “o propósito da avaliação [...] neoliberal é fornecer informações que orientem as políticas voltadas à educação e avaliem se os pressupostos educacionais visados são seguidos pelos profissionais envolvidos no processo” (ZATTERA, 2017, p. 53).

Assim sendo, os sistemas de avaliação ganham centralidade, e acabam tendo basicamente uma função que pode ser encarada de juiz do sistema de ensino e de suas instituições, uma vez que as mesmas devem, em seus resultados, provar



que podem implementar a política de conteúdos do Estado e que conseguem levar os estudantes ao seu aprendizado. No entanto, segundo aponta Peroni apud Zattera (2017), isso não ocorre: esse modelo educacional não apresenta perspectiva de qualidade educacional e tão pouco podem atender aos seus próprios propósitos ou sequer identificar quais seriam esses propósitos necessários.

Assim se “percebe [...] é que [...] o Estado transfere as suas obrigações, ficando a cargo da escola e da equipe pedagógica a responsabilidade sobre a qualidade da educação para servir a um modelo econômico ainda não determinado” (ZÁTTERA, 2017, p. 53). No mesmo sentido, aponta a autora, com a aplicação das avaliações e divulgação de seus resultados, mudanças econômicas e sociais existiram sobre o foco das ações neoliberais: a economia em detrimento da aprendizagem.

Essa situação pode ser evidenciada pela intensa competitividade entre as escolas e municípios, com o intuito de melhorarem os índices da educação, tanto para ocuparem melhores índices quanto para obterem maiores investimentos. Sendo assim, em algumas ocasiões, as escolas e os municípios “vivem” as avaliações, preconizando apenas os seus resultados e investimentos, não levando em consideração a efetiva aprendizagem dos alunos (ZATTERA, 2017, p. 54).

Isto posto, a organização do sistema de avaliação do ensino e os objetivos dos mesmos, é necessário olhar nas formas como essa avaliação externa se dá. Para isso é importante olhar a avaliação como um todo no contexto escolar.

Na educação podemos falar basicamente em dois tipos de avaliações: as ocorridas dentro da sala de aula (internas) e as aplicadas por sistemas avaliativos específicos (externas). À nível nacional, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), é o órgão responsável pela aplicação e execução das principais avaliações externas de larga escala no país.

Para o presente trabalho nos interessa verificar as avaliações externas. Sobre elas pode-se comentar que

[...] existem aquelas que têm consequências diretas importantes sobre indivíduos e instituições e que apresentam resultados numéricos (somativas) e aquelas que têm como propósito aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias, e que não têm o interesse em dar consequência imediata ao seu resultado (formativas) (HORTA NETO, 2010, p. 88).

Em outras palavras: as avaliações externas tem por forma a verificação posterior dos conteúdos e por objetivo a verificação da aprendizagem dos mesmos de acordo com os objetivos preconizados pelo currículo. A consequência dessa avaliação é um resultado numérico aferido ao estudante e/ou instituições de ensino quanto aos resultados alcançados. Por seu turno, a avaliação formativa tem por objetivo a avaliação do processo de aprendizagem do estudante, priorizando também a avaliação da prática pedagógica como um todo e possibilitando adequá-la melhor á realidade escolar para possibilitar a aprendizagem.

Portanto, as avaliações externas somativas tem como objetivo diagnosticar se os alunos adquiriram os conhecimentos exigidos nos currículos escolares. Complementa ainda Zattera (2017), ao referir-se a Horta Neto (2010), que a mesma objetiva também

regular o ensino, tendo em vista que é por meio dos resultados obtidos que os professores podem verificar a aquisição do conhecimento pelos alunos. Por meio desse tipo de avaliação, há a preocupação com o processo de aquisição do conhecimento por parte dos alunos, visando à promoção da aprendizagem e possibilitando que o aluno reflita sobre a aprendizagem e avaliação, de modo geral. (HORTA NETO, 2010 apud ZATTERA, 2017, p. 55)

Ainda a respeito da avaliação em larga escala, Oliveira (2011) cita as seguintes funções:

(a) a *autoavaliação*: permite conhecer qual a posição relativa entre os participantes de uma mesma avaliação; (b) o *credenciamento*: seus resultados permitem aos participantes ingressarem no mercado de trabalho ou na educação superior, como por exemplo, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); (c) o *accountability*: presta conta da qualidade de ensino ofertado apresentando informações aos diferentes públicos interessados nos resultados da avaliação, tais como educadores, gestores públicos e famílias, e (d) *apoio a decisão*: oferece informações sobre os resultados alcançados, possibilitando prever situações futuras e propor ações alternativas que visem a melhoria da situação detectada.(OLIVEIRA, 2011, p. 110)

### 3.2 HISTÓRICO DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL.

O SAEB nasce na década de 1980, com objetivo de implementação de um sistema que pudesse realizar a avaliação da Educação Básica. Inicialmente chamado de Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau – SAEB,

foi aplicado em 1988 como um teste para adequação de maneira que pudesse ser aplicado no restante do país. Em 1990, houve a primeira aplicação nacional, e desde quando sempre foram passando por ajustes para que a mesma estivesse o mais próximo possível da realidade avaliada de modo que seus resultados o demonstrassem. Em 1992 o INEP se tornou o responsável pela aplicação da avaliação. Desde 1993, a SAEB é aplicada a cada dois anos, no 5º e 9º ano do EF.

Em 1994 o SAEB foi institucionalizado e a Portaria nº 1.795, de 15 de julho de 1994 o define como um processo nacional de avaliação. Segundo o Art. 1º os objetivos do sistema são:

1. Contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis do sistema educativo, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação básica e adequados controles sociais de seus resultados;
2. Implementar e desenvolver, em articulação com as Secretarias de Educação, processos permanentes de avaliação, apoiados em ciclos regulares de aferições das aprendizagens e competências obtidas pelos alunos e do desempenho dos estabelecimentos que compõem os sistemas de educação básica;
3. Mobilizar os recursos humanos, técnicos e institucionais do Ministério, das Secretarias e de universidades e centros de estudos e pesquisas sociais e educacionais, para gerar e difundir os conhecimentos, técnicas e instrumentos requeridos pelas práticas de aferição e avaliação educacional;
4. Proporcionar, aos responsáveis pela gestão educacional e pelo ensino, às famílias e aos cidadãos em geral, informações seguras e oportunas a respeito do desempenho e dos resultados dos sistemas educativos. (BRASIL, 1994, s/p).

Como citado acima a Prova Brasil faz parte do sistema de avaliação do SAEB na composição do IDEB. No ano de 2005 foi instituída a Prova Brasil. A principal característica dessa avaliação é que é possível ter acesso aos resultados em uma escala mais específica: por municípios e também por escolas, o que possibilita que haja análise pormenorizada dos resultados e elaborações de políticas públicas que alcancem a melhoria do ensino.

Daí em diante houveram várias alterações no sentido de aperfeiçoar a avaliação. A mais relevante delas ocorreu em 2007, objetivando a publicidade e permitir a comparação dos resultados obtidos, criou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com objetivo de reunir no mesmo indicador, informações sobre as médias obtidas pelos estudantes nas avaliações e sobre as taxas de aprovação. O IDEB reúne dados de dois elementos que mensuram a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho das avaliações, o SAEB, para os estados, e a Prova Brasil (PB) para os municípios (BRASIL, 2011).

Assim, o IDEB permite que se realize o mapeamento dos dados da educação nacional e estadual.

Essas informações disponibilizadas pelo referido indicador deveriam ser usadas como ponto de partida para que o processo de reflexão da prática docente ocorresse efetivamente e para que o Estado, no que compete às suas obrigações, soubesse exatamente quais aspectos necessitam de investimentos, de modo que os resultados esperados fossem atingidos e que as práticas escolares fossem aprimoradas. Entretanto, muitas vezes, não é isso que ocorre, tendo em vista que, da forma como está organizada, a avaliação não está atuando como peça-chave para que haja o diagnóstico e a promoção de políticas públicas que promovam as mudanças necessárias, mas sim apenas como um elemento que intenciona medir a qualidade da educação. (ZÁTTERA, 2017, p. 65)

Dito de outra forma, a SAEB deveria ser mais claramente uma avaliação com características formativas, ou seja, dando ênfase às condições para que se possa repensar a organização e as experiências da escola como um todo. Com os resultados o Estado deveria se apropriar dos apontamentos e diagnósticos possíveis para rever investimentos e realocar prioridades dentro do sistema público de ensino. Da forma como o mesmo está organizado, prioriza só o “valor” para apontar a qualidade da educação e não possibilita avaliar a prática pedagógica e verificar desta forma meios de adequação da prática pedagógica nas escolas.

A PB, então, é uma avaliação da Educação Básica que avalia as disciplinas de Língua Portuguesa - com foco na leitura - e Matemática – com foco na resolução de problemas. Tem sua aplicação a cada dois anos avaliando alunos do 5º ano e 9º ano das escolas públicas.

Dessa forma, por meio da aplicação dessa prova, há a intenção de obter dados, por meio dos resultados das avaliações, a respeito do desempenho dos alunos, dos municípios, das regiões, das redes de ensino público dos estados e do Distrito Federal e realizar possíveis comparações entre esses dados, a fim de ser possível implementar Políticas Públicas para minimizar os possíveis problemas encontrados (ZÁTTERA, 2017, p. 67)

### 3.3 AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E AS TENTATIVAS DE MENSURAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A literatura é bastante farta na análise teórica sobre as políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no mundo. São vários os autores que discutem e refletem as mais diversas questões e aspectos acerca das avaliações. Aqui

demonstram-se com base em um extrato desse universo de trabalhos técnicos alguns dos principais pontos destacados nas discussões.

Assim como trata Souza (2014) a avaliação educacional pressupõe uma concepção de qualidade da educação e toda ela será orientada para o fim que se queira chegar. A autora aponta que a criação de diversas avaliações nos últimos anos se insere num contexto de estado gerencial e avaliador e que os resultados das avaliações aplicadas estão se tornando um meio para atrelamento destes com um modelo de gestão escolar que prioriza á questões de qualidade da educação focada nesses resultados.

Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões. No entanto, há indicações de pesquisas de que estas provas vêm alterando a organização do trabalho escolar e, ainda, o modo como vêm se concretizando a gestão das escolas e da carreira docente, constituindo-se a avaliação em larga escala em um meio viabilizador de uma dada concepção de gestão, inserindo-se em um movimento mais amplo de reformas do Estado e de reconfiguração de seu papel na gestão das políticas públicas, modelo de governança chamado Estado avaliador (SOUZA, 2014, p.410)

Os resultados das avaliações em larga escala serem vistos como principais indicadores da qualidade da educação gera, ainda segundo ela, uma visão estreita e limitada de qualidade educacional e serve como indutor a um enxugamento do currículo escolar que passa a ser focado nas áreas de maior peso para a melhoria dos resultados nas avaliações (SOUZA, 2014).

Esse movimento leva à atitudes e ações estimuladoras da competitividade dentro dos sistemas de ensino e muitas vezes é forma de pressão e punição aos profissionais de ensino cujos resultados aferidos nas avaliações sejam considerados baixos – um sistema de reforço á meritocracia e exclusão aos menos hábeis nos critérios avaliativos em larga escala.

A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados. O mesmo pressuposto está presente em iniciativas de incentivos monetários aos profissionais das escolas. A busca por melhores resultados pode levar a escola [ou, talvez, já esteja levando] a investir mais intensamente nos alunos julgados com maior potencial de obtenção de melhores pontuações nas provas externas, mesmo que isso resulte em iniquidades. (SOUZA, 2014, p.412)

Desta forma, a autora irá defender com base em experiências existentes país afora, uma avaliação que, de fato, sirva como meio para a democratização do ensino deve, inescapavelmente, confrontar a atual noção de qualidade da educação e da gestão educacional. Uma avaliação menos impositiva e mais participativa de todos os atores e instâncias da educação, uma avaliação não mais meritocrática, mas sim que considere não apenas o desempenho do estudante e sim também o contexto escolar e a realidade em que esta se insere. (SOUZA, 2014)

A pesquisa realizada por Mesquita (2012), intitulada “Os resultados do Ideb no cotidiano escolar”, se debruça nos impactos da avaliação em larga escala no cotidiano da escola. Mesquita (2012) irá apontar caminhos semelhantes ao indicado por Souza (2014). Partindo de uma concepção de que a escola tem formas próprias e se constitui em uma sociedade a parte e que tem profundas relações externas com a comunidade na qual se encontra inserida a autora analisa essa realidade cotidiana como forma de compreensão do cenário em que a avaliação se dá.

Neste trabalho a escola é entendida como resultado de interações internas e externas, pois se de um lado tem a função de ser transmissora da cultura de uma sociedade, por outro se torna um sistema social autônomo e também produtor de cultura. [...] A finalidade é perceber as relações sociais que ocorrem no interior das escolas, as formas de organização destes estabelecimentos e suas relações com a comunidade, a fim de entender o real. [...] Constatamos que a escola é uma organização coletiva, em que os seus autores têm diferentes percepções, onde o espaço físico e as práticas vivenciadas contribuem para compor este sistema social integrado e único, que marca a vida de cada um. (MESQUITA, 2012, p. 590)

Na análise dos dados e componentes do IDEB, Mesquita (2012) apresenta a sua formulação e utilizando-se de estudo de caso relata as possibilidades de influência – positiva e negativa - tanto dos índices de rendimento quanto de fluxo; conclui, que ambos os índices apresentam-se como explicativos das variações para cima e para baixo do IDEB analisado, ou seja, o rendimento dos alunos obtiveram melhora na medida em que a instituição adotou práticas didáticas que privilegiaram a busca pelo resultado e de outro estas ações, ao melhorar os resultados e a aprendizagem, também contribuíram para a melhoria do fluxo dos estudantes, ou seja, da sua aprovação e não retenção por baixos rendimentos.

Ainda segundo a autora, a análise mostrou que a melhora geral obtida no resultado do IDEB se deveu a uma melhor organização escolar e preparação dos alunos e equipe de professores no processo de aplicação da avaliação, bem como

de sua preparação prévia. O envolvimento e empenho de professores, comunidade escolar e outros atores foi o fator decisivo para a melhoria do índice de IDEB. (MESQUITA, 2012)

Chirinéa e Brandão (2015), no esforço em se compreender os sentidos e significados do IDEB em relação à qualidade da educação, no artigo “O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados”, problematizam questões essenciais para o debate em questão. Os autores realizam uma breve retomada histórica das políticas de regulação no Brasil, indicando o entrelaçamento desse contexto a uma concepção de Estado que fez das avaliações externas um mecanismo de controle e regulação objetivando uma educação de qualidade via resultados do IDEB.

Desse modo, para os autores, ao questionar a concepção de qualidade numa perspectiva neoliberal, depreendem que a escola passa a se orientar para formar estudantes aptos ao mercado e suas regras, não mais ao pleno desenvolvimento do cidadão.

A qualidade, nesse sentido, não é uma qualidade que emerge do núcleo formador da escola e dos sistemas de ensino como direito do cidadão, mas uma qualidade concebida por agências multilaterais, com o propósito de diminuir a taxa de pobreza dos países em desenvolvimento e de adequar a educação a uma reestruturação produtiva do capitalismo, no qual a educação ganha papel central, ao ser considerada uma condição geral de produção. (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015, p.465)

Nesse sentido, apontam que a melhoria nos índices do IDEB decorre do treino dos estudantes na resolução de questões ao modelo da avaliação, sem que necessariamente haja uma melhoria do aproveitamento no rendimento escolar – ou seja, uma forma de maquiagem dos problemas (CHIRINÉA e BRANDÃO, 2015).

Para os autores, a qualidade da educação não pode ser pensada apenas em termos estatísticos de fluxo e desempenho escolar: deve-se ter em mente a organização escolar, a prática docente e a realidade sociocultural da escola e suas comunidades, etc. Desse modo, consideram a – ineficiência do IDEB que não considera esses outros aspectos fundamentais – perspectiva que vai ao encontro das considerações de Souza (2014) e Mesquita (2012):

[...] essa racionalidade do Estado se manifesta somente nos dados estatísticos apresentados no momento de divulgação do IDEB, pois ações e propostas de melhoria da qualidade educacional – como valorização

docente, piso salarial compatível com a função, redução do número de estudantes por sala, bibliotecas e salas de informática bem equipadas, cursos de formação e aperfeiçoamento para os professores, e aumento do valor de financiamento da educação – não são comumente implantadas pelo Estado, a partir da apresentação dos índices. Outro fator desconsiderado pelo índice, em sua composição, é o nível socioeconômico dos estudantes que prestam tais avaliações (CHIRINÉA E BRANDÃO, 2015, p.479).

Dentre os desafios no campo da avaliação, salientamos o estudo de Alavarse intitulado “Desafios da avaliação educacional: ensino, e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados”. Em trabalho de fôlego, Alavarse (2013), indica o caráter meritocrático que a escola assume, tornando-se o local de disciplina que avalia e sanciona os caminhos dos alunos. Ressalta que, nessa perspectiva, o professor torna-se o agente avaliador por excelência, sem problematizar adequadamente a questão, devido à própria ausência de aparato conceitual consistente na formação inicial que subsidie a análise crítica acerca das avaliações. Essa prática avaliativa e com fundos de sanção ao mérito se torna o ápice da questão escolar. Dessa forma o professor se torna o avaliador profissional, que apesar disso, não possui formação para tal - o professor “não tem preparação para tanto em sua formação inicial e, quiçá, continuada” (ALAVARSE, 2013, p. 138): o que constitui o paradoxo docente nas palavras do autor.

Assim o professor não tendo formação teórica adequada não consegue avaliar adequadamente seus estudantes e compromete os objetivos do processo de ensino. O paradoxo da situação se expressa no fato de nos cursos de formação de professores existe uma forte crítica ao processo de avaliação, no entanto, não existe nada que torne mais eficaz esse processo dos mestres em sala (ALAVARSE, 2013).

No campo específico da avaliação externa a questão, segundo o autor, seria avaliar os resultados das mesmas e sua real capacidade de avaliar a qualidade da educação. A mesma questão seria válida para as avaliações internas, pois é necessário se avaliar até que ponto as avaliações em sala de aula são capazes de indicar o quanto o estudante aprendeu.

Sem esgotar o assunto, pondero que um primeiro elemento seria problematizar a associação entre os resultados das avaliações externas e sua capacidade de expressar a qualidade da educação escolar. Problematização que, aliás, é pertinente, também, em relação às avaliações internas, pois há professores que acreditam que a avaliação que conduzem teria essa propriedade, em termos absolutos, de informar sobre a qualidade da aprendizagem de seus alunos (ALAVARSE, 2013, p.140).



Estas questões esbarram na concepção de qualidade da educação que ora o foco se dá nos resultados, ora nos processos, entre outros. O processo de avaliação deve ser visto e encarado como forma de julgamento e deve seguir critérios bastante definidos e assertivos para que se possa realizar uma “medição” da compreensão e aprendizado do estudante (ALAVARSE, 2013).

Esse processo de avaliação – (o autor salienta a perspectiva de avaliação formativa) – portanto, deve estar em diálogo com os resultados das avaliações externas – (aponta para uma concepção somativa) para que todo o processo de avaliação possa ser considerado em perspectiva afim de melhor elaborar e aplicar o mesmo no cotidiano – sempre com vistas à aprendizagem do estudante (ALAVARSE, 2013).

Bauer, et. al. (2015), em “Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate” também irão realizar um levantamento crítico acerca das avaliações em larga escala. Para o debate em questão, os autores realçam as contradições e limites das avaliações em larga escala a partir da problematização dos pontos defendidos para a adoção e ampliação das avaliações, a saber: a transparência, a capacidade de avaliar o serviço público, a possibilidade de comparação dos resultados obtidos, a responsabilização de professores e gestores pelos resultados alcançados, entre outros:

[Os] argumentos favoráveis à adoção de avaliações [...] realçam que essas avaliações: Instauram uma cultura de avaliação dos serviços públicos e de transparência sobre seus processos e resultados; [...] permite-se que os pais acompanhem como os alunos de uma determinada escola estão se desenvolvendo; [...] Responsabilizam professores e escolas pelos resultados obtidos [e] fariam com que esses ficassem mais comprometidos em melhorar sua prática e garantir o aprendizado [...] (BAUER et. al., 2015, p.1370).

No entanto, embora apresentem argumentos favoráveis, os autores realçam que os mesmos não se sustentam, em decorrência do uso restrito das avaliações (por meio de sua divulgação) em termos estatísticos sustentados por uma lógica mercantil, o que impede a adesão a uma intervenção mais qualitativa na gestão educacional.

Por outro lado as críticas focam, em grande parte, a interferência política no processo educacional e a não capacidade de mensuração da real aprendizagem – qualidade da educação, mais especificamente - por meio das avaliações externas.

Critica-se ainda a tentativa de aplicar uma padronização multinacional ao ensino, deixando de lado, pois, as características específicas de cada local (BAUER, et. al, 2015).

Mas a questão também pode ser encarada como um meio termo, como apontam os autores: a utilidade dessas avaliações para trazer mudanças e fazer reflexões dentro dos sistemas de ensino.

Para tanto aponta-se rigorosamente a necessidade de um debate mais ampliado acerca dessas avaliações para que as mesmas possam abarcar maior quantidade de elementos intrínsecos as escolas e suas realidades e ser pensado em todos os seus aspectos da mesma forma: contemplando o maior número de aspectos próprios da realidade de cada instituição (BAUER, et. al, 2015).

Dessa forma os autores apontam que a divulgação e utilização dos resultados das avaliações devem ser feitas com cautela, tomados como objeto de análises aprofundadas. Caso contrário, se volta para um caráter punitivo, com consequências para o currículo e para o cotidiano das escolas:

Ainda que divulgar e disseminar os resultados obtidos seja de fundamental importância para fomentar a discussão a respeito de uma dimensão da qualidade da educação e, até mesmo, propiciar que escolas e gestores obtenham dados e informações para subsidiar a tomada de decisões, ao nível local ou regional [...] as críticas referem-se a influências das avaliações sobre o currículo, o trabalho realizado pela escola e, inclusive, sobre as abordagens metodológicas adotadas pelos professores em sala de aula. Uma consequência seria, por exemplo, que conteúdos e disciplinas não avaliados receberiam menor atenção nas escolas, inclusive com a diminuição do tempo dedicado à sua aprendizagem, fenômeno conhecido como afinilamento curricular, em que há um direcionamento das práticas de sala de aula para preparar os alunos para obter bons resultados (BAUER et. al, p. 1377).

Diante disso, o que se constata é que toda política curricular se configura como uma política cultural, ou seja, o desenvolvimento e adoção de uma política curricular irá implicar na adoção também de um projeto formativo específico para a instituição/rede.

As avaliações em larga escala acabam servindo como indutoras curriculares havendo, portanto, ingerência da mesma no desenvolvimento destes.

Nessa mesma linha de análise, verifica-se que a proposta de projeto formativo que se encontra implícita na SAEP é um projeto que se destina a uma formação que limita a autonomia das instituições, centrado no modelo que valoriza a competição, a busca por resultados, entre outros.

Dito de outro modo, as avaliações em larga escala acabam sempre por adotar uma política que considera um padrão bastante restrito no referente à qualidade da educação. Isso ocorre, pois ao buscar avaliar essa tal qualidade é necessário que haja o estabelecimento de parâmetros mensuráveis através de um método quantitativo. Isso é empobrecedor, pois, leva a uma exclusão de vários outros aspectos fundamentais para a avaliação e efetivação de uma educação de qualidade. Ou seja, a tendência é que as avaliações gerem um empobrecimento das discussões e da busca pela efetiva qualidade da educação.

Essa política de qualidade restrita vai ao encontro dos princípios e ideais de um Estado mínimo que busca enxugar a máquina e transferir para a iniciativa privada várias de suas funções. Dessa forma, ao delegar funções básicas de sua alçada para o setor privado, resta a ele – Estado – o papel de fiscalizador e avaliador.

Ao mesmo tempo, essa responsabilidade recai, através das avaliações em larga escala, sobre as instituições e professores, em última instância, ao serem cobrados pela melhora dos resultados obtidos. É a transferência de responsabilidade e culpabilização de outros pelo seu possível fracasso. Dessa forma, a cobrança passa a ser excessiva e gera sobre os profissionais da educação e sobre as instituições de ensino uma pressão por resultado. É a partir daí que passamos a ter uma corrida aos resultados e a adoção de uma série de medidas que visam apenas a obtenção de um resultado quantitativo, ainda que limitado.

Se a busca é feita apenas visando a melhora de um índice fica bastante claro que o medo e o receio de possíveis punições ao não êxito levem os mesmos a adoção de uma concepção limitada e restritiva de qualidade da educação. Ou seja, a educação de qualidade passa a ser apenas aquela que aponta resultados no SAEP e não mais aquela que forma o estudante em diversos aspectos, em uma perspectiva de formação integral. É, em última análise, a banalização da educação e do trabalho das instituições e do professor.

É clara, ainda a intencionalidade de uma política curricular calcada em avaliações externas que levam a uma formação mais restrita, mais tecnicista, restrita à formação de mão de obra para as atividades laborais no mercado de trabalho. Uma lógica perversa!

Tais políticas de avaliação em larga escala acabam por induzir a formulação de uma política curricular que contemple os objetivos das avaliações. Ou seja, tem

o papel de indução das políticas curriculares, restrita a uma lógica perversa e desigual, que não é nem de longe aquela que contempla a formação desejada dos estudantes.

As avaliações em larga escala poderiam ser utilizadas como um suporte, como um dos indicadores de verificação da qualidade educacional, para que a partir disso se pudesse planejar mudanças efetivas para a sua melhoria. No entanto, ela torna-se um fim em si mesma. Todas as ações passam a ser pensadas, desenhadas e aplicadas com o objetivo de alcançar um bom resultado numérico na tal avaliação, a melhoria dos índices.

No entanto, ressalta-se o fato de que tais medidas são movidas diante das pressões geradas pela lógica perversa de competitividade e exigências dos sistemas de ensino do Estado que exige a melhoria do indicador sem olhar efetivamente quais são os benefícios que tais medidas trarão ou quais implicações da busca desenfreada por resultados.

## 4 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO PARANÁ (SAEP)

No bojo da expansão da onda de realização de avaliações em larga escala no Brasil, o estado do Paraná também irá implantar uma versão desta modalidade avaliativa: em 2012, surge a avaliação do Sistema Estadual de Avaliação da Educação Básica (SAEP). Por ainda ser uma avaliação instituída recentemente e ter sido aplicada poucas vezes, o SAEP ainda carece de análises. Em que pese estas considerações, neste capítulo, temos como objetivo, apresentar o contexto de implantação do SAEP e suas formas de aplicação, bem como os conceitos de avaliação pressupostas, buscando um olhar crítico a seu respeito. Utilizamos como fonte as informações da página web do SAEP e o Plano Estadual de Educação do Paraná de 2015.

### 4.1 APRESENTAÇÃO E FORMAS DE APLICAÇÃO

Sobre o SAEP, não há muitas informações a respeito, apenas materiais na página web e sua referência no Plano Estadual de Educação do Paraná (2015). O SAEP, segundo o Plano consta, de modo geral, que tem por objetivo produzir indicadores de rendimento escolar, bem como indicadores de avaliação institucional, visando melhorar a qualidade da educação, se constituindo enquanto “fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (PARANÁ, 2015, p. 4). Quanto aos indicadores de rendimento escolar, em conjunto com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) irá produzir: “indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho de estudantes apurado em exames estaduais e nacionais de avaliação” e também dos “dados pertinentes apurados pelo Censo Escolar da Educação Básica” (PARANÁ, 2015, p. 4). No que concerne aos indicadores de avaliação institucional, o documento sugere produzir “indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil de estudantes e do corpo de profissionais da educação” bem como “as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.” (PARANÁ, 2015, p. 5).

Assim, a justificativa apontada para que o estado do Paraná

implementasse um sistema de avaliação próprio seria o fato de que possuindo um sistema próprio de avaliação os resultados levantados pela mesma pudessem chegar de maneira mais ágil às escolas, sendo possível que as equipes pedagógicas pensassem em ações voltadas para a melhoria da proficiência em leitura e em matemática, conforme os resultados dos exames, e outras ações, além disso.

Nesse sentido, visa realizar o diagnóstico dos “fatores extra e intraescolares que interferem no desempenho dos alunos. Com isso, será possível apontar novos caminhos para as escolas e para cada turma”, para que assim, fosse possível uma redefinição de “ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade da educação.” (PARANÁ, 2012, p.7). O principal objetivo da Prova SAEP é, portanto, dar contribuição para o desenvolvimento e construção de um sistema educacional com maior justiça e que seja inclusivo. Isso se daria devido ao uso sistemático dos resultados obtidos pelo mesmo para que, dessa forma possam haver intervenções com a finalidade de possibilitar aos alunos uma educação de qualidade.

Vale destacar que, o SAEP também se pauta nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE) documento considerado como principal referência estadual, elaborado pelos educadores para orientar o trabalho pedagógico nas escolas entre os anos de 2004 e 2008. No entanto, conforme aponta a pesquisa de Zattera (2017), embora fosse explicitada essa aproximação entre os documentos, seus objetivos e encaminhamentos seguiram caminhos distintos. Conforme a autora:

A articulação desse sistema de avaliação com as DCE possibilitaria, em tese, que houvesse a consolidação da educação efetiva, que preconizasse a leitura como um instrumento de inserção social, de reflexão e de interação. Entretanto, na maioria das vezes, essa articulação não é íntima e acaba tornando a avaliação apenas como algo que mensura a qualidade da educação e não como algo que pode transformá-la. (ZATTERA, 2017, p. 73)

Em outras palavras a articulação da matriz preparada pelo SAEP com as ideias e princípios das DCE, embora no documento seja apresentado de maneira articulada, o SAEP acaba por valorizar a qualidade priorizando a mensuração dos resultados dos exames, diferentemente das Diretrizes. Embora o SAEP busque apresentar uma formatação de sua matriz que se baseia nos princípios norteadores das diretrizes estaduais, seu *modus operandi* se restringe a mensuração dos

resultados. Destaque-se: aquela qualidade da educação medida dentro dos parâmetros apontados nas DCE, somente.

Essa é uma limitação da proposta da SAEP na medida em que a qualidade da educação para a avaliação se resume somente naquilo que está contida nas DCEs estaduais. Deixa de fora tudo aquilo que não consta das mesmas, mas, além disso - e principalmente, considera uma qualidade de educação que meramente sirva ao objetivo de avaliar os conhecimentos exigidos nas Diretrizes. Isso irá limitar sobremaneira os conhecimentos dos estudantes e é claramente um instrumento voltado apenas a busca pela qualidade (limitada!) da educação dentro dos parâmetros que o próprio estado criou. Em outras palavras, ele decide o que deve ser repassado com prioridade, como e quando e ainda é o responsável por “avaliar a qualidade deste ensino”. Quando se sabe exatamente onde se quer chegar é fácil preparar o terreno para obtenção de tais resultados. A proposta da SAEP carece de uma base mais ampliada para a verificação da qualidade da educação dos estudantes, é sua principal limitação e carência: uma definição mais ampla de qualidade da educação. Um que não seja a mera obtenção de um resultado em avaliação.

Portanto, os documentos da SAEP informam que a mesma se baseia nas Diretrizes Curriculares do Paraná, esta por sua vez informa que o modelo educacional preconizado no estado é justamente o de educação como processo. Modelo que é contraposto pela ideia presente no conceito de competências que fundamenta a própria criação da SAEP!

Ou seja, o desenvolvimento de um sistema de avaliação da qualidade da educação no estado traz vários pontos em desconformidade com o que o próprio sistema de educação do estado preconiza. O SAEP enaltece um modelo que privilegia uma formação tecnicista e formação laboral em detrimento de um modelo mais amplo, que prioriza o desenvolvimento mais amplo do estudante.

Assim, de posse desses resultados, [...] seria possível constatar as dificuldades dos alunos, propor medidas de intervenção e buscar melhorias na qualidade da educação. Esse controle gerencial realizado pelo Estado seria estabelecido por meio de mecanismos que intencionassem monitorar o desempenho dos alunos e das escolas, determinando como os investimentos seriam realizados. Compreendemos que essa situação está distante da realidade escolar, haja vista que, muitas vezes, os dados e os resultados obtidos não correspondem exatamente à realidade avaliada, fato que acaba interferindo

negativamente tanto na qualidade da educação quanto nos possíveis investimentos realizados (ZÁTTERA, 2017, p. 80).

Com base na pesquisa realizada por Záttera (2017), a intenção do SAEP, com a apresentação dos resultados das avaliações, seria a obtenção de “financiamento educacional e direcionar a aplicação das Políticas Públicas” (ZATTERA, 2017, p.74). Com isso, a partir dos resultados dos SAEP disponibilizados, das práticas pedagógicas de professores e gestores, aliadas aos investimentos realizados pelo governo, “seria possível melhorar gradativamente os resultados das próximas avaliações.” (ZATTERA, 2017, p.74) É dentro desses balizadores que o SAEP se originou e vem sendo aplicado.

Quanto a sua aplicação, a prova do SAEP é realizada bianualmente e a cada dois anos, em todas as escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, para os alunos do 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos. No entanto, as informações que encontramos é que a mesma foi realizada em 2012, 2013 e em 2017. No ano de 2012 se aplicou a avaliação para o 9º ano do EF e 1º ano do EM; em 2013 para 6º ano do EF e 3º ano do EM. A prova contém 26 questões de Língua Portuguesa e 26 questões de Matemática.

Quanto as habilidades avaliadas na prova SAEP, assim como ocorre com outras avaliações em larga escala, a mesma tem uma Matriz de Referência na qual estão dispostas as competências e as habilidades que a mesma se dispõe a avaliar.

A Matriz de Referência do SAEP foi desenvolvida levando-se em consideração a Matriz de Referência da Prova Brasil, no Caderno de Expectativas de Aprendizagem e nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica do Paraná. Para a composição da Matriz, foram definidas as expectativas básicas de aprendizagem para os estudantes avaliados - 6º e 1º anos, e 9º e 3º anos. Essas expectativas foram definidas como capacidades e conhecimentos específicos para garantir os requisitos estabelecidos no modelo de avaliação e a utilização da escala de proficiência do SAEB. (PARANÁ, 2013, p. 15).

A Matriz de Referência para Avaliação, utilizada para elaborar os testes de larga escala, surge das Diretrizes Curriculares da Educação Básica e do Caderno de Expectativas de Aprendizagem, e contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas, sobretudo em testes de múltipla escolha. (PARANÁ, 2018, n.p.)



Cada série avaliada pela SAEP possui dessa forma uma matriz de LP e outra de MT. A Matriz SAEP se baseia nos conceitos de tópicos, descritores e itens, a saber: *tópico*- O Tópico agrupa por afinidade um conjunto de conhecimentos indicados pelos descritores; *descritores* - Os descritores associam o conteúdo curricular a operações cognitivas, indicando os conhecimentos que serão avaliados por meio de um item e *item* - O Item é uma questão utilizada nos testes de uma avaliação em larga escala e se caracteriza por avaliar um único conhecimento indicado por um descritor da Matriz de Referência (ZATTERA, 2017, p.76).

Esses conceitos são a base de organização da Matriz de Referência, conforme a tabela abaixo:

TABELA 1 – EXEMPLO DE MATRIZ SAEP – LP 6º ANO DO EF

I. Procedimentos de leitura
D01 Localizar informações explícitas em um texto.
D02 Realizar inferência do sentido de uma palavra ou de uma expressão em um texto.
D03 Realizar inferência de uma informação implícita em um texto.
D04 Identificar o tema de um texto.
D05 Distinguir um fato de uma opinião.
II. Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto
D06 Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).
D07 Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre textos
D08 Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema.
IV. Coerência e coesão no processamento do texto
D10 Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.
D13 Identificar a informação principal de um texto.
D14 Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15 Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas pelo uso de elementos linguísticos.
D22 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
V. Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido
D16 Identificar efeitos de humor em textos variados.
D17 Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outros recursos gráficos.
D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos estilísticos.

VI. Variação linguística
D20 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: PARANÁ, 2018, reorganizada pela autora.

Dessa forma, o modo como se organizam os tópicos e os descritores na Matriz é semelhante aquele da organização da Prova Brasil. É com base em cada um dos itens da Matriz que são elaboradas as questões da prova que servirão para ilustrar e explorar os objetivos pretendidos e expressos nos tópicos e nos descritores da mesma.

Conforte trata Záttera (2017) a prova SAEP faz uso da chamada Teoria da Resposta ao Item (TRI)<sup>1</sup> para realizar o cálculo da proficiência dos alunos. Segundo a mesma autora a Escala de Proficiência obtida por meio da avaliação e a análise dos resultados pela TRI foi elaborada visando fazer a conversão da média em um diagnóstico qualitativo do desempenho escolar. Conforme a autora

As Escalas de Proficiência constituem uma ferramenta essencial para ordenar, agrupar e interpretar os resultados de desempenho obtidos pelas avaliações aplicadas. Dessa forma, os professores, com o auxílio da equipe pedagógica, poderiam verificar quais as habilidades apreendidas pelos alunos e quais ainda precisam ser revistos no ambiente escolar. É possível, portanto, planejar e executar ações para que o processo de ensino e de aprendizagem seja efetivo. (ZÁTTERA, 2017, p. 79)

Essas são as escalas de proficiência que variam em quantidade de acordo com a série e disciplina avaliada. Dessa forma, com as escalas de proficiência os professores e gestores tem a noção do desempenho dos estudantes em cada um dos descritores e assim sabem se os mesmos estão com nível “abaixo do básico, básico, adequado ou avançado”. Dessa forma, a prática da intervenção nas

---

1. A Teoria de Resposta ao Item é um método de cálculo de desempenho que não considera apenas a quantidade de acertos do avaliado. Segundo a TRI para alcançar um melhor desempenho na avaliação deve-se “manter um padrão” de respostas. Ou seja, um candidato deve ser capaz de acertar questões mais fáceis do que o seu nível de proficiência e pode errar as de nível mais difícil. Isso é possível desde que a prova seja elaborada com questões de diferentes dificuldades e se considere a possibilidade de acerto da questão pelo método do “chute”. Dessa forma o TRI tem a vantagem de permitir uma avaliação mais horizontal dos avaliados por não estabelecer um limite mínimo ou máximo da prova, mas sim um padrão de desempenho individual. Assim, por meio dessa metodologia é possível fazer “um balanceamento de graus de dificuldades entre as questões que compõem os diferentes cadernos e os conhecimentos avaliados em relação ao contexto escolar” (PARANÁ, 2013, p. 19) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/17319-teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>. Acesso em: 27 de ago. de 2018.

atividades pedagógicas poderia ser mais bem orientada para atingir os resultados específicos esperados.

TABELA 2 – EXEMPLO DE ESCALA DE PROFICIÊNCIA SAEP –LP 6º ANO DO EF

DOMÍNIO	CAPACIDADES	DESCRIPTORIOS
Apropriação do sistema da escrita	Identificar letras	Não avaliado
	Reconhecer convenções gráficas	Não avaliado
	Manifestar consciência fonológica	Não avaliado
	Ler palavras	Não avaliado
Estratégias de leitura	Localizar informações	D01
	Identificar tema	D04
	Realizar inferência	D02, D03, D06, D16, D17, D19
	Identificar gênero, função e destinatário de texto.	D07
Processamento de texto	Estabelecer relações lógico-discursivas	D10, D13, D14, D15
	Identificar elementos de um texto narrativo	D22
	Estabelecer relações entre textos	D08
	Distinguir posicionamentos	D05
	Identificar marcas linguísticas	D20

FONTE: PARANÁ, 2018, reorganizado pela autora.

A partir dos valores obtidos pelos estudantes dentro de cada um dos elementos acima é que se define a escala da proficiência na disciplina específica.

No próximo tópico, buscaremos apresentar a concepção de avaliação do SAEP bem como as consequências dessa concepção e fazer uma breve análise crítica das ideias fundantes da SAEP.

#### 4.2 CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DO SAEP: ANÁLISE CRÍTICA

Para dar mais clareza ao conjunto dessas discussões se faz necessário ainda a apresentação de um ponto bastante relevante no contexto da discussão acerca do SAEP, a concepção de currículo pressuposta em suas propostas. Anteriormente, no segundo capítulo, buscamos realizar brevemente a discussão acerca das concepções de currículo. Foi indicado que as Diretrizes Curriculares da Educação Básica e, em consequência, o Caderno de Expectativas de Aprendizagem foram baseados em uma perspectiva do currículo como configurador da prática. Essa perspectiva está vinculada ao campo das teorias críticas da educação e com

metodologias que visam priorizar formas diversas de ensino, aprendizagem e avaliação de modo a enfatizar a importância de todas as disciplinas, compreendendo currículo de maneira ampla, que se estabelece na relação entre educação, escola e sociedade.

Quanto à concepção adotada pelo SAEP, embora seja explicitado sua aproximação com as Diretrizes estaduais, não depreendemos dessa forma. A concepção curricular que acaba sendo priorizada na avaliação do SAEP é muito mais uma concepção tradicional e técnica do currículo, baseada no tecnicismo que se volta à avaliação de questões focadas mais ao treinamento para a prática laboral que para uma formação reflexiva, voltada para o desenvolvimento da autonomia e da emancipação. Recorremos, a esse respeito, as considerações de Chirinéia e Brandão (2015, p. 465) ao destacarem que priorizar o aspecto quantitativo para se pensar a qualidade da avaliação, trata-se de uma ideia rasa e simplista sobre a qualidade da educação, pois uma política educacional que prioriza apenas o resultado numérico e toma como sinônimo de educação de qualidade reducionista, impedindo uma leitura mais ampla dos processos educativos.

Tomar a qualidade da educação apenas com base nos exames, como se a mesma significasse apenas um treinamento para uma situação ímpar que é a avaliação em larga escala, é a adoção de uma política que desconsidera desde o seu princípio os principais atores da educação: o estudante. Não se nega a necessidade deles terem o direito de se tornarem bons profissionais a partir de uma educação de boa qualidade, porém, o que se defende aqui é que a tal educação de qualidade vá além.

Entendemos que uma educação de qualidade é aquela que leva em conta as dimensões extraescolares e intraescolares para o desenvolvimento do estudante. Essas dimensões, articuladas, dizem respeito em um primeiro ponto, “às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas e [...] as condições relativas aos processos de organização e gestão”, e ainda outra indicação é que dizem também respeito quanto “ao processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a garantia do sucesso dos estudantes” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.24).

Estudos e pesquisas mostram que as dimensões extraescolares e intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e, portanto, a aprendizagem dos estudantes, daí porque tais dimensões devem ser

efetivamente consideradas no estabelecimento de políticas educativas, programas de formação e ações de gestão pedagógica voltadas para a produção de uma educação de qualidade para todos (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.24).

Assim, a SAEP ao focar a obtenção de um resultado e ao deixar de subsidiar os professores, como indicado no questionário com a pedagoga escolar, e ao não proporcionar também todas as condições de trabalho aos docentes em sala de aula desconsidera parte muito importante da qualidade educacional. Não há como desconsiderar a realidade do estudante extra escola, pois a mesma afeta diretamente no resultado do estudante. Resultado que busca-se avaliar através da prova SAEP.

Para essa discussão, é importante retomar o conceito de competências, adotado na avaliação. O conceito de competência surge no âmbito empresarial, profundamente ligada à questão da eficiência e dos resultados na resolução de problemas laborais e, mais tarde, foi transplantado para a área de educação (MIGUEL E TOMAZETI, 2013, não p.).

Para Beneitone, Esquetiniet al. (2007, p. 36) no que se refere a área educacional, o conceito de competências se relaciona a uma série de conceitos nas áreas cognitiva, psicomotora e afetiva, que envolveriam as questões “sociais, cognitivas, culturais, afetivas, profissionais e produtivas [através da capacidade de] resolver um problema dado, dentro de um contexto específico e mutável”.

Assim, segundo Silva (2003, p.97), as competências são o “revigoramento do tecnicismo, [...] um neotecnicismo, que acentua a perspectiva de uma ‘gestão científica do currículo’ em detrimento de uma perspectiva que toma o currículo como ‘construção social’.” Em outras palavras, ainda segundo Silva (2003) a competência, ligada a qualificação profissional, nada mais seria do que a “capacidade produtiva de um indivíduo.”

Essa competência segundo a autora

Não se configuraria por meio da simples justaposição de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, mas da capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo (SILVA, 2003, p.103).

A autora aponta ainda as críticas à utilização das ideias de competências no âmbito educacional nos seguintes termos.

Evidencia-se, desse modo, a racionalidade que se fundamenta no mercado (de produção, de consumo e de trabalho) e gera um tipo de formação orientada por critérios racionalistas que visam adequar a escola à sociedade, mesmo que esta se organize com base em práticas excludentes e discriminatórias, obedecendo à lógica posta pela mundialização capitalista. É preciso ter claro que a adoção da noção de competência pela reforma curricular, especialmente da educação básica de formação geral, tem sido anunciada, reiteradas vezes, como sendo necessária tendo em vista a adequação do processo de escolarização às mudanças nos processos produtivos. Nesse sentido, ela não ultrapassa os imperativos de adequação da estreita formação para o trabalho aos ditames da reestruturação da produção que permanece, de qualquer modo, amarrada à lógica inscrita pelo capital, e deve, por essa razão, ser alvo da crítica (SILVA, 2003, p138).

A questão preocupante relacionada à abordagem de competências na educação, é que os princípios mercantis é que ditam os rumos da educação e as habilidades necessárias para os estudantes. Desta forma, a educação mais uma vez estaria ligada aos princípios mercantis, muitas vezes, restrito ao treinamento de habilidades. A partir do momento em que a abordagem das competências passa a ter a preponderância na educação, deixa em segundo plano todo o desenvolvimento de um conjunto expressivo dos processos formativos, na formação de pessoas “conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, sãos, cultos, humanistas” (SACRISTÁN, 2011, p. 36) características fundamentais e bases da ideia de educação como um processo.

Essa definição de competências é a base da utilização para as políticas educacionais do MEC e é aquela que orienta e fundamenta o desenvolvimento SAEB e, por consequência, do SAEP<sup>2</sup>. Dessa forma fica ainda mais clara a ligação entre a questão do desenvolvimento da SAEP e a política educacional que prioriza uma formação muito mais focada nos princípios norteados pelo mercado de trabalho que propriamente aquelas preconizadas pela educação como um processo. Aliás, aqui há uma clara contradição.

---

2 Recentemente, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ministério da Educação (MEC) define competência como sendo algo que promove a (Zattera, 2017, p. 53). Zattera, 2017, p. 53). “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores” com o objetivo de “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p.8).

Ainda há que se destacar a própria ideia em si de uma avaliação em larga escala que por si só leva, por muitas vezes, à uma busca incessante por atingir melhores resultados na avaliação: não sendo poupados esforços nesse sentido e em detrimento de outras ações educacionais relevantes - assim como apontado por Zattera (2017) e já mostrado no capítulo dois deste trabalho.

Em última análise a implantação do SAEP nos moldes atuais incentiva uma concorrência entre instituições e principalmente um esforço concentrado nas disciplinas de proficiência na avaliação. A SAEP mostra-se um instrumento que não contempla plenamente os objetivos – tais como resultados apresentados de forma mais rápida, perspectiva mais ampla de formação, baseada nas DCE e subsidiar para ações de mediação - e que, aliás, os define em oposição aos princípios gerais adotadas pela própria documentação fundamentante da educação no estado, as DCE's..

#### 4.3 ORIENTAÇÕES DA SEED E O SUPORTE À EQUIPE PEDAGÓGICA

Dentre os objetivos apresentados pelo SAEP, destaca-se o objetivo de auxiliar nas ações das equipes pedagógicas das escolas. Com o intuito de verificar quais são os suportes disponibilizados pela SEED às equipes pedagógicas, propomos investigar quais orientações e encaminhamentos são repassadas às escolas a partir dos resultados do SAEP.

Para isso, elaboramos um questionário com tais indagações, que foi respondido pela responsável por uma equipe pedagógica de uma escola pública no estado do Paraná. No questionário foram indagadas as seguintes questões:

1. Qual o encaminhamento/feedback da Secretaria de Educação com relação aos resultados do SAEP? De que modo – reunião, e-mail, memorando, curso, material, etc?
2. Quais as propostas de intervenção sugeridas?
3. Quais as condições efetivas de realização de tais intervenções?

O objetivo do questionário foi verificar se com todo o destaque dado pela SEED ao SAEP e o discurso de busca por uma educação de qualidade avaliada pela mesma e, que cujo resultado deveria subsidiar ações no sentido de melhoria da mesma, quais seriam os suportes que a referida secretaria estaria disponibilizando

às instituições de ensino, e de que modo o estado propõe que sejam realizadas essas ações de melhoria.

Com relação à primeira questão, relatou-se que houve uma reunião entre a equipe de pedagogia da rede de ensino e o NRE-AMSUL (ao qual pertence o colégio), realizada previamente a aplicação da SAEP para orientar e instruir de modo geral acerca da avaliação. Após a aplicação da avaliação, os resultados alcançados foram comunicados por e-mail à direção, não havendo mais nenhuma outra orientação por parte da SEED/NRE (Comunicação pessoal). (PEDAGOGIA, 2018)

Verifica-se, portanto, que não houve feedback qualitativa sobre os resultados do SAEP, apenas a divulgação de seus resultados. Os resultados não foram acompanhados de uma orientação mais direcionada, não havendo mais reuniões, nem mesmo materiais com orientações para a efetivo trabalho com os resultados e uma possível mudança das práticas adotadas.

Essa hipótese foi ratificada com a resposta da segunda questão. Nesta resposta, verificou-se que a única orientação sugerida, no sentido de uma ação positiva para melhoria do resultado, ainda via e-mail, foi que se “mostrassem os resultados obtidos aos professores” para que, dessa forma, os mesmos pudessem traçar as estratégias para melhor atendimento aos estudantes.(Comunicação pessoal). (PEDAGOGIA, 2018)

Por fim, a resposta encaminhada pela pedagoga a terceira e última questão nos mostra que, independentemente, de qualquer resultado obtido na SAEP os professores já realizam um acompanhamento individualizado dos alunos dentro daquilo que a falta de recursos humanos e materiais permite. Segundo o relato, após o lançamento dos resultados no sistema da SAEP e acesso da direção aos mesmos, o que ocorre é uma orientação da equipe pedagógica para que os professores deem maior atenção aqueles alunos que obtiveram os resultados mais baixos para que possam melhorar seu desempenho. Frise-se que tal acompanhamento é focado nas disciplinas de proficiência da avaliação – LP e MAT- apenas.(Comunicação pessoal). (PEDAGOGIA, 2018)

No questionário foi apontado que um dos únicos momentos em que se é possível tratar da questão SAEP dentro da escola com os professores são as “Semanas Pedagógica”. Ou seja, não há espaço adequado para maiores discussões e/ou acompanhamentos por parte da equipe aos professores. Além disso, por parte



da SEED/NRE, o acompanhamento praticamente não se realiza, seja ele pontual ou periódico, por parte da SEED/NRE à efetivação de ações visando alteração de resultados e melhoria da qualidade da educação. Como consequência, os professores acabam sendo responsabilizados individualmente, se vendo obrigados a carregar toda a carga sobre si: sem qualquer tipo de suporte da escola ou da secretaria.

Acrescente-se a isso, o fato das condições de trabalho dos docentes nas instituições de ensino não serem as ideais. Por muitas vezes enfrentam-se dificuldades de acesso a materiais didáticos e de consumo para as aulas, equipamentos e infraestrutura de aplicação prática dos conteúdos. Ainda contribui para a precarização do trabalho docente a falta de tempo para o planejamento de atividades e outras ações inerentes ao cotidiano escolar.

Destaca-se que a pedagoga reconhece as dificuldades enfrentadas pelos docentes na tarefa de planejamento de estratégias diferenciadas para o ensino, o que se agrava com a recentemente alteração da das chamadas Horas Atividade (HA), que retirou boa parte da carga horária destinada para o planejamento das atividades. Assim, mesmo antes da retirada dessa carga horária já era desafiador a elaboração, com tal mudança se precariza ainda mais a condição de trabalho do professor. Com base nessas informações, depreendemos que a avaliação ainda não atende ao objetivo apresentado, se restringindo na aplicação das provas e divulgação dos resultados, sem nenhum outro encaminhamento/feedback, nenhuma outra proposta de trabalho com os dados, ou seja, cumprindo apenas o objetivo de medir a “tal” qualidade da educação do Paraná.

Ou seja, infere-se que o SAEP serve ao princípio do estado avaliador e se configura como uma mera avaliação que busca averiguar e atribuir um valor ao desempenho dos estudantes e em consequência a atribuição de valor à ação docente. Essa avaliação acaba por “cair de paraquedas” nas instituições, sem qualquer tipo de suporte básico, seja na preparação, execução ou verificação de resultados que vise estratégias para reversão ou melhoria do quadro verificado.

Nessa concepção de estado avaliador, percebe-se um estado que irá cobrar a melhora nos indicadores e no desempenho, mas ao mesmo tempo, não oferece suporte para tal ação, transferindo às responsabilidades de sua alçada para as escolas e os professores. Nesse sentido, a tarefa de realização de uma educação que contemple a formação integral do estudante não se realiza, e se restringe a

uma perspectiva técnica de educação, que visa o treinamento de habilidades de competências nos moldes no mercado. São nesses moldes que tem se configurado a política do SAEP.

O que se pode afirmar é que uma política de avaliação em larga escala como o SAEP representa a transferência por parte do Estado de suas obrigações “ficando a cargo da escola e da equipe pedagógica a responsabilidade sobre a qualidade da educação para servir a um modelo econômico ainda não determinado” (ZATTERA, 2017, p. 53)

No entanto, esse modelo gerencial do Estado que visa monitorar o desempenho de estudantes e instituições, com finalidade de determinar alocação de investimentos é a lógica intrínseca à SAEP. No entanto, ainda nas palavras de Zattera (2017)

Compreendemos que essa situação está distante da realidade escolar, haja vista que, muitas vezes, os dados e os resultados obtidos não correspondem exatamente à realidade avaliada, fato que acaba interferindo negativamente tanto na qualidade da educação quanto nos possíveis investimentos realizados. (ZATTERA, 2017, p. 80)

Ou seja, não há efetividade de uma política nesses moldes. Ao menos não enquanto a mesma seja voltada apenas para mensuração de resultado. Haja vista ainda que uma avaliação em larga escala apresenta uma visão bastante restrita de qualidade de educação ao buscar analisar quais seriam os predicados dos estudantes para enfrentar a mundo do trabalho e seus desafios. Para melhor servir às exigências e necessidades laborais em detrimento de uma educação que contribua com a necessária efetiva transformação da realidade do estudante.

Outra questão referente a esta lógica avaliativa da SAEP é que a mesma leva a uma perspectiva de “a economia em detrimento da aprendizagem” evidenciada pela competição entre escolas para a melhora dos índices e consequente obtenção de maiores recursos. “Sendo assim, em algumas ocasiões, as escolas e os municípios “vivem” as avaliações, preconizando apenas os seus resultados e investimentos, não levando em consideração a efetiva aprendizagem dos alunos” (ZATTERA, 2017, p. 54).

Dito de outra forma é claro o fato de que a lógica da avaliação em larga em escala como um todo, e não é diferente com a SAEP, é uma lógica voltado ao mercado, onde o estímulo a competitividade se faz presente como meio de ação e o

rankiamento como uma política implacável de pressão à melhoria dos resultados e levando até um único resultado: uma clara ação que se torna antieducativa.

#### 4.4 DADOS E RESULTADOS.

Os dados referentes aos resultados do SAEP são disponibilizados exclusivamente aos gestores acesso pelo portal da avaliação na internet. Os gestores (diretores escolares, equipe dos núcleos regionais de educação – NRE - e da secretaria de Educação - SEED) possuem senhas de acesso aos resultados e precisam “logar” no sistema para acessarem<sup>3</sup>. Desta forma os gestores podem acessar as informações gerais de uma instituição de ensino ou acessar os resultados por aluno. Cada escola somente tem acesso aos seus próprios resultados e um comparativo com a média do município, do núcleo de educação e do estado. Os gestores dos núcleos conseguem acessar os resultados dos colégios componentes de sua rede e assim sucessivamente conforme for o nível de administração do gestor que acessa.

O portal da avaliação na internet possui os resultados das avaliações de 2012, 2013, 2017 e 2018. Dessa forma é possível avaliar o desempenho obtido em análise simples com relação a matriz de avaliação construída e também é possível realizar um comparativo anual.

Assim, a disciplina de Língua Portuguesa (LP) obteve os seguintes resultados: para o 9º ano do EF em 2012 obteve média de proficiência estadual de 241,4 e média do NRE AMSUL de 239,5 abaixo, portanto, da média estadual. Já para o ano de 2017 a média estadual indicou proficiência de 250,4 e média do NRE AMSUL de 249,9 novamente abaixo da média estadual. Esses resultados indicam um grau baixo de proficiência, considerados como “básicos”; os resultados de 2012 para o 3º ano do EM tiveram proficiência média no Paraná de 262,1 e média do NRE AMSUL de 258,9 abaixo, portanto, da média estadual. Os resultados de 2017 indicam uma proficiência média no Paraná de 261,7 e média do NRE AMSUL de 260,5 abaixo da média estadual. Ambos os resultados obtidos mais uma vez se colocam como proficiência “básica”; os 6º anos do EF em 2013 indicaram proficiência média de 197,1 no Paraná e o AMSUL ficou em 201,7. Em 2018 os

---

3Os resultados da SAEP podem ser vistos no endereço eletrônico: <http://www.saep.caedufjf.net>

resultados indicaram proficiência média de 213,4 no Paraná e o AMSUL ficou com 211,8. Mesmo com o melhor resultado apresentado pelo AMSUL nesse quesito, ambos os resultados permanecem na escala básica de proficiência, por fim, os resultados de 2013 para a avaliação do 1º ano do EM mostraram uma proficiência média de 234,2 no Paraná e o AMSUL obteve 232. Em 2018 indicou-se proficiência média de 246,1 no estado e a AMSUL obteve 243,5. Mais uma vez os valores confirmam a realidade dos resultados em LP ao se colocarem como nível básico de proficiência.

TABELA 3 – COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS EM LP.

ANO/SÉRIE	2012		2013		2017		2018	
	PR	AMSUL	PR	AMSUL	PR	AMSUL	PR	AMSUL
6º EF	-	-	197,1	201,7	-	-	213,4	211,8
9º EF	241,4	239,5	-	-	250,4	249,9	-	-
1º EM	-	-	234,2	232	-	-	246,1	243,5
3º EM	262,1	258,9	-	-	261,7	260,5	-	-

\* O símbolo (-) indica ausência de dados devido a não aplicação.

Fonte: PARANÁ (2012, 2013, 2017 e 2018) organizado pela autora.

Da mesma forma que se fez para LP a avaliação da SAEP para Matemática (MT) foi realizada em 2012, 2013, 2017 e 2018 nas mesmas turmas. Os resultados: para o 3º ano de EM em 2012 para o Paraná média de 271,3 e para a AMSUL média de 269,5. Em 2017 o Paraná apresentou média de 260,9 e o AMSUL 259,8. Esses resultados mostram-se ainda mais preocupantes, pois o resultado coloca ambos com um nível de proficiência “abaixo do básico” pela segunda vez. Ou seja, para ambos os casos houve uma queda acentuada na proficiência em MT entre os anos de 2012 e 2017; os resultados para o 9º ano do EF em 2012 indicam proficiência média no Paraná de 248,9 e da AMSUL 246,3. Os resultados de 2017 indicam proficiência no Paraná de 257,6 e de 256,7 na AMSUL. Os resultados obtidos novamente colocam a média do Paraná e da AMSUL em proficiência “abaixo do básico” pela segunda vez na realização da avaliação; em 2013 para o 1º ano do EM a proficiência média no Paraná foi de 243,6 e do AMSUL de 241,6. Já os resultados de 2018 indicam proficiência média no Paraná de 261,4 e do NRE AMSUL, 259. Dessa forma, novamente os resultados obtidos colocam tanto a média do Paraná, quanto a média da AMSUL em proficiência classificada como “básico”, e por fim, em

2013, para o 6º ano do EF a proficiência média no Paraná foi de 212,2 e do AMSUL de 215,5. Os resultados de 2018 indicam proficiência média no Paraná de 213,4 e de 211,8 no AMSUL. Novamente destaca-se que os resultados obtidos colocam tanto a média do Paraná, quanto a média da AMSUL em proficiência classificada como “básico”.

TABELA 4 – COMPARATIVO ENTRE OS RESULTADOS EM MT.

ANO/SÉRIE	2012		2013		2017		2018	
	PR	AMSUL	PR	AMSUL	PR	AMSUL	PR	AMSUL
6º EF	-	-	212,2	215,5	-	-	213,4	211,8
9º EF	248,9	246,3	-	-	257,6	256,7	-	-
1º EM	-	-	243,6	241,6	-	-	261,4	259
3º EM	271,3	269,5	-	-	260,9	259,8	-	-

\* O símbolo (-) indica ausência de dados devido a não aplicação.

Fonte: PARANÁ (2012, 2013, 2017 e 2018) organizado pela autora.

Os dados levantados resultantes da SAEP nos mostram que há uma inconstância na evolução dos dados. Não há uma evolução positiva uniforme dos resultados. Verificou-se uma pequena melhora nos indicadores da SAEP, mas não é possível atribuir tal melhora a mudanças de práticas em um primeiro momento. Tal afirmação exigiria um levantamento muito mais aprofundado de um universo grande de instituições para a tentativa de verificar quais foram (se foram) as iniciativas tomadas visando a melhora de desempenho.

Em um olhar mais aprofundado seria possível apontar aspectos mais ocultos, por hora. Um trabalho como este não cabe no presente, uma vez que o escopo aqui é mais limitado, mas serve para indicar alguns caminhos possíveis de análise e tendências gerais dos resultados.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de avaliação em larga escala estão inseridas em um contexto cuja concepção de Estado fez das mesmas um mecanismo de controle e regulação, objetivando uma educação de qualidade via resultados obtidos por ela. Esse contexto é o da emergência de políticas neoliberais de enxugamento do Estado e estabelecimento de padrões de eficiência. Nesse contexto, o Estado transfere várias de suas atribuições a terceiros e, porém, permanece como regulador, apenas.

As avaliações em larga escala se inserem, portanto, como instrumentos dessa política de Estado em que a régua de medição se pauta numa perspectiva que atende aos princípios mercantis, de cunho tecnicista, não mais uma formação mais completado estudante.

Um dos principais problemas é que a adoção de uma medida quantitativa para avaliar a qualidade da educação por muitas vezes é limitada, podendo agir apenas como maquiagem dos problemas de ensino e aprendizagem, com vistas à obtenção do resultado numérico positivo.

Neste trabalho, buscamos refletir sobre o papel das avaliações em larga escala, em especial, o SAEP, no estado do Paraná. A partir das análises realizadas, podemos depreender que o SAEP segue os moldes de um estado regulador, servindo mais como indutor de política curricular - havendo, portanto, ingerência da mesma no desenvolvimento destes – do que como suporte ao ensino, adotando uma política que considera um padrão restrito de qualidade da educação que tende ao empobrecimento das discussões e das medidas adotadas.

Destaca-se que tal política de qualidade restrita vai ao encontro dos princípios do Estado mínimo que busca enxugar a máquina e transferir para a sociedade civil várias de suas funções. Dessa forma, ao delegar funções básicas de sua alçada resta ao Estado o papel de fiscalizador e avaliador.

Esse modo avaliativo leva ao estímulo da competitividade no sistema de ensino e gera muitas formas de pressão e punição aos profissionais de ensino – um sistema de reforço à meritocracia e exclusão aos menos hábeis nos critérios avaliativos em larga escala. As instituições passam a se adequar às exigências da avaliação legitimando uma concepção limitada e restritiva de qualidade da educação, com base na lógica do treinamento.

É a lógica perversa de transferência de responsabilidade por parte do Estado e culpabilização de outros pelo seu fracasso. Ou seja, a educação de qualidade passa a ser apenas aquela que aponta resultados as avaliações e não mais aquela que forma o estudante em diversos aspectos, em uma perspectiva de formação integral.

Destaca-se ainda o dito por Di Giorgi (1980, p. 82) ao tratar da relevância do papel da escola na formação do estudante ao destacar que “nenhuma outra instituição exerce uma influência durante tantas horas e durante tantos anos e ainda por cima, numa idade em que a personalidade é ainda moldável.” Ou seja, aquilo que se repassa nos bancos escolares é fundamental para a formação do estudante enquanto pessoa, enquanto cidadão. Portanto, uma formação tecnicista, limitada e que vise apenas um resultado numérico está longe de ser a escola que cumpre fundamentalmente com seus compromissos formadores com o seu estudante.

O SAEP, portanto, serve ao princípio do estado avaliador e se configura como uma mera avaliação que busca averiguar o desempenho dos estudantes e em consequência, regular a ação docente. É, em última análise, a banalização da educação e do trabalho das instituições e do professor.

Entende-se que o SAEP deveria servir como suporte, como um dos indicadores de verificação da qualidade educacional, para que a partir disso se pudesse planejar mudanças efetivas para a sua melhoria. No entanto, pela forma como a mesma está estruturada, torna-se um fim em si mesma. Todas as ações passam a ser pensadas, desenhadas e aplicadas com o objetivo de alcançar um bom resultado numérico na tal avaliação, na melhoria dos índices, que evidencia apenas uma visão parcial e limitada sobre os processos educativos.

## REFERÊNCIAS

AMARO, I. As políticas de avaliação em larga escala e trabalho docente: dos discursos efficientistas aos caminhos contrarregulatórios. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. 4, p. 1960-1978, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v11.n4.7155>. Acesso: 12 nov. 2018.

ALAVARSE. O. M. **Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v.3, n.1, p.135-153, jun. 2013.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham; Open University Press, 1994.

BARRETO, E. S. de S. A avaliação na educação básica: entre dois modelos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 49-66, ago. 2001.

BAUER. A; et. al. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.

BENEITONE, P. et al. **Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina. Relatório Final - Projeto Tuning - América Latina 2004-2007**. Bilbao: Publicações da Universidade de Deusto, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Documento preliminar**. MEC. Brasília, DF, 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria MEC nº 1.795**, de 27 de dezembro de 1994: cria o Sistema Nacional da Educação Básica. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Saeb**. 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>. Acesso em: 16 mai. 2018.

CHIRINÉA, A. M; BRANDÃO, C. DA F. O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados. **Ensaio: Aval. Pol. Pública Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015.

Di Giorgi, P. **A criança e as suas instituições: a família e a escola**. Lisboa: Horizonte, 1980.



DOURADO, L.F; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da educação: conceitos e definições. **Série Documental: Textos para Discussão**, Brasília, DF, v. 24, n. 22, p.5-34, 2007.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 91, n.227, p. 84-104, jan/abr. 2010.

MESQUITA, S. Os resultados do Ideb no cotidiano escolar. **Ensaio: Aval. Pol. Pública Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 76, p. 587-606, jul./set. 2012. **II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação**, Natal, 2017. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52915.pdf>. Acesso: 12 nov. 2018.

NOGUEIRA, R. S. Avaliação em larga escala e conexões com os processos de regulação: o caso do Acre.

OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PARANÁ. **Lei nº 18.492**, de 24 de junho de 2015. Aprovação do Plano Estadual de Educação e adoção de outras providências. Diário Oficial, Curitiba, PR, 25 jun. 2015, nº. 9.479. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=143075&codItemAto=869754>. Acesso em: 13 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretriz Curricular Estadual de Geografia**. SEED: Superintendência da Educação: Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. SEED/SUED. **INSTRUÇÃO Nº 021/2010**. Curitiba, 08 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao0212010suedseed.pdf>. Acesso em: 27. Set. 2018.

\_\_\_\_\_. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista da Gestão Escolar**. 2012. Disponível em: [http://www.saep.caedufff.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP\\_RGE.pdf](http://www.saep.caedufff.net/wp-content/uploads/2013/09/SAEP_RGE.pdf). Acesso em: 17 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. **Revista Pedagógica**. 9º ano. Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, 2013. Disponível em: <http://www.saep.caedufff.net/wp-content/uploads/2014/11/SAEP-RP-LP-9EF.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. SAEP – **Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná**. Seed-PR, 2017. Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net>. Acesso em: 26. Set. 2018.

\_\_\_\_\_. SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná. Seed-PR, 2018. Disponível em: <http://www.saep.caedufjf.net>. Acesso em: 26. Set. 2018.

SILVA, M. R. da. **Competências: a pedagogia do “novo Ensino Médio”**. Dissertação de mestrado. São Paulo, Puc-SP, 2003. Disponível em: <https://observatorioensinomedio.files.wordpress.com/2014/02/monica-r-silva-tese-competc3aancias-a-pedagogia-do-novo-ensino-mc3a9dio.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SORDI, M. R. L. de. Possibilidades e limites da avaliação em larga escala na construção da qualidade da escola pública. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 33, p. 39-53, jan./jul. 2012.

PERONI, V. M. V. Avaliação Institucional: Controle da produtividade e controle ideológico? **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, v. 17, n. 2, p. 233-244, 2001.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por Competências - O que há de novo?** 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁ-SILVA, J. R. ALMEIDA, C. D. DE, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em: 03 de jun. 2018.

SOUZA, S. K. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZATTERA, P. **Prova Brasil e Prova SAEP: (IN)convergências teóricas e metodológicas no campo da linguagem**. Dissertação de mestrado. Unioeste, Cascavel, 2017.