

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**GRACIELE ALVES DA SILVA**

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E SEUS EFEITOS  
NO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG**

**UBERLÂNDIA**

**2024**

GRACIELE ALVES DA SILVA

**O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB) E SEUS EFEITOS  
NO TRABALHO DOCENTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL  
DA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Políticas e Gestão da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Leonice Matilde Richter

UBERLÂNDIA

2024

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

S586 2024	<p>Silva, Graciele Alves da, 1981- O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia/MG. [recurso eletrônico] / Graciele Alves da Silva. - 2024.</p> <p>Orientadora: Leonice Matilde Richter. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-graduação em Educação. Modo de acesso: Internet. Disponível em: <a href="http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.200">http://doi.org/10.14393/ufu.di.2024.200</a> Inclui bibliografia. Inclui ilustrações.</p> <p>1. Educação. I. Richter, Leonice Matilde, 1980-, (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU: 37</p>
--------------	---

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:

Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091  
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação  
Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1G, Sala 156 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902  
Telefone: (34) 3239-4212 - www.ppged.faced.ufu.br - ppged@faced.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 13/2024/873, PPGED				
Data:	Vinte e nove de fevereiro de dois mil e vinte e quatro	Hora de início:	[14:07]	Hora de encerramento:	[15:40]
Matrícula do Discente:	12212EDU014				
Nome do Discente:	GRACIELE ALVES DA SILVA				
Título do Trabalho:	"O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia/MG."				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	Estado, Políticas e Gestão da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Gestão da Educação Básica, Privatização e a Organização do Trabalho Pedagógico no município de Uberlândia"				

Reuniu-se, através da sala virtual RNP (<https://conferenciaweb.rnp.br/sala/leonice-matilde-richter>), da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Simone Freitas Pereira Costa - IFPI; Lucia de Fatima Valente - UFU e Leonice Matilde Richter - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Leonice Matilde Richter, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

[A]provado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Leonice Matilde Richter, Professor(a) do Magistério Superior**, em 29/02/2024, às 15:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Simone Freitas Pereira Costa, Usuário Externo**, em 29/02/2024, às 20:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



Documento assinado eletronicamente por **Lucia de Fatima Valente, Professor(a) do Magistério Superior**, em 04/03/2024, às 13:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5224243** e o código CRC **36E08BA4**.

---

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, o autor e consumidor da minha fé. Sem ela, jamais teria a oportunidade de concretizar esse sonho.

À minha mãe, Luzia Alves, e ao meu padrasto, João Bosco, pela compreensão e pelo intenso apoio durante esse percurso. Como filha de diarista e uma das primeiras a concluir o Ensino Superior, dividi os estudos com o trabalho e a família, o que me deixa orgulhosa e realizada em relação à minha trajetória.

Ao meu esposo, Marcelo, pelo auxílio e cuidado com o nosso pequeno Lucas durante minha ausência.

Aos colegas de mestrado, que compartilharam comigo momentos de incertezas, aprendizados e alegrias durante essa jornada.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU), pelas ricas contribuições acadêmicas e ensinamentos que me levaram a evoluir como pesquisadora.

Às professoras Lúcia Valente e Raquel Aparecida, por aceitarem o convite para compor a banca de qualificação, em que abordaram análises e sugestões valiosas. Em especial, à minha orientadora, Leonice Richter, pela paciência, parceria, dedicação e seriedade – você é exemplo de profissional e pessoa!

Por fim, aos profissionais da educação básica e colegas de trabalho, que dedicaram seu tempo precioso em participar deste estudo – sem vocês, esta pesquisa não teria sido realizada.

Muito obrigada!

*“É possível confiar nas escolas e produzir uma qualidade em seu interior voltada para a solidariedade, para a colaboração e a troca de experiências, ao invés de aprofundar a concorrência e o individualismo”*

*(Freitas, 2014)*

ALVES DA SILVA, Graciele. **O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e seus efeitos no trabalho docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Educação de Uberlândia/MG**. 162p. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

## RESUMO

A presente investigação se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). Como objeto de investigação, delimitamos as políticas públicas de avaliação externa, especificamente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com o objetivo de analisar os efeitos desse sistema sobre o trabalho docente, segundo a perspectiva de professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental da rede estadual do município de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. Os objetivos específicos são: compreender as concepções que norteiam as políticas públicas de avaliação segundo a lógica do Estado neoliberal; caracterizar as políticas de avaliação, centralmente o novo Saeb, impactado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC); caracterizar o trabalho docente a partir do estudo bibliográfico; investigar como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental analisam e utilizam os resultados obtidos a partir das avaliações externas; e identificar a perspectiva dos professores acerca das políticas de avaliação externa diante do referido sistema. Quanto aos aspectos metodológicos, assumimos a abordagem qualitativa, por possibilitar o avanço do conhecimento na educação e contribuir para o entendimento dos processos que permeiam os contextos da política educacional focalizada neste estudo. Nesse contexto, adotamos uma pesquisa bibliográfica para aprofundamento teórico subjacente ao estudo e sustentação da análise dos dados obtidos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e Nível Superior (CAPES) e no repositório da UFU. No campo empírico, desenvolvemos questionários para apreendermos as condições de trabalho de professores que atuam em diferentes instituições da rede de ensino ora investigada; entendermos a visão desses profissionais acerca do Saeb; e avaliarmos seus efeitos no trabalho docente. Para isso, a pesquisa se fundamenta em autores como Afonso (2000, 2009a, 2009b, 2010, 2013, 2018), Dardot e Laval (2016), Freitas (2004, 2007, 2012a, 2012b, 2012c, 2018, 2020, 2023), Gentili (1996), Harvey (2008, 2012), Laval (2019), Richter (2015) e Saviani (2007a, 2017b, 2010, 2016). Convém salientar que as políticas educacionais de avaliações externas, de acordo com o modelo neoliberal, valorizam a competição, a eficiência e a busca por resultados mensuráveis. A partir da década de 1990, os princípios desse viés impactaram diretamente a educação brasileira, o que levou o Estado a assumir um papel central na avaliação de políticas e projetos educacionais em todas as modalidades e níveis de ensino. Em se tratando dos resultados, averiguamos que, com as propostas do novo Saeb, se intensificaram as atividades preparatórias para as avaliações externas, sobretudo das disciplinas de Português e Matemática que, segundo os sujeitos entrevistados, se destacaram com o acréscimo de carga horária. Nessa conjuntura, as cobranças e a responsabilização por resultados aumentam e interferem no trabalho docente, ao afetarem a autonomia do profissional em sala de aula; impossibilitam o cumprimento do planejamento elaborado pelo professor; e geram sobrecarga, o que demanda mais tempo de trabalho.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala; Saeb; Trabalho docente; Política educacional.



ALVES DA SILVA, Graciele. **The Basic Education Assessment System and its effects on teaching work the initial years of Elementary Education in the State Education network of Uberlândia/MG.** 162p. 2024. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Uberlândia, Uberlândia, 2024.

### ABSTRACT

This investigation is part of the research line State, Policies and Management in Education, of the Graduate Program in Education, from Faculty of Education of Federal University of Uberlândia (PPGED/FACED/UFU, in Portuguese abbreviation). As an object of investigation, we delimited public external evaluation policies, specifically the Basic Education Assessment System (SAEB), with the aim of analyzing the effects of this system on teaching work, from the perspective of teachers working in the 5<sup>th</sup> grade of Elementary School in the state education network in the city of Uberlândia, Minas Gerais, Brazil. The specific objectives are: to understand the concepts that guide public evaluation policies according to the logic of neoliberal State; characterize assessment policies, centrally new Saeb, impacted by the National Common Curricular Base (BNCC); characterize teaching work based on bibliographical study; investigate how teachers in the early years of Elementary School analyze and use the results obtained from external assessments; and identify the teachers' perspective on external evaluation policies in relation to the aforementioned system. Regarding methodological aspects, we adopted a qualitative approach, as it enables the advancement of knowledge in education and contributes to the understanding of processes that permeate the contexts of educational policy focused on this study. In this context, we adopted a bibliographical research to deepen the theory underlying the study and support the analysis of data obtained from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in the Catalog of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Personnel and Higher Education (CAPES) and in the repository of UFU. In the empirical field, we developed questionnaires to understand the working conditions of teachers who work in different institutions in the education network investigated; understand the view of these professionals about Saeb; and evaluate its effects on teaching work. To this end, the research is based on authors such as Afonso (2000, 2009a, 2009b, 2010, 2013, 2018), Dardot and Laval (2016), Freitas (2004, 2007, 2012a, 2012b, 2012c, 2018, 2020, 2023), Gentili (1996), Harvey (2008, 2012), Laval (2019), Richter (2015) and Saviani (2007a, 2007b, 2010, 2016). It should be underlined that educational policies for external assessments, in accordance with the neoliberal model, value competition, efficiency and the search for measurable results. From the 1990s onwards, the principles of this bias directly impacted Brazilian education, which led the State to assume a central role in the evaluation of educational policies and projects in all modalities and levels of education. In terms of results, we found that, with the proposals of new Saeb, preparatory activities for external assessments were intensified, especially in the subjects of Portuguese and Mathematics, which highlighted with the workload addition, according to the interviewed subjects. In this context, demands and accountability for results increase and interfere on teaching work, by affecting the professional's autonomy in the classroom; preclude the fulfilment of the planning made by the teacher; and generate overload, which demands more working time.

**Keywords:** Large-scale evaluation; Saeb; Teaching work; Educational policies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1.</b> Organização do Saeb conforme a Portaria MEC n. 931/2005.....	84
<b>Figura 2.</b> Organização do Saeb conforme a Portaria MEC n. 482/2013.....	84
<b>Figura 3.</b> Modelo de interpretação do currículo .....	89
<b>Figura 4.</b> Portarias MEC n. 458/2020 e MEC/Inep n. 10/2021, 250/2021 e 255/2021 – novo Saeb.....	98
<b>Figura 5.</b> Quadro sintético da aplicação do Saeb 2021 .....	100
<b>Figura 6.</b> Quadro sintético da aplicação do Saeb 2023.....	101
<b>Figura 7.</b> Vista panorâmica da cidade de Uberlândia/MG .....	106
<b>Figura 8.</b> População de Uberlândia/MG no último censo do IBGE.....	107
<b>Figura 9.</b> Taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade de Uberlândia/MG .....	108
<b>Figura 10.</b> Ideb do município de Uberlândia/MG .....	109
<b>Gráfico 1.</b> Idade das participantes da pesquisa .....	112
<b>Gráfico 2.</b> Nível mais elevado de formação das participantes da pesquisa.....	113
<b>Gráfico 3.</b> Tempo de experiência das participantes da pesquisa como docentes .....	113
<b>Gráfico 4.</b> Vínculo institucional das participantes da pesquisa .....	114
<b>Gráfico 5.</b> Orientações para a realização do novo Saeb .....	116
<b>Gráfico 6.</b> Interferência das avaliações externas no trabalho docente .....	118
<b>Gráfico 7.</b> Abrangência dos saberes necessários à formação dos alunos no novo Saeb.....	126
<b>Quadro 1.</b> Relação de teses e dissertações selecionadas no banco de dados da Capes e da BDTD.....	27
<b>Quadro 2.</b> Relação de artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes e na Repod....	28
<b>Quadro 3.</b> Dispositivos legais do novo Saeb.....	29
<b>Quadro 4.</b> Histórico das mudanças ocorridas nas avaliações nacionais no EF (1990-2019)..	81
<b>Quadro 5.</b> Processos de desenvolvimento do currículo .....	88
<b>Quadro 6.</b> Principais alterações do novo Saeb .....	99
<b>Tabela 1.</b> Número de matrículas da Educação Básica em Uberlândia/MG .....	108
<b>Tabela 2.</b> Professores da Educação Básica pública em Uberlândia/MG .....	109
<b>Tabela 3.</b> Opções relativas à interferência das avaliações externas no trabalho docente .....	118

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ADI	Associação para o Desenvolvimento Internacional
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos
CFE	Conselho Federal de Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional da Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional da Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID-19	<i>Coronavirus Disease</i> (Doença do Novo Coronavírus)
CP	Conselho Pleno
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DAEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESTES	Escola Técnica de Saúde

EUA	Estados Unidos da América
FACED	Faculdade de Educação
FCC	Fundação Carlos Chagas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCs	Organizações da Sociedade Civil
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBF	Programa Bolsa Família
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i> (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PMU	Prefeitura Municipal de Uberlândia
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAEB	Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Parceria Público-Privada
PRN	Partido da Reconstrução Nacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional
PT	Partido dos Trabalhadores
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
REPOD	Revista Educação e Políticas em Debates
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau
SARS-CoV-2	<i>Severe Acute Respiratory Syndrome – Coronavirus 2</i> (Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2)
SEDINE	Serviço de Documentação e Informação Educacional
SEDUC/PA	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SINAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SNE	Sistema Nacional de Educação
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
VAAR	Valor Aluno Ano por Resultados

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	21
<b>1.1.1 Objetivo geral .....</b>	<b>21</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos.....</b>	<b>21</b>
1.2 METODOLOGIA .....	21
1.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	24
<b>1.3.1 Análise das produções acadêmicas selecionadas .....</b>	<b>30</b>
1.4 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO .....	33
<b>2 ESTADO, NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS .....</b>	<b>35</b>
2.1 DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO NEOLIBERALISMO .....	37
2.2 O ESTADO AVALIADOR.....	49
2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BOJO DE UM ESTADO MARCADO PELO NEOLIBERALISMO .....	54
2.4 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS .....	59
<b>3 AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO: PADRONIZAÇÃO, HOMOGENEIZAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO.....</b>	<b>66</b>
3.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DO BRASIL .....	69
3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): LIMITES E POSSIBILIDADES.....	79
<b>3.2.1 BNCC e as mudanças no Saeb: o fortalecimento da homogeneização escolar .....</b>	<b>87</b>
<b>3.2.2 O processo de aprovação da BNCC: reorganização orgânica da Educação Básica.....</b>	<b>92</b>
<b>3.2.3 Novo Saeb .....</b>	<b>94</b>
<b>4 NOVO SAEB E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO DE AVALIAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR E CONTROLE .....</b>	<b>103</b>
4.1 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA.....	105
4.2 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	110
4.3 PERCEPÇÕES DAS DOCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	114

<b>4.3.1 Mais currículo e avaliação externa: arrefecimento da autonomia docente.....</b>	<b>115</b>
<b>4.3.2 BNCC e Saeb: centralização das pedagogias por competências e habilidades .....</b>	<b>120</b>
<b>4.3.3 Aceitação docente da avaliação externa mediada pela incorporação da BNCC: qual é essa qualidade? .....</b>	<b>124</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>129</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>149</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente investigação se insere na linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED/FACED/UFU). O objeto de pesquisa compreende as políticas públicas de avaliação em larga escala, especialmente o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a intenção de analisar os efeitos desse sistema sobre o trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores que atuam no 5º ano do Ensino Fundamental (EF) da rede estadual do município de Uberlândia, Minas Gerais (MG).

O interesse pelo tema da pesquisa se originou quando iniciei<sup>1</sup> o trabalho como professora da Educação Básica dos anos iniciais na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) em 2013, ao participar efetivamente do processo de preparação e aplicação dos testes standardizados. Comecei a edificar problematizações acerca das estratégias e implicações de tal sistema para as políticas educacionais, a educação pública e o trabalho docente, em consonância aos seguintes questionamentos: quais seriam os efeitos dessas avaliações para a realidade das crianças que estudam em escolas públicas? Quais impactos eram provocados efetivamente na qualidade da educação?

Minhas origens perpassam as escolas públicas; logo, a inquietação quanto às condições efetivas de qualidade do processo educacional se relaciona à trajetória como estudante e docente em tais instituições. Nasci em Goiatuba, Goiás, e sou de família humilde, tendo enfrentado dificuldades financeiras. Minha mãe, quando eu ainda era adolescente, juntamente com minha avó e os irmãos, era trabalhadora rural e se denominava boia-fria<sup>2</sup>. Não teve condições de estudar, cursou até o 4º ano primário, não sabe ler e mal assina o nome; porém, sempre incentivou os filhos a estudar, seja em instituições municipais (anos iniciais do EF) ou estaduais (anos finais do EF e todo o Ensino Médio – EM). Viemos para Uberlândia em 1995, quando comecei a trabalhar como cuidadora de crianças; com isso, melhoramos a situação financeira e eu sentia prazer em comprar os materiais escolares e uniformes completos.

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a primeira pessoa do singular para falar sobre a trajetória profissional. Em outras partes do texto, empregaremos predominantemente a primeira pessoa do plural.

<sup>2</sup> “As pessoas que recebem esse nome vivem ou já viveram no campo, quase sempre tiveram poucos anos de estudo e não possuem qualificação profissional”. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/geografia/boia-frias.htm>. Acesso em: 20 jan. 2024.



Então, terminei o EM e participei do processo seletivo da Escola Técnica de Saúde (ESTES/UFU), mas, como não fui aprovada e fazia parte da classe trabalhadora, precisei me inserir no mundo laboral. Trabalhei por 10 anos como vendedora na esfera comercial, quando conheci meu atual esposo, que me incentivou a fazer um curso superior. Assim, em 2008, comecei a licenciatura em Pedagogia na Uniminas, atual Faculdade Pitágoras, em Uberlândia/MG, e finalizei a graduação em 2011. No ano seguinte, fiz especialização em Inspeção e Supervisão Escolar na UFU, quando fui aprovada nos concursos da Prefeitura Municipal de Uberlândia (PMU) e da SEE-MG; com isso, assumi o cargo de professora da Educação Básica nos anos iniciais do EF.

Enfrentei novos desafios profissionais quando assumi a vice-direção de uma escola municipal de Uberlândia/MG em 2017. Com essa experiência, apreendi outro olhar acerca da organização do trabalho escolar, com novas indagações concernentes a políticas públicas, gestão da escola e, em especial, avaliações. Provocada por essas inquietações, fiz o processo seletivo para o mestrado acadêmico por três vezes e, em 2020, ingressei no PPGED/Faced/UFU como aluna especial – em 2021, finalmente me tornei aluna regular do programa, algo de grande relevância para a minha trajetória.

De tal modo, aprofundi-me nos temas que circundavam as reflexões acerca do cotidiano como professora e, posteriormente, como gestora. Nesse entremeio, passei a olhar mais criticamente para as questões concernentes à gestão escolar, financiamento educacional e políticas de avaliação e formação de professores como parte de um processo amplo e complexo que se insere no contexto macro de reprodução do sistema neoliberal. No bojo dessa trajetória, assumi as políticas de avaliação em larga escala como campo de investigação.

Historicamente, a avaliação educacional tradicional foi (e ainda é) um instrumento de dominação e controle utilizado no processo pedagógico em nosso país, cuja proposta visa oferecer uma educação unilateral, desconexa da realidade vivida pelos educandos e educadores e com um forte peso normativo e classificatório (Richter, 2015; Freitas, 2018). Ao longo de seu desenvolvimento, a educação sustentada pelos ideais liberais se pautou na preparação para o mercado de trabalho, com base na transmissão de conhecimentos previamente definidos – tal lógica, inclusive, interfere em todos os níveis de avaliação, sejam eles de aprendizagem, institucionais e/ou externos.

Almeida (2020) aponta a falta de uma cultura avaliativa formativa, capaz de romper com elementos tradicionais, classificatórios e de resistência à mudança, os quais

correspondem a obstáculos a serem superados no sistema de avaliação institucional. Além disso, a falta de capacitação de gestores públicos na avaliação de políticas públicas é uma barreira significativa, o que reforça a figura do professor como o principal responsável por intermediar as relações geralmente conflitantes em sala de aula.

Muitas vezes, o envolvimento nas avaliações externas não é considerado essencial para planejar ou mensurar os resultados de aprendizagem desejados. Nesse sentido, vale destacar a importância de investimentos na formação de profissionais da educação e na criação de uma cultura de avaliação nas instituições públicas. Para Richter (2015) é necessário, contudo, pensar igualmente na edificação de políticas avaliativas sustentadas no princípio emancipatório da educação, ao promover uma avaliação formativa orientada por intervenções e pela responsabilidade coletiva, tanto no âmbito da escola quanto da ação do Estado para qualificar o ensino público:

Assumimos que a avaliação externa é fundamental para o sistema educacional, quando comprometida com uma educação emancipatória. Ela tem um papel central para compreender o percurso realizado, os problemas enfrentados e os fatores que limitam a conquista dos objetivos, seja no âmbito do sistema ou como uma das dimensões a serem observadas na avaliação institucional da escola; contribui para rever e reelaborar o posicionamento dos envolvidos diante da responsabilidade e ética com a educação, bem como para a tomada de decisão sobre quais ações seguir, com o intento de avançar no processo, tanto no campo da instituição quanto, centralmente, no âmbito do sistema nas políticas públicas de educação (Richter, 2015, p. 87).

Souza (2018) destaca a avaliação de políticas públicas como uma ferramenta de transformação social. No campo da avaliação educacional, afirma que o sistema de avaliação realizado pelo Estado não pode se limitar apenas à mensuração dos resultados das políticas, pois também precisa considerar aspectos sociais, psicológicos e culturais. Ademais, a avaliação deve ser utilizada para promover a equidade e a justiça social, com o intuito de identificar as falhas das políticas públicas e direcionar recursos às áreas mais necessitadas da sociedade.

Desde a década de 1990, as avaliações externas se sobressaíram e, com base em provas padronizadas, os sistemas de ensino federal, estaduais e municipais passaram a ser fortemente influenciados por seus resultados. Oficialmente, o Estado justifica tal uso como instrumento para a formulação e implementação de políticas públicas de educação; e medida da “qualidade” das instituições escolares e dos sistemas educacionais, elemento notadamente

compreendido como o alcance de índices nos testes aplicados por ele. De tal modo, as avaliações são efetivadas com base na justificativa da melhoria da qualidade, pois, segundo o discurso oficial, os resultados interferem na tomada de decisão no âmbito das políticas edificadas, além orientarem as práticas educativas de profissionais que atuam nas escolas públicas. Isso fundamentou, igualmente, mudanças significativas nas políticas de avaliação no contexto brasileiro, com a implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Conforme o Decreto n. 6.094 (Brasil, 2007) – que dispõe sobre a União implementar o Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e estados, com a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica –, define, no Artigo 3º, que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (Brasil, 2007, Art. 3º).

Enquanto isso, a Portaria MEC n. 931 (Brasil, 2005) salienta que a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) tem o objetivo principal de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira; e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) busca avaliar a qualidade do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global.

O IDEB teria a função de atuar como indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007). O plano indicava a relação entre avaliação e prestação de contas dos entes federados que firmavam o compromisso; logo, para aproximar a relação entre avaliação externa e verificação da qualidade da educação, são necessários questionamentos acerca do que se entende por qualidade.

De fato, a conceituação e a dimensão da qualidade educacional levantam questões políticas e pedagógicas complexas, pois se concentra no modo como vemos a sociedade, as escolas e relações entre elas. Para Richter (2015):

Com efeito, nesse movimento é preciso compreender que “qualidade” é essa. Tal expressão apresenta um hibridismo conceitual, se constitui em palavra de plural e de controversa definição, uma vez que se relaciona a campos que por natureza estão sujeitos a profundas contendas políticas, principalmente sobre os investimentos e quem é responsável por sua consolidação. Desse modo, para avaliar a qualidade é importante problematizar o que entendemos por educação de qualidade, assim como explicitar quem colabora com a sua definição (Richter, 2015, p. 157).

Os excertos acima apontam a avaliação associada aos resultados; porém, a discussão sobre qualidade não pode ser feita sem refletirmos acerca dos conceitos de educação e a sociedade que a sustenta, por requerer a função social atribuída às escolas, cuja definição é marcada por conflitos e contradições. Vale ressaltar que o sistema de avaliação no Brasil ocorre no contexto da ascensão das políticas neoliberais e da globalização.

De acordo com Cury (2017), há uma forte relação entre a ascensão das políticas avaliativas no país e as orientações, diretrizes e acordos firmados com instituições multilaterais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas (ONU). Tais organismos atendem a interesses econômicos, e a educação, não raramente, é pensada para formar indivíduos e a sociedade segundo esse ideal, o que indica o intento de uma escola submissa aos interesses da formação de um perfil de trabalhador que atende às demandas do mercado e, nessa relação, as nações ocupam posições distintas.

Cury (2017) alerta que, quando os países obtêm créditos do BM e orientações gerais da OCDE, aceitam uma série de ajustes contábeis com planos, ações e, principalmente, o *modus operandi*<sup>3</sup> na gestão das políticas. No âmbito das políticas educacionais, as avaliações em larga escala têm assumido centralidade:

E o tema da *accountability*, ligado a desempenho e resultados, representa uma significativa mudança no âmbito das políticas públicas, constituindo o mote para uma presença desses organismos no âmbito nacional, implicando um balanço entre nacional e internacional (Cury, 2017, p. 19).

Na mesma direção, Afonso (2009b, p. 14) assevera que a avaliação pode ser utilizada, “entre muitos outros objetivos e funções, como condição *sine qua non*<sup>4</sup> para o desenvolvimento de processos de prestação de contas e de responsabilização

<sup>3</sup> “Essa expressão se refere ao modo de operar ou proceder de uma pessoa na realização de uma ação ou trabalho”. Disponível em: <https://conceitos.com/modus-operandi/>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>4</sup> “Condição sem a qual não”, que indica circunstâncias indispensáveis à validade ou existência de um ato. Disponível em: <https://vademecumbrasil.com.br/palavra/conditio-sine-qua-non>. Acesso em: 25 jan. 2024.

(*accountability*)”. Em outras palavras, a responsabilidade como ato de justificativa e explicação do que é feito, como é realizado e os motivos, muitas vezes, implica (ainda que implicitamente) o desenvolvimento de alguma forma ou processo de (auto)avaliação.

Evidenciamos que a validação da avaliação externa tem sido (e continua a ser) uma grande inquietação na comunidade escolar e na gestão do Estado e, como a categoria docente é marcada por conflitos, existem dúvidas quanto às reais intencionalidades que conduzem a sua realização. Por isso, a concepção das políticas de avaliação externa, desde a implementação e ao longo de mais de três décadas de seu desenvolvimento no Brasil, provoca diferentes análises e posições, particularmente entre o discurso oficial do Estado e os estudos de pesquisadores que se dedicam à temática, tais como Cortez (2016), Freitas (2007, 2018), Oliveira (2022), Richter (2015), Saviani (2010) e Souza (2016).

Sob a perspectiva dos pesquisadores destacados no cenário nacional, assim como em outros países, a avaliação externa ocupa um lugar estratégico no desenvolvimento de políticas públicas educacionais fortemente influenciadas por princípios competitivos e meritocráticos (Freitas, 2004). Isso tem estimulado o reconhecimento por eficiência, divulgação dos resultados, classificação entre as instituições de ensino, apoio aos *vouchers*<sup>5</sup> na educação, aceitação da distinção de qualidade entre as escolas públicas, responsabilização dos professores diante de resultados insatisfatórios dos estudantes, entre outras facetas.

Por um lado, os resultados obtidos pelos estudantes também são avaliados com perspectivas particularmente distintas entre a análise dos gestores dos entes federados, os pesquisadores e a comunidade escolar, em que as escolas e, sobretudo, os docentes são responsabilizados pelo desempenho dos alunos. E os diferentes índices alcançados pelas instituições de ensino são anunciados como mérito ou fracasso particular, dentre outros justificados pela diversidade de docentes e profissionais envolvidos no processo.

Por outro lado, estudos indicam a heterogeneidade de discentes, das condições financeiras e familiares, da realidade amplamente desigual das escolas em âmbito nacional. Assim:

Sem embargo, a avaliação pode servir à injustiça quando a prestação de contas e a responsabilização são orientadas por princípios meritocráticos, discriminatórios e excludentes, essencialmente quando associada a prêmios e sanções. No Brasil, a associação das condições de trabalho presentes nas

---

<sup>5</sup> “*Voucher* ou cheque escolar é um sistema educativo que consiste na entrega, pelo Estado, de vales para os pais escolherem uma escola privada a seus filhos”. Disponível em: <https://sorriso.mt.leg.br/noticia/damiani-pedecriacao-do-programa-cheque-educacaoem-sorriso-6363df2143767>. Acesso em: 25 jan. 2024.

escolas e a cobrança em torno das metas dos testes estandardizados têm provocado mecanismos de responsabilização e cobrança aos docentes, sem precedentes na história da nossa educação. Nesse processo podem ocorrer injustiças, uma vez que a escola e/ou docentes são responsabilizados por resultados que não dependem apenas de sua incumbência (Richter, 2015, p. 143-144).

Cabe salientar que, na presente pesquisa, assumimos o pressuposto de que as avaliações são fundamentais em todo o processo pedagógico, o que também ocorre por meio das avaliações em larga escala, para orientar a elaboração de políticas educacionais. Aqui, torna-se essencial diagnosticar o desempenho escolar, a qualidade do ensino e da aprendizagem, a realidade educacional do país e, igualmente, a qualidade das políticas educacionais em curso. Contudo, em todas as dimensões, a avaliação precisa assumir uma perspectiva formativa ou nas avaliações de aprendizagem, institucionais ou externas; logo, é fundamental garantir bons diagnósticos e promover intervenções para resolver os limites identificados.

Evidentemente, cada dimensão da avaliação (de aprendizagem, instituição e sistema escolar) tem especificidades e contribuições que, de maneira interativa, devem colaborar para a promoção da qualidade educacional. Nesse ínterim:

[...] há a avaliação da aprendizagem dos estudantes, em que o professor tem um protagonismo central, mas há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político- pedagógico coletivo. E, finalmente, há ainda a avaliação do sistema escolar, ou do conjunto das escolas de uma rede escolar, na qual a responsabilidade principal é do poder público. Esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política (Fernandes; Freitas, 2007, p. 18).

Todavia, no âmbito das avaliações externas, segundo Freitas (2012b), tem ocorrido uma infinidade de riscos abordados e documentados em pesquisas educacionais, o que inclui processos de restrição curricular, competição entre profissionais e escolas, pressão sobre o desempenho dos estudantes, preparação para testes, fraude e aumento do isolamento socioeconômico nas escolas e em seus territórios, instabilidade da formação de professores, destruição moral da profissão docente e do sistema público de educação e ameaças à noção liberal de democracia.

Nesse entremeio, as escolas estão diariamente expostas aos efeitos de políticas que distorcem o conceito de qualidade e resultam em consequências que não atendem às reais

necessidades daqueles que mais dependem da qualidade escolar: os estudantes. A qualidade se tornou, portanto, um conceito ambíguo, cujas definições implicam posições sociais e políticas comprometidas (ou não) com a promoção da vida e da dignidade humana, por não serem *commodities*<sup>6</sup> baratas. No entanto:

Um olhar acurado sobre o debate do tema permite que se identifique qualidade da educação como um conceito polissêmico que articula ou privilegia tendências presentes no debate no Brasil e pode ser sintetizado como formação humana e contribuição para o desenvolvimento econômico e social do país (Azevedo e Aguiar, 2016, p. 37).

Portanto, as reflexões destacadas ao longo desta seção, especialmente desenvolvidas no confronto com a minha vivência como professora e gestora escolar de uma escola pública no município de Uberlândia/MG com o aprofundamento teórico ao longo dos estudos e o envolvimento como aluna especial do PPGED/Faced/UFU, me levaram a ampliar os questionamentos acerca das políticas de avaliação, principalmente sobre os efeitos que incidem nos professores e em suas práticas pedagógicas. Isso me levou a aprofundar as discussões sobre como as políticas públicas, justificadas sobre os preceitos da qualidade da educação, são definidas oficialmente por meio de testes estandardizados e refletem no trabalho dos professores. Nesse sentido, a pesquisa se pautou nas seguintes indagações: qual a visão dos professores acerca dessas avaliações? Quais planejamentos e ações pedagógicas são elaborados em relação aos índices? Segundo tais profissionais, como as avaliações influenciam na organização do trabalho escolar?

Desse modo, reiteramos nosso olhar sobre as políticas de avaliação e o trabalho docente, ao delinear o seguinte problema de investigação: quais os efeitos do Saeb no trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores que atuam no 5º ano do EF da rede estadual do município de Uberlândia/MG?

Oliveira (2010, n.p.) argumenta que o trabalho docente é uma categoria que inclui sujeitos atuantes no processo educacional em escolas e outras instituições de ensino, com características diferenciadas quanto a cargos, funções, atribuições, competências e responsabilidades, o que delimita suas experiências, identidades e atividades laborais exercidas: “De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo”.

---

<sup>6</sup> “As *commodities* são mercadorias primárias produzidas em larga escala que fornecem matéria-prima para diferentes setores da sociedade. Seus principais tipos são: agrícola, pecuário, mineral e ambiental”. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/commodities.htm>. Acesso em: 25 jan. 2024.

Assim como qualquer campo de estudo, o trabalho docente é continuamente investigado nos últimos anos por aqueles que reconhecem e acreditam no professor como um dos fatores essenciais na luta pela promoção de uma educação de qualidade.

## 1.1 OBJETIVOS DA PESQUISA

### 1.1.1 Objetivo geral

Analisar os efeitos do Saeb no trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores que atuam no 5º ano do EF da rede estadual do município de Uberlândia/MG.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender as concepções que norteiam as políticas públicas de avaliação segundo a lógica do Estado neoliberal.
- Caracterizar o trabalho docente a partir do estudo bibliográfico e das políticas de avaliação, centralmente a partir do novo Saeb, impactado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017a, 2018c).
- Investigar como os professores dos anos iniciais do EF analisam e utilizam os resultados obtidos a partir das avaliações externas e as perspectivas desses profissionais acerca das políticas de avaliação externa diante do novo Saeb.

## 1.2 METODOLOGIA

Nesta investigação, tencionamos analisar as políticas de avaliação por meio da aproximação e do diálogo com os professores que exercem a docência no contexto da escola pública. A abordagem utilizada para atingir esse objetivo foi a qualitativa, ao se sustentar na pesquisa documental e no levantamento de dados empíricos, edificados metodologicamente por questionários estruturados e aplicados por meio de formulários do *Google Forms*. Respalda-mos em autores que investigam métodos e técnicas de pesquisa, como Bogdan e Biklen (1994), Duarte (2004), Fávero e Centenaro (2019), Gil (1999), Molochenco e Corengia (2015), Marconi e Lakatos (2010) e Severino (2007), para ampliarmos as discussões a



respeito da aplicação de questionários sob a perspectiva qualitativa, ou seja, realizados com coerência e conforme os preceitos da pesquisa científica.

Como destacam Molochenco e Corengia (2015):

A escola é um espaço do educar e os atores educacionais envolvidos neste movimento dialógico como alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis têm, ao redor de si, políticas públicas que completam o cenário como um todo. Estudar cada um destes atores, as instituições e as políticas públicas têm sido o alvo de diversas investigações no campo educacional com desdobramentos em diversos aspectos como: aprendizagem, currículo, interações humanas, docência como profissionalização, entre outras (Molochenco e Corengia, 2015, p. 548).

A afirmação acima focaliza a importância da escola como espaço social e demonstra que os diferentes segmentos da comunidade envolvidos no processo educacional – estudantes, professores, funcionários, mães, pais e/ou responsáveis – são perpassados por políticas públicas que influenciam o cenário macro. Além disso, o estudo de cada um desses atores, instituições e políticas públicas tem sido objeto de investigações no campo educacional, o que gera desdobramentos em diversos aspectos, como a aprendizagem dos educandos, a elaboração do currículo escolar, as interações humanas entre membros da comunidade, a profissionalização dos professores, entre outros aspectos relevantes para o desenvolvimento educacional. Portanto, indica a complexidade do ambiente escolar e a imprescindibilidade do estudo dessas instituições e políticas públicas envolvidas para o avanço e o aprimoramento da educação em todos os aspectos que a cercam.

Para colaborarmos com esse processo investigativo, nos dedicamos aos estudos sobre as avaliações externas, ao nos apoiarmos na pesquisa qualitativa, pois ela se aplica a uma análise com um nível da realidade que não pode ser mensurado. Devido às exigências rigorosas na definição e aplicação de técnicas e métodos, torna-se fundamental pensar, discutir e entender tipos, normas, aplicabilidade e (des)vantagens de cada um para a investigação científica, com vistas ao desenvolvimento de um estudo coerente e consistente para melhor compreender o assunto pesquisado.

A metodologia qualitativa tem origem nos estudos antropológicos e sociológicos. Bodgan e Biklen asseguram que, a pesquisa qualitativa teve origem em um ambiente inicialmente marcado por práticas de medição e formulação de testes de variáveis e hipóteses “[...] alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a

indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (1994, p. 11). Em se tratando das características, a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes nuances:

1. O ambiente natural é a fonte direta de dados e o instrumento principal é o investigador; 2. É descritiva; 3. Interessa-se mais pelo processo que do simplesmente os produtos ou resultados; 4. Os dados tendem a ser analisados de forma indutiva; 5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994, p. 47).

Ainda de acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 48), a investigação qualitativa permite um contato próximo entre pesquisador e participantes do estudo, pois os investigadores “entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual de ocorrência”. Outra característica da investigação qualitativa, na concepção dos autores, coaduna o seu caráter descritivo, posto que “os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não números” (*idem*). Também se considera que:

Entre os autores que sistematizam a prática da pesquisa qualitativa, há um consenso de que o papel do pesquisador não é mudar os pontos de vista do entrevistado; mas primeiro entender os pontos de vista dos sujeitos e os motivos que os levam a adotá-los e praticá-los (Bogdan; Biklen, 1994, p. 138).

A literatura sugere também que a investigação qualitativa exige dos pesquisadores uma empatia pelos participantes do estudo, pois se analisa o sujeito como um todo, em consonância ao contexto, às pessoas e aos grupos envolvidos. Dentre os recursos metodológicos para desenvolver a pesquisa qualitativa, desenvolvemos um questionário (Apêndice 1), realizado com 28 professores que atuam em escolas estaduais de Uberlândia/MG, com a finalidade de caracterizar as condições do trabalho desses profissionais na rede, assim como a visão acerca das avaliações em larga escala. Tal instrumento foi composto por 20 questões fechadas em três subitens: perfil docente, formação e atuação profissional e percepções sobre avaliação educacional.

Para Marconi e Lakatos (2010, p. 86), o questionário “é um instrumento de coleta de dados construído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador”. Por seu turno, Gil (1999, p. 128) explica que esse instrumento pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. O

autor apresenta, ainda, as seguintes vantagens dos questionários sobre outras técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais convenientes;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128-129).

Dentre os aspectos destacados por Gil (1999) se inclui, atualmente, a possibilidade de uso e envio de questionário por meio eletrônico, a exemplo da presente pesquisa, na qual empregamos os formulários do *Google Forms*.

Na visão de Duarte (2004):

[...] não existe vínculo obrigatório entre pesquisas qualitativas e a realização de entrevistas. [...] Podemos fazer observações de campo e tomar nossos registros como fonte; podemos recorrer a documentos (escritos, registrados em áudio ou vídeo, pictóricos etc.); podemos fazer fotografias ou vídeo gravações de situações significativas; podemos trabalhar com *checklists*, grupos focais, questionários, entre outras possibilidades. O que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo (Duarte, 2004, p. 214-215).

Diante do intento da participação dos professores na pesquisa, cabe salientar que o presente estudo foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos (CEP), conforme o registro do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) n. 68085422.0.0000.5152, submetido em 17 de novembro de 2022 (Apêndice 2) e aprovado em 7 de abril de 2023.

### 1.3 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Para o estudo dos dados decorrentes da realização do questionário, realizamos a Análise de Conteúdo (AC). Ela corresponde ao processo que faz sentido para além dos

conteúdos e é feita para consolidar, restringir e interpretar o que pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, ou seja, o processo de formação de sentido:

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Moraes (1999) pondera que a AC pode ser considerada uma ferramenta única, mas caracterizada por grande variedade de formas, justamente porque seu campo de aplicação (comunicação) é bastante amplo e adaptável a todos os tipos de portador de informações. Também, “essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum” (Moraes (1999, p. 2). Logo, a AC é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 1977, p. 42).

Segundo Bardin (1977), as etapas de análise do conteúdo envolvem três polos cronológicos: a pré-análise, a análise do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Assim, nos sustentaremos nos pressupostos da autora para a AC das respostas dos questionários, apesar de não haver limites claros entre coletar informações, iniciar o processo de análise e interpretá-las.

Como método de investigação, a AC desempenha um papel importante na pesquisa social, por aprofundar o tema da subjetividade, ao mesmo tempo em que reconhece a não neutralidade entre pesquisador, sujeito de estudo e contexto. Isso não leva ao descrédito da sua validade e rigor científico, uma vez que tem a condição de metodologia com princípios e regras sistematizados.

Com a produção do referencial teórico e a coleta de dados por meio da pesquisa de campo (questionário), realizamos as etapas do método AC (pré-análise; análise e interpretação) referenciadas, principalmente, em Bardin (1977):

- a) Pré-análise: separamos os materiais e realizamos as leituras (referencial teórico e material obtido com a aplicação do questionário).

- b) Análise do material: codificamos o material analisado anteriormente, isto é, traduzimos os dados brutos do texto por meio de processos de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração, que possibilitam obter uma representação do conteúdo; ou de sua expressão, capaz de fornecer informações claras ao analista sobre as características do texto e que podem servir como indicadores.
- c) Interpretação: produzimos o texto e os gráficos conforme o resultado da codificação, com o intuito de manifestarmos o conjunto de significados encontrados nas diferentes unidades de análise. Para Bardin (1977), a AC busca desvendar um significado implícito além da fala aparente, a qual normalmente é simbólica e polissêmica. Tal tarefa requer um esforço interpretativo considerável por parte do analista.

Com esses fatores em vigor, o analista pode fazer inferências e interpretações avançadas sobre os alvos esperados e/ou outras descobertas inesperadas. Os resultados obtidos, as comparações sistemáticas com a literatura e o tipo de inferência alcançada podem fundamentar outra análise organizada em torno de novos aspectos teóricos ou realizada segundo técnicas diferentes. No tópico seguinte, procede-se à análise e reflexão sobre categorias e indicadores estudados nessa pesquisa, o que possibilita alcançar respostas aos objetivos propostos.

Quanto à pesquisa documental, Fávero e Centenaro (2019) lecionam que a quantidade crescente de documentos de políticas educacionais nas últimas décadas tem indicado a relevância desse tipo de estudo como um instrumento indispensável para compreender, descrever, caracterizar, analisar e sintetizar objetos de investigação específicos das políticas voltadas para a educação. Ainda para os autores, “a pesquisa documental é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Fávero e Centenaro, 2019, p. 172).

Também fez parte do percurso investigativo o levantamento de produções acadêmicas que versam ou se aproximam do tema da pesquisa. A literatura e as revisões do estado da arte são essenciais para definir os objetos de estudo e, em última análise, os modelos epistemológicos e metodológicos, o que respalda as produções sobre determinados assuntos.

Na presente investigação, tal levantamento objetivou elencar produções acerca das políticas nacionais de avaliação e seus efeitos no trabalho docente. A metodologia empregada considerou bancos de dados de pesquisa científica, como base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de

Teses e Dissertações (BDTD), para selecionar teses, dissertações e artigos relacionados ao nosso objeto de estudo. Como interstício temporal, delimitou o período de 2013 a 2022, de forma a elencar as produções mais atuais.

Para o levantamento bibliográfico no portal Capes e na plataforma BDTD, empregamos descritores relacionados com a nossa temática em um processo que envolveu várias tentativas de busca, como “avaliações externas, trabalho docente” e “avaliações em larga escala, trabalho docente“. Nesse processo, o uso das aspas, conforme o Guia do Portal de Periódicos da Capes (2019), é indicado para a investigação de expressões com dois ou mais vocábulos escritos em sequência, o que exclui aqueles arquivos que apresentam o conjunto de palavras identificadas de forma separada no texto.

Na busca com o descritor “avaliações em larga escala, trabalho docente”, utilizado entre aspas, não obtivemos resultados para a pesquisa, mas, sem elas, aparece um número elevado de trabalhos. Enquanto isso, “avaliações externas, trabalho docente”, sem aspas, no portal da Capes, retornou um número igualmente grande de teses e dissertações, ao passo que, entre elas, obtivemos o retorno de uma dissertação.

Em se tratando da plataforma BDTD, base de pesquisa que integra dados sobre dissertações e teses de diversas instituições de ensino e pesquisa pelo país, a busca dos descritores sem utilizar aspas, em cada campo de busca específico e filtro para o mesmo período, resultou em 18 trabalhos – cinco teses e 13 dissertações. Ao realizarmos a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, dentre esses trabalhos, selecionamos três dissertações e uma tese que mais apresentaram afinidade com o nosso estudo.

Abaixo, no Quadro 1, apresentamos os trabalhos selecionados e os dados de identificação das teses e dissertações:

**Quadro 1.** Relação de teses e dissertações selecionadas no banco de dados da Capes e BDTD

Plataforma	Programa	Título do trabalho	Ano	Autor	Tese ou dissertação	Metodologia
Capes	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa	Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas	2019	Andréa Renó Jorge Moreira	Dissertação	Questionários e entrevista semiestruturada
BDTD	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade	Repercussões da avaliação externa na escola: a Prova Brasil na percepção de professores	2016	Elizena Durvalina de Souza Cortez	Dissertação	Entrevista

Plataforma	Programa	Título do trabalho	Ano	Autor	Tese ou dissertação	Metodologia
	Estadual de Campinas					
BDTD	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pampa	Avaliações em larga escala: impactos na escola e nas práticas docentes	2015	Silvia Rozane de Souza Ávila de Souza	Dissertação	Questionário
BDTD	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia	Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e <i>accountability</i> no Brasil e em Portugal	2015	Leonice Matilde Richter	Tese	Questionários e entrevistas

Fonte: Elaboração da autora, com base nos bancos de dados BDTD e Capes (2024).

Com a finalidade de identificarmos artigos em periódicos acadêmicos que versavam acerca do nosso tema, realizamos uma busca no *website* do Portal de Periódicos da Capes e na Revista Educação e Políticas em Debates (REPOD), periódico eletrônico vinculado à linha de pesquisa Estado, Políticas e Gestão em Educação do PPGED/Faced/UFU, em que consideramos os trabalhos publicados entre 2013 e 2022, cujos descritores foram “Avaliação em larga escala, Saeb, professores”.

Ressaltamos que a busca no *website* da Capes ocorreu com os descritores sem utilizar aspas, por relevância, somente em português brasileiro, com o retorno total de 112 trabalhos, dos quais três foram selecionados. Na Repod, optamos por dois artigos e assumimos, como critério de escolha, os que mais se identificavam com o tema de estudo (Quadro 2):

**Quadro 2.** Relação de artigos selecionados no Portal de Periódicos da Capes e na Repod

Título do artigo	Periódico	Fonte e autoria	Ano da publicação
A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle	Cadernos Cedes	Adriana Dickel	2016
Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no Ensino Fundamental	Domínios de lingu@gem	Shirlei de Pontes Araújo; Myriam Crestian Cunha	2017
Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Flávia Viana Basso; Rodrigo Rezende Ferreira; Adolfo Samuel de Oliveira	2022
Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e as interpretações acerca da Meta 7	Repod	José Marcio Silva Barbosa; Rita Márcia Andrade Vaz de Mello	2021

A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global	Repod	Raimunda Nonata da Silva Machado; Áurea Regina dos Prazeres Machado; Aysllan Sobrinho; Miralda Lopes de Pádua	2022
---	-------	---	------

Fonte: Elaboração da autora, com base no Portal de Periódicos da Capes e na Repod (2024).

Notoriamente, as dissertações, a tese e os artigos selecionados indicam a complexidade da temática atinente às avaliações externas. Vale ressaltar que, na subseção seguinte, destacamos apontamentos atinentes a tais produções.

Por fim, abordamos a pesquisa documental realizada na presente investigação, em que selecionamos particularmente documentos atinentes ao novo Saeb (Quadro 3):

**Quadro 3.** Dispositivos legais do novo Saeb

Dispositivo legal	Setor	Ementa
Portaria n. 458, de 5 de maio de 2020	MEC	Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021	MEC/ Inep	Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
Portaria n. 250, de 5 de julho de 2021	MEC/ Inep	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2021.
Portaria n. 255, de 13 de julho de 2021	MEC/ Inep	Fica revogada a Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021, que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.
Portaria n. 267, de 21 junho de 2023	MEC/ Inep	Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em 2023.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Entendemos que a pesquisa documental é essencial no campo de investigação das políticas públicas de educação, pois, para Fávero e Centenaro (2019), ela se assemelha à bibliográfica; porém, a diferença está na natureza das fontes utilizadas. Enquanto a segunda se baseia em fontes analisadas, a primeira se apoia em material que ainda não passou por tratamento analítico ou que pode ser reelaborado de acordo com os objetivos da pesquisa:

Os documentos de política educacional são fontes importantes de onde surgem evidências que fundamentam os pressupostos e as afirmações do sujeito pesquisador. Além disso, fornecem informações sobre determinados contextos, que se não fosse pelas fontes documentais, não haveria como conhecer (Fávero; Centenaro, 2019, p. 182).

Assim, postulamos que a análise documental pode ser vista como instrumento, rota e/ou metodologia que auxiliará na compreensão da realidade concreta. Enquanto método



válido de técnicas e ferramentas para captar, entender e analisar documentos, ela possui um alto valor às pesquisas sobre políticas educacionais:

### **1.3.1 Análise das produções acadêmicas selecionadas**

Por meio das teses e dissertações selecionadas de Cortez (2016), Moreira (2019), Richter (2015) e Souza (2016); e dos artigos de Araújo e Cunha (2017), Barbosa e Mello (2021), Basso, Ferreira e Oliveira (2022), Dickel (2016) e Machado *et al.* (2022), notamos a questão da responsabilização verticalizada no âmbito escolar, assim como a implementação de políticas públicas de avaliação embasadas no modelo de Estado gerencial.

Cortez (2016) alega que o argumento sobre responsabilização dos profissionais e métodos meritocráticos para motivar os professores a alcançar resultados corresponde às principais proposições veiculadas pelas políticas públicas avaliativas. Isso o faz supor que ideias relativas ao fracasso escolar podem levar à destruição do sistema de educação pública brasileiro, visto que “a implementação de políticas públicas de avaliação que se baseiam em ‘responsabilização’ e que tendem a levar o discurso para o campo unilateral, acaba conduzindo à configuração de escolas para pobres e escolas para ricos” (Cortez, 2016, p. 22).

Para Souza (2016), outro ponto importante a ser discutido é a ruptura dos projetos relacionados às avaliações, porque não há implementação de políticas públicas com base na análise de seus resultados, e os dados coletados tampouco orientam as ações dos gestores da rede. Assim:

Toda e qualquer discussão em torno da temática educação leva-nos a perceber a necessidade por parte da rede de ensino na formulação e implementação de políticas públicas consistentes relacionadas à gestão, currículo e à formação de professores (Moreira, 2019, p. 64).

Diante desses argumentos, por um lado verificamos a necessidade de rever o papel das avaliações externas no trabalho docente; considerar as particularidades de estudantes, comunidades e docentes; e utilizar os resultados não para responsabilizar ou até mesmo começar uma intervenção sem ser finalizada, mas aprofundar as singularidades e reais necessidades das redes de ensino e propor políticas para efetivamente garantir condições de trabalho e de aprendizagem aos estudantes. Por outro lado, após serem garantidas as condições às escolas, torna-se imperioso acompanhar efetivamente o trabalho escolar, uma

vez que, diante da responsabilidade coletiva, cabe à escola também efetivar um trabalho de qualidade socialmente referenciado.

Moreira (2019, p. 5) elucida que “fatores externos têm impacto decisivo nos resultados das avaliações externas”. Dentre eles, a autora elenca a precarização do trabalho, a intensificação da rotina, a autointensificação, a (auto)responsabilização e a lógica meritocrática.

Na mesma direção, Richter (2015), autora da tese “Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e *accountability* no Brasil e em Portugal”, reforça em sua pesquisa o referido argumento, ao relatar, *in verbis*:

[...] repercussões objetivas e subjetivas dos testes estandardizados sobre o trabalho docente, tais como: colaboraram para a ampliação do compromisso da escola em relação ao processo educativo dos estudantes; a avaliação em larga escala, em grande medida, contribui para o arrefecimento da autonomia escolar, mediante imposição de medidas padronizadas; produzem novas composições e formatos para o currículo escolar, uma vez que direcionam disciplinas e conteúdos avaliados; a avaliação é priorizada como o mais potente processo meritocrático e competitivo, em sintonia com a lógica mercantil; [...] (Richter, 2015, p. 6),

Crítica-se, pois, que os mecanismos de controle e responsabilização seguem a perspectiva neoliberal, na qual o produto prevalece sobre o processo. Sendo assim, os dados quantitativos dos testes estandardizados se tornam mais importantes do que a qualidade da educação, uma vez que a última está diretamente relacionada às condições e à diversidade dos contextos sociais, fatores não assumidos como variáveis dos dados gerados.

Com relação aos artigos selecionados (Quadro 2), constatamos claramente a mesma visão referente aos estudos das teses e dissertações supracitadas, visto que os autores refletem sobre o papel das avaliações externas na formulação de políticas públicas educacionais e evidenciam a responsabilização de professores por parte do Estado. Dickel (2016), por exemplo, analisa que:

Obviamente, não será possível inferir do exposto a defesa da suspensão da avaliação educacional como importante elemento a serviço de uma educação de qualidade para todos. No entanto, cabe uma análise rigorosa dos efeitos políticos e, em especial, curriculares (e, por isso, pedagógicos) de políticas educacionais pautadas por uma concepção restrita de avaliação, de qualidade educacional e de alfabetização (Dickel, 2016, p. 204).

O autor considera as avaliações uma importante ferramenta a favor da qualidade educacional; entretanto, alerta para a necessidade de uma melhor análise e lealdade nos repasses dos resultados, para serem elaboradas políticas educacionais eficientes.

Enquanto isso, Araújo e Cunha (2017) esclarecem que os resultados das avaliações externas (nacionais e internacionais) são estrategicamente considerados importantes na definição das políticas públicas educacionais, com vistas à maior eficiência. Também analisam as formações continuadas e práticas em leitura oferecidas aos docentes, conforme os resultados das avaliações em larga escala da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). As autoras concluem sobre a importância das propostas de formações continuadas direcionadas aos professores, mas precisam ser significativas para os profissionais em exercício. Para a qualidade do ensino melhorar em proveito das crianças e dos adolescentes, “esta é a condição *sine qua non* para que o impacto das formações seja finalmente percebido nos resultados diagnosticados pelas avaliações externas” (Araújo; Cunha, 2017, p. 566).

A pesquisa de Basso, Ferreira e Oliveira (2022) coaduna um pensamento semelhante, visto que os autores analisam o uso dos resultados da avaliação em larga escala na formulação da política pública de educação no Brasil, com base no Saeb. Eles criticam a forma de emprego das informações obtidas pelo resultado das avaliações externas, tanto no desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas quanto na promoção de *accountability* na área educacional, como pode ser observado neste fragmento:

Identifica-se que os princípios gerenciais da administração pública, que pressupõem maior controle social e monitoramento das políticas públicas, ganharam espaço no cenário educacional. Nesse sentido, a avaliação passa a ser um instrumento da melhoria do processo educacional quando ela é analisada e se traduz em uma reflexão acerca do processo pedagógico desenvolvido nas escolas, fato que pode ser atingido apenas se os instrumentos disponibilizados dialogarem mais com os agentes escolares (Basso; Ferreira; Oliveira, 2022, p. 515).

Conforme Machado *et al.* (2022), as avaliações externas validam o conhecimento centralizado em disciplinas específicas (Português e Matemática) como verdade universal e indispensável para qualquer formação, o que resulta na representação de apenas um sujeito fundamentado na personificação de uma cultura avaliativa uniformizada e distante da nossa diversidade cultural. Assim:

[...] podemos entender que em toda avaliação sempre há uma intencionalidade definida, mesmo que essa intenção não esteja explícita. Por isso mesmo, a avaliação deve ser compreendida de acordo com o contexto político, econômico e educacional em que se insere (Machado *et al.*, 2022, p. 962).

Nesse contexto, Barbosa e Mello (2021) arrazoam que a análise realizada pelos estados brasileiros tem mostrado que a avaliação em larga escala é relevante nas escolas, pois elevou a preocupação em obter bons resultados por meio de métodos estatísticos para estabelecer um panorama político, ao serem abrangentes em todas as instituições de ensino. No entanto:

Essa tendência vem sendo incorporada a novas formas de gerir a escola, no intuito de melhorar a eficiência dos sistemas de ensino e fomentar a responsabilidade profissional pelos resultados a serem alcançados na escola. Todavia, ainda carece de amplo debate, dadas as generalizações ainda presentes (Barbosa; Mello, 2021, p. 438).

O diálogo com os referenciais teóricos permanece ao longo da pesquisa, no sentido da sustentação teórica para fundamentar a análise e/ou confrontar com os dados. Com isso, podemos avaliar as aproximações e os distanciamentos no campo de análise da presente investigação.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DAS SEÇÕES DA DISSERTAÇÃO

O texto está estruturado em cinco seções. Nesta primeira, relativa à introdução, contextualizamos o tema, as perguntas norteadoras da investigação, a problemática de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, a metodologia desenvolvida para abordar os objetivos, seguidos das análises de conteúdo e do processo de levantamento das produções acadêmicas selecionadas. Neste último, avaliamos o que foi produzido no âmbito das avaliações em larga escala, o conhecimento em relação ao tema e, por fim, apresentamos a organização das seções da dissertação.

A segunda seção desenvolve as concepções que norteiam as políticas públicas de avaliação segundo a lógica do Estado neoliberal. Cientes da complexidade e das contradições que marcam as políticas de avaliação no bojo do Estado, apoiamo-nos em referenciais teóricos relacionados a tal intento. De fato, este estudo é fundamental no tocante à análise dos efeitos de tais políticas sobre o trabalho docente, o que demonstra a necessidade de identificar

a perspectiva da avaliação assumida pelo Estado e das pesquisas produzidas sobre o tema. Discutimos, ainda, o contexto das políticas avaliativas no Brasil; abordamos questões relacionadas ao Estado avaliador, às políticas avaliativas e ao *accountability* em educação; e refletimos acerca do trabalho docente no âmbito das políticas neoliberais.

A terceira seção discorre sobre a avaliação externa e currículo, em se tratando de padronização, homogeneização e responsabilização. O objetivo é caracterizar as políticas de avaliação, com base no novo Saeb e no alinhamento à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c). Entendemos que as avaliações e as dimensões da organização escolar foram organicamente impactadas pela aprovação do referido documento norteador; por conseguinte, pretendemos verificar as principais reconfigurações das políticas avaliativas diante da base.

Na quarta seção, intitulada “Novo Saeb e seus efeitos no trabalho docente: intensificação de avaliação, centralização curricular e controle”, reiteramos nosso campo empírico constituído por professores que trabalham em escolas estaduais de Uberlândia/MG, com o objetivo de apreender como tais profissionais que atuam nos anos iniciais do EF avaliam os efeitos do Saeb no trabalho docente. Nesse processo, visamos identificar a perspectiva dos professores acerca das políticas de avaliação externa, especialmente diante do novo Saeb.

A quinta e última seção apresenta as considerações finais relativas à pesquisa e dados obtidos através das informações do questionário.

Por fim, esperamos que esta pesquisa forneça elementos relevantes para a compreensão das políticas públicas educacionais.

## 2 ESTADO, NEOLIBERALISMO E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO: DISPUTAS, CONTRADIÇÕES E RESISTÊNCIAS

Compreender as mudanças ocorridas no campo da educação nas últimas décadas, particularmente as políticas públicas de avaliação externa, demanda um olhar amplo para a gestão do Estado e da organização do capitalismo e, conseqüentemente, os interesses que envolvem as reformas econômicas, sociais e políticas em curso não apenas no país, mas também internacionalmente. *A priori*, a maior parte das transformações esteve associada à promoção e ao fortalecimento dos ideais neoliberais que, *a posteriori*, afetaram a educação e outras áreas ao redor do mundo, uma vez que:

[...] essa norma neoliberal, quando se estende muito além do campo econômico *stricto sensu*, é acima de tudo a *racionalidade do capital* transformada em lei social geral. Se não temos isso em mente, simplesmente não compreendemos a transformação mundial das sociedades e suas instituições (Laval, 2019, p. 9).

No Brasil, sobretudo a partir de 1990, sobreveio o fortalecimento da ideologia política neoliberal que ocasionou intensas transformações nos diferentes âmbitos da sociedade, inclusive na educação. De modo contrário, esse movimento aconteceu em um contexto no qual o país vivenciava, em paralelo, fortes movimentos de luta pela ampliação dos direitos sociais, diretamente relacionado ao processo de redemocratização. Nessa conjuntura de luta por direitos e da recomposição das forças capitalistas, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) (Brasil, 1988), marcada por disputas e conquistas. Mesmo com grandes expectativas sobre um novo tempo permeado por transformações democráticas, os cenários econômicos nacional e internacional, pautados no neoliberalismo, limitaram a aquisição de direitos garantidos na Carta Magna.

A promulgação da CRFB (Brasil, 1988) trouxe mudanças importantes no marco estrutural do sistema educacional. Primeiramente, introduziu-se a autonomia universitária como cláusula constitucional, medida aceita pela esfera pública e que afetou diretamente o setor privado. Nesse ínterim, a autonomia financeira foi limitada pelas leis orçamentárias, e a gestão de pessoal, imobilizada pelo Regime Jurídico dos Servidores Cíveis propagado em seguida (Brasil, 1990). A Carta Magna (Brasil, 1988) também instituiu e aumentou a participação nos percentuais mínimos dos orçamentos públicos enviados à educação – 18% para a União e 25% para estados e municípios; e modificou o Pacto Federativo, que gerou impactos na estruturação do sistema educacional, ao oferecer autonomia aos municípios para

organizarem os próprios sistemas de ensino, independentemente do controle da União e dos estados, mas sem infringir os dispositivos nacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei n. 9.394 (Brasil, 1996) –, sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), promoveu mudanças na estrutura educacional do país e, particularmente, não avançou da forma como se esperava, especialmente em comparação às conquistas da CRFB (Brasil, 1988). Nesses termos, a LDBEN (Brasil, 1996) abarcou inovações em relação aos diferentes níveis e modalidades de ensino, ao se caracterizar pela introdução de maior flexibilidade; pelo fortalecimento da autonomia dos sistemas educacionais estaduais e municipais; e pelo estabelecimento mais evidente dos papéis desempenhados por União, estados, Distrito Federal e municípios, em conformidade ao regime de colaboração entre tais esferas federativas. Tais fatores, inclusive, são sintetizados no excerto a seguir:

Art. 9º. A União incumbir-se-á de: (Regulamento)

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV- A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;[...] (Brasil, 1996, Art. 9º).

Tanto a CRFB quanto a LDBEN (Brasil, 1988, 1996) remontam um contexto de conflito entre os direitos de uma educação de qualidade e as marcas dos princípios neoliberais que defendem, justamente, a redução de direitos e a incorporação da lógica mercadológica como o modelo a ser seguido pelo setor público. Desse modo, objetivamos apresentar, nesta seção, uma síntese analítica, especialmente a partir da referida lei, acerca da relação entre a lógica neoliberal e as políticas públicas de avaliação emanadas pelo Estado – tais análises visam apreender o contexto macro da dominação capitalista e de mercadorização da educação.

## 2.1 DELIMITAÇÕES CONCEITUAIS ACERCA DO NEOLIBERALISMO

Historicamente, o neoliberalismo surgiu como resposta à crise liberal iniciada ao final do século XIX, quando se iniciaram tensões entre perspectivas distintas de resposta à crise e, conseqüentemente, de configuração do liberalismo. Conforme Dardot e Laval (2016), de um lado estavam os reformistas sociais que defendiam um ideal de bem comum e, do outro, os partidários da liberdade individual como fim absoluto. Essa cisão, que reduziu a unidade liberal a um mero mito do retrocesso, representou a longa “crise do liberalismo”, que perdurou de 1880 a 1930 – naquele momento, gradativamente se constatou a reconsideração de instruções em todas as nações industrializadas.

Dardot e Laval (2016) revelam que, antes da Grande Recessão da década de 1930, a doutrina do livre mercado não conseguia integrar as novas realidades do capitalismo, apesar das objeções dos liberais clássicos. A queda do liberalismo se estendeu além dos círculos socialistas e reacionários hostis ao capitalismo, mas um espectro de tendências e realidades demandou o reexame da expressão econômica e política:

O surgimento dos grandes grupos cartelizados marginalizava o capitalismo de pequenas unidades; o desenvolvimento das técnicas de venda debilitava a fé na soberania do consumidor; e os acordos e as práticas dominadoras e manipuladoras dos oligopólios e dos monopólios sobre os preços destruíam as representações de uma concorrência leal, que beneficiava a todos. Parte da opinião pública começava a ver os homens de negócios como escroques de alto gabarito, não como heróis do progresso. Democracia política parecia definitivamente comprometida pelos fenômenos maciços de corrupção em todos os escalões da vida política. Os políticos faziam sobretudo o papel de marionetes nas mãos dos que detinham o poder do dinheiro. A mão visível dos empresários, dos financistas e dos políticos ligados a eles enfraqueceu formidavelmente a crença na ‘mão invisível’ do mercado (Dardot; Laval, 2020, p. 40).

Diante da crise ora instaurada, a visão de um Estado mínimo era restrita para as funções do governo que, até então, se limitava a manter a ordem, executar contratos, eliminar a violência e proteger bens e pessoas; por isso, os liberais não perceberam o desenvolvimento de uma teoria da administração pública que evoluiu ao longo do século XIX. Dessa maneira, a sociedade socialista e conservadora passou a questionar a crença liberal na harmonia natural dos interesses e na liberdade do desenvolvimento de ações e capacidades individuais, o que representava uma ameaça à construção liberal (Dardot; Laval, 2020). Nesse contexto:



O neoliberalismo como potencial antídoto para ameaças à ordem social capitalista e como solução para as mazelas do capitalismo havia muito se achava oculto sob as asas da política pública. Um grupo pequeno e exclusivo de passionais defensores seus principalmente economistas, historiadores e filósofos acadêmicos se congregaram em torno do renomado filósofo político austríaco *Friedrich von Hayek* para criar a *Mont Pèlerin Society* (que leva o nome do *spa* suíço em que se reuniram pela primeira vez) em 1947 (entre os notáveis estavam *Ludwig von Mises*, o economista Milton Friedman e mesmo, por algum tempo, o célebre filósofo Karl Popper) (Harvey, 2008, p. 29).

Assim apareceu o rótulo “neoliberal”, marcado pela adesão dos participantes aos princípios de livre mercado da economia neoclássica surgidos ao final do século XIX. Conforme o autor, os integrantes do grupo também sustentavam, com Adam Smith, que a mão invisível do mercado é a melhor estratégia para regular o mercado, e que vários instintos humanos, como o desejo de poder, podem ser mobilizados como referência (Harvey, 2008).

Segundo Harvey (2008), Friedman e Hayek se definem como “liberais”, em razão do compromisso fundamental com o ideal de liberdade individual. E o rótulo “neoliberal”, que marca a conformidade da economia neoclássica com os princípios do mercado livre, apareceu na segunda metade do século XIX, para substituir as teorias clássicas de Adam Smith, David Ricardo e Karl Marx.

Embora a origem do neoliberalismo remonte momentos históricos, tais como o Colóquio Walter Lippman em Paris em 1938, ampliada com a Sociedade de *Mont Pèlerin*, o desenvolvimento e a maior publicização ocorreram nas décadas de 1960 e 1970 (Dardot; Laval, 2016). Para Harvey (2008), o neoliberalismo é uma teoria das atividades político-econômicas por se preocupar, principalmente, com as consequências do planejamento estatal, entendido como intervenção estatal nas atividades econômicas e, portanto, nas liberdades individuais.

O neoliberalismo é a base das atividades de grupos e corporações como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e do BM. A liberdade reivindicada se refere a questões econômicas das grandes organizações sem o conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico. Como sublinha Pereira (2004):

O tratamento teórico dado ao Estado pelos neoliberais se assemelha ao dos liberais clássicos. Mas, a mesma teoria em momentos históricos diferentes, atua diferentemente na sociedade. Os liberais contribuíram para a evolução sócio-política e econômica da sociedade. Ao se contraporem ao absolutismo e ao feudalismo os liberais assumiram um papel revolucionário,

diferentemente dos neoliberais que utilizando as mesmas teses liberais na contemporaneidade assumem um papel reacionário (Pereira, 2004, p. 22).

Ao se apoderar dos princípios liberais, o neoliberalismo também criticou duramente a intervenção do Estado na economia. Juntamente com o liberalismo, valoriza o mercado e a escolha individual para os indivíduos saberem o que é melhor para eles; defende a não intervenção estatal; e sustentam que o mercado é o melhor e mais justo (Afonso, 2009b).

De acordo com Torres (1996), os pressupostos do ajuste estrutural, característicos da ideologia neoliberal, impactam diretamente na sociedade, como:

[...] redução do gasto público; redução dos programas que são considerados gasto público e não investimento; venda das empresas estatais, parastatais ou de participação estatal; e mecanismos de desregulamentação para evitar o intervencionismo estatal no mundo dos negócios. Junto com isso, propõe-se a diminuição da participação financeira do estado no fornecimento de serviços sociais (incluindo educação, saúde, pensões e aposentadorias, transporte público e habitação populares) e sua subsequente transferência ao setor privado (privatização) (Torres, 1996, p. 115),.

Aqui ressaltamos a apreciação da privatização do público no Estado neoliberal, especialmente dos setores sociais vistos como um gasto adicional; com isso, ele não se responsabiliza e delega suas funções à esfera privada ou à sociedade civil. Torres (1996) argumenta que a política de privatizações também está associada a ideais sociais de eficiência, produtividade e eficácia do âmbito privado, ao passo que o público é acusado de ser ineficiente e com baixa qualidade, improdutivo e ultrapassado.

Na década de 1970, quando os limites do fordismo<sup>7</sup> se tornaram aparentes, se evidenciou a ascensão do pensamento neoliberal como a “solução” para a crise do sistema capitalista. Segundo os discursos neoliberais, a raiz da crise contemplava o excesso de poder dos sindicatos e o movimento trabalhista, o que afetou a lucratividade corporativa e a acumulação de capital por meio da expansão dos direitos sociais (Pereira, 2004).

Essa situação geral foi caracterizada pelo surgimento do pensamento neoliberal, reforçado inicialmente em alguns países como os Estados Unidos da América (EUA) e no Reino Unido durante a década de 1980. Na sequência, tais propostas se fortaleceram e se espalharam pela América Latina, sobretudo na década de 1990 – cumpre afirmar que tal período não é rígido e, tampouco, o processo é linear, mas é importante salientar a existência

---

<sup>7</sup> O fordismo, segundo Grasmsci (2001), é um modelo de produção industrial hegemônico desenvolvido no período do capitalismo monopolista. Além de objetivar à expansão do capital e à constituição da sociedade de consumo, pretende controlar, domesticar e padronizar a vida pública e privada do trabalhador.

de avanços e retrocessos, conflitos sociais, políticos e econômicos sustentados em diferentes ideologias e estruturados de forma distinta, conforme o contexto local de cada país e região.

No Brasil, foi iniciada uma série de mudanças que incluíram a abertura da economia ao capital estrangeiro e a privatização de empresas estatais. Inclusive, referências a essas mudanças são fornecidas no chamado “Consenso de Washington”:

[...] conferência do International Institute for Economy (IIE), realizada na capital americana, em novembro de 1989. Durante a conferência, funcionários do governo dos EUA, dos organismos internacionais e economistas latino-americanos discutiram um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. Logo, formou-se a ideia hegemônica de que o Estado – sobretudo nos países periféricos – deveriam focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Yanaguita, 2013, p. 22).

Todavia, desde os anos 1980, quando o capital portador de juros dominou o movimento capitalista, não devemos nos esquecer de que uma nova causa para o mundo se tornou iminente: a grande transformação do neoliberalismo. Segundo Dardot e Laval (2016), não se notava a retirada do Estado da economia, mas sim a peculiar forma de “presença”, plenamente conectada com a dinâmica do capital:

[...] o mais importante na virada neoliberal não foi tanto a “retirada do Estado”, mas a modificação de suas modalidades de intervenção em nome da “racionalização” e da “modernização” das empresas e da administração pública (Dardot e Laval, 2016, p. 231).

Com a nomeação de Margaret Thatcher para ser a Primeira-Ministra da Inglaterra em 1979, a nação se tornou a pioneira na Europa no que tange à implementação do neoliberalismo no cerne do capitalismo (Sauvêtre *et al.*, 2021). Inclusive, essa é uma metáfora para entender o processo instaurado de modo variado em diversos países do mundo, mas com finalidades similares e associadas ao neoliberalismo.

A vitória de Ronald Reagan nos EUA em 1981 marcou o início da prática neoliberal naquele país; com isso, a receita neoliberal se espalhou pelo mundo a partir da formação de um consenso em torno de suas ideias. Na criação e disseminação desse consenso, a mídia e os intelectuais desempenharam um papel central:

Por meio das ideias defendidas principalmente pelos economistas (seus porta-vozes), pressões dos Estados Unidos no contexto de Guerra Fria, mas

principalmente pela adoção dessas políticas por instituições econômicas internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, o neoliberalismo se afirmou como resposta para a crise. A receita era “o controle da inflação e a solidez das finanças públicas (em vez do pleno emprego e das proteções sociais) como objetivos primordiais da política econômica” (Harvey, 2012, p. 102).

Assim nasceu a doutrina que desestruturou a vida social com propostas drásticas, introduziu políticas educacionais distorcidas e contribuiu para a expropriação do trabalho, inclusive da esfera educacional. No discurso neoliberal, a educação deixou de fazer parte da esfera social e política para entrar no mercado e funcionar conforme a própria imagem, ao formular certas noções de qualidade advindas das práticas empresariais e transferidas para o setor educacional sem intermediários. Na lógica neoliberal as escolas são:

[...] observadas e avaliadas como se fossem empreendimentos produtivos. Por produzirem um tipo particular de mercadoria: conhecimento, escolarização e currículo, suas práticas devem seguir os mesmos critérios que se aplicam a empresas eficientes, dinâmicas e flexíveis. O Estado neoliberal é mínimo quando deve financiar a escola pública, e máximo quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são as duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais (Gentili, 1996, p. 9).

Conforme Oliveira *et al.* (1999), o processo de descentralização e transferência de poder para as instâncias locais, regionais e municipais no âmbito das políticas educacionais começou de forma mais acentuada nos anos 1990. Naquela proposta, a descentralização, que aparece como parte da reforma do Estado, se refere a transferências de responsabilidades de uma esfera de governo para outra (da União para estados ou de estados para municípios).

No âmbito da realidade nacional, a década de 1990 foi um “ponto de virada” em relação a questões econômicas e políticas brasileiras, em que a eleição de Fernando Collor de Melo como presidente da República representou várias implicações, após ter concorrido ao lado de Luiz Inácio Lula da Silva no segundo turno e ser eleito em 1989.

Durante as gestões de Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN), de 1990 a 1992, Itamar Franco, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 1992 a 1994, e FHC, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), de 1995 a 2002, houve uma influência considerável das ideias neoliberais na formulação e

implementação das políticas econômicas brasileiras. Embora cada presidente tenha tido suas particularidades, podemos identificar algumas características comuns relacionadas a esses ideais.

Fernando Collor, eleito em 1989, defendia reformas econômicas radicais e um programa de abertura comercial. Seu governo ficou marcado pelo chamado “Plano Collor”, implementado em 1990, que visava combater a inflação e promover a estabilização econômica. Essa iniciativa incluía medidas como o confisco de ativos financeiros e a abertura econômica, com a redução de tarifas de importação (Andozia, 2019).

Embora algumas medidas fossem coerentes com os princípios do neoliberalismo, o governo Collor também adotou uma abordagem intervencionista em determinados setores da economia: “Assumi, ainda, o discurso da modernização das instituições públicas e perseguiu a supressão de privilégios no setor público como sua principal campanha, por trás desse discurso estava um projeto baseado na política neoliberal do Estado brasileiro” (Moraes, 1999, p. 167; 194). Entre a privatização de empresas estatais e a entrada de capital estrangeiro sem ressalvas na economia brasileira, o governo Collor representou tentativas de combater a inflação.

Após o *impeachment*<sup>8</sup> de Fernando Collor, Itamar Franco, a partir de 1992, assumiu a presidência com desafios econômicos significativos, o que incluiu a inflação elevada. Durante aquele período, houve a consolidação das reformas econômicas, com a adoção do Plano Real em 1994, tendo se sobressaído “pela continuidade do processo de privatização e desnacionalização da economia e pela elaboração do plano de estabilização da inflação, cujas consequências positivas e negativas ainda são observadas” (Filgueiras, 2000, p. 58).

O governo de FHC foi marcado por uma forte e explícita orientação neoliberal, em que Cardoso deu continuidade às reformas econômicas iniciadas com o Plano Real. Naquele momento, foram implementadas políticas de estabilização econômica, como a abertura comercial, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação de setores econômicos e a reforma da previdência social, guiadas por princípios de livre mercado, redução do papel do Estado na economia e busca por eficiência e competitividade (Oliveira; Turolla, 2003). Ainda segundo os mesmos autores:

---

<sup>8</sup> “O termo *impeachment* é utilizado para identificar o processo mediante o qual se promove a apuração e o julgamento do crime de responsabilidade. [...]. No Brasil, o mecanismo nasceu na Constituição de 1891. Todas as Constituições seguintes o acolheram. As primeiras leis ordinárias a regulamentar a matéria foram a Lei n. 27/1892 e a Lei n. 30/1892, ambas editadas no regime da Constituição de 1891” (Barroso, 2011, p. 615).

Durante o primeiro e segundo mandato do governo FHC, os problemas econômicos internacionais causados pelas crises mexicana e russa provocaram uma grande mudança nos rumos da economia brasileira em relação aos mecanismos utilizados no plano original (Oliveira; Turolla, 2003, p. 196).

Mudanças em favor das políticas neoliberais não se limitaram à esfera econômica, mas se espalharam por todos os âmbitos da sociedade brasileira; logo, podemos “dizer que o Estado brasileiro criado pela promulgação da Constituição de 1988 se transformou sob a orientação de premissas neoliberais” (Porto, 2009, p. 6-7). Após mais de 20 anos de ditadura, a demanda pela descentralização dos serviços públicos foi demonstrada na CRFB (Brasil, 1988) e na implantação dos serviços públicos, pois:

Influenciada pelo passado centralizador ditatorial, a Assembleia Constituinte previu a descentralização, através de um federalismo cooperativo, na formulação da Carta. Teoricamente, a descentralização abre a possibilidade para uma maior democratização da política social, uma vez que a prestação dos serviços é realizada por governos locais, mais próximos dos beneficiários. No entanto, foi apenas durante o primeiro mandato FHC, em meados dos anos 1990, em parte como consequência da folgada maioria parlamentar, é que foi possível reformar a política social e dar andamento ao processo de distribuição da provisão social entre as instâncias de governo. Dentre os avanços alcançados destacam-se as áreas da saúde e da educação (Alvarenga, 2011, p. 8).

Em suma, embora haja importantes nuances e diferenças nas gestões Collor, Itamar e FHC, constatamos uma influência significativa das ideias neoliberais em suas políticas econômicas. Tais políticos buscaram promover a estabilização econômica, controlar a inflação, abrir a economia para o comércio internacional, reduzir a intervenção do Estado em diversos setores da economia e sustentar a defesa e promoção de processos de privatização.

Evidenciamos, portanto, um movimento significativo de mudanças no cenário político nacional, sobretudo em 2002, diante da eleição de um presidente vinculado ao Partido dos Trabalhadores (PT). A gestão do PT no Executivo Nacional, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016), apresentou contradições em relação aos ideais neoliberais, o que marcou um movimento complexo e contraditório de aproximações com certos aspectos do neoliberalismo, mas, também, de promoção de política alinhada aos ideais neoliberais, especialmente com a implementação de políticas públicas voltadas à área social, dentre elas, a educação. O primeiro item do Programa de Governo 2002 do então candidato Lula mencionava, *ipsis litteris*:

A implementação de nosso programa de governo para o Brasil, de caráter democrático e popular, representará uma ruptura com o atual modelo econômico, fundado na abertura e na desregulação radicais da economia nacional e na conseqüente subordinação de sua dinâmica aos interesses e humores do capital financeiro globalizado. Trata-se, pois, de propor para o Brasil um novo modelo de desenvolvimento economicamente viável, ecologicamente sustentável e socialmente justo. Será preciso ousar, rompendo com o conformismo fatalista pretensamente pragmático que sonega direitos básicos da população e resgatando os valores éticos que inspiraram e inspiram as lutas históricas pela justiça social e pela liberdade. Será necessário, de igual modo, avaliar com objetividade as restrições e potencialidades do atual quadro sócio-político e econômico do país, para evitar um voluntarismo que poderia frustrar a proposta de transformação da economia e da sociedade brasileira (Partido dos Trabalhadores, 2002, p. 1).

Contudo, os governos do PT buscaram manter uma disciplina fiscal, por controlarem o déficit público e adotarem medidas para aumentar a arrecadação, como a reforma da previdência de 2003. À época, tais ações se alinharam com os princípios do neoliberalismo, que valoriza o equilíbrio das contas públicas em defesa de um papel mais ativo do Estado na economia, com maior investimento público em programas sociais e infraestrutura. Então, foram implementadas políticas voltadas à redução da pobreza e à distribuição de renda, como o Programa Bolsa Família (PBF) e o aumento do salário-mínimo real, cujas ações contrastam com a ênfase do neoliberalismo na redução do tamanho e do papel do Estado. Os governos do PT buscaram incentivar setores estratégicos da economia, como a indústria, por meio de políticas de proteção e incentivos fiscais, abordagem que também se difere da visão neoliberal, a qual defende a abertura total dos mercados e evita a intervenção governamental.

Durante o primeiro mandato do presidente Lula (2003 a 2006), suas medidas se sustentaram relativamente constantes em relação àquelas implementadas no governo de FHC. No entanto, elas foram mais utilizadas como mecanismo para a adoção de iniciativas sociais como ProJovem, Primeiro Emprego e PBF, este último como extensão do antigo Bolsa-Escola instituído em 2001 no governo de FHC (Oliveira *et al.*, 2009).

Conforme o relatório da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD/IBGE), de novembro de 2005, o governo do presidente Lula estava tornando o Brasil um país menos desigual: “A pesquisa mostra que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato” (Oliveira *et al.*, 2009, p. 203).

Frigotto (2011) aponta que, apesar da continuidade do mesmo projeto estrutural, isso não significa que não ocorreram mudanças. Na política macroeconômica, a situação se caracteriza pelas seguintes propriedades:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura face às privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário-mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (Frigotto, 2011, p. 240).

Somente no segundo mandato do presidente Lula aconteceram grandes mudanças na política educacional do país. Ferreira (2013) indica que o campo da educação, durante a administração desse governante, foi priorizada uma nova gestão de desempenho:

[...] predominou uma multiplicidade de projetos, com perspectivas opostas no campo da formação de professores, educação profissional, currículo, ensino superior, financiamento etc., que revelaram a desistência, pelo governo, do seu compromisso eleitoral “Uma escola do tamanho do Brasil” (Ferreira, 2013, p. 261).

Enquanto isso, o governo de Dilma Rousseff (2011 a 2016) continuou com as ações de Lula, com investimentos em políticas sociais e ações voltadas às classes menos populares, apesar de também se direcionar aos interesses dominantes, pautados por políticas neoliberais. De acordo com Dardot e Laval (2020, p. 27), “a ascensão do neoliberalismo nacionalista da direita radical não teria podido captar o ressentimento das classes populares sem essa participação ativa da ‘esquerda’ na ofensiva neoliberal”.

No que concerne à educação, as principais frentes da política educacional são elencadas por Silva (2018) em três documentos governamentais relacionados:

[...] a aprovação do novo PNE, o fortalecimento e expansão da educação profissional através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) e a criação do PNAIC, que vinha a complementar as políticas públicas de formação docente do PARFOR junto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (Silva, 2018, p. 88).



Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016, considerado um golpe jurídico-parlamentar-midiático por Saviani (2018), o vice-presidente Michel Temer (2016 a 2018) assumiu a presidência. Como indicam Dourado e Oliveira (2018), a educação brasileira foi afetada com falhas significativas, tanto na política social quanto na própria área, principalmente após a destituição da presidente eleita. Tais ações foram guiadas por noções privatistas e realizadas no nível central, sem participação efetiva da sociedade civil e com impacto significativo nas políticas sociais.

Essas mudanças não foram aceitas pacificamente, por terem ocorrido movimentos de protestos liderados por estudantes de escolas públicas e universidades. Para Melo e Sousa (2017), a reforma educacional aprofundou a tendência de privatização e expansão das empresas privadas atreladas aos benefícios do capital financeiro internacional. Assim como as demais reformas educacionais do governo Temer (2016 a 2018), marcadas pela ausência do processo participativo, a aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) foi fortemente apoiada por instituições privadas e reformadores da educação (Freitas, 2018), ao provocar mudanças estruturais em toda a educação e, dentre outras, nas políticas de avaliação, a exemplo da reformulação do Saeb.

Em 2019, a sufocante reforma da política educacional se intensificou com a eleição de Jair Messias Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL) (2019 a 2022), que não apenas manteve a preservação do ideário neoliberal e neoconservador, como aprofundou o processo com uma política de desvalorização educacional, repressão política e contenção de recursos para ciência e tecnologia. Nesse caso, os esforços se concentraram em uma política para o mercado, o setor financeiro e a população rural:

Antes mesmo de se concretizar esse cenário do contexto atual brasileiro, havia no plano de governo do atual presidente, “O caminho da prosperidade”, que anunciava as alterações que implementaria, caso fosse eleito, dentre os quais estavam as mudanças no conteúdo e no ensino, preconizando disciplinas como português, matemática e ciências, sem doutrinação e sexualização precoce, expurgando a ideologia de Paulo Freire, seria um dos caminhos para essas mudanças através da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), transformando os caminhos formativos que buscassem aumentar a produtividade, fomentando o empreendedorismo, para que os jovens com seus protagonismos conseguissem abrir suas próprias empresas (Morais, Santos e Paiva, 2021, p. 15).

O governo do presidente Jair Bolsonaro é caracterizado, por exemplo, pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, que dispõe sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA),

para melhorar a qualidade da alfabetização brasileira e divulgar as normas que norteiam o desenvolvimento do Saeb (Brasil, 2019a). Porém, sem apresentar investimentos, recursos ou direcionamentos para sistematizar a formação colaborativa, “o programa não considera o desenvolvimento científico das pesquisas atuais sobre a alfabetização e aposta na proposta ultrapassada pautada na decodificação das palavras” (Morais; Santos; Paiva, 2021, p. 16).

Em 2020, além da continuidade do desmonte das políticas sociais, a humanidade foi surpreendida pela pandemia de *Coronavirus Disease* (Doença do Novo Coronavírus – COVID-19)<sup>9</sup>. Na maioria dos estados, até maio de 2021, as aulas foram realizadas remotamente<sup>10</sup> e, com o início da imunização<sup>11</sup> dos profissionais da educação, a partir de junho de 2021, os governos estaduais permitiram o retorno das atividades presenciais ou híbridas:

Em plena pandemia o governo federal veta cerca de 1,1 bilhões e bloqueia orçamento para a educação, em 2,7 bilhões de reais, que poderiam ter sido investidos e garantidos o direito ao acesso e a permanência de muitos estudantes, entretanto em contraposição, temos esforços desse grupo político de bases neoliberais e neoconservadoras, com as narrativas de que são a favor da educação, e que é preciso voltar às suas atividades, mas não investe para que esse retorno seja de forma segura, como por exemplo, apoiar e agir para que os profissionais da educação possam ser vacinados como grupos prioritários (Morais; Santos; Paiva, 2021, p. 18).

Dardot e Laval (2020) citam a fala do líder indígena, filósofo e ambientalista, Ailton Krenak, a respeito do momento em que o Brasil se encontrava sob a presidência de Bolsonaro:

Eu imaginava que os partidos políticos fossem fazer uma imensa coalizão para confrontar esse projeto neoliberal, mas nada aconteceu. As pessoas parecem anestesiadas. Nós, indígenas, continuamos resistindo, mas vejo o governo Bolsonaro como mais um capítulo da nossa luta colonial, que começou em 1500, quando os portugueses invadiram nosso território, e prossegue até os dias de hoje. O modelo de ocupação da América pelos

---

<sup>9</sup> A pandemia de Covid-19, causada pela Síndrome Respiratória Aguda Grave – Coronavírus 2 (*Severe Acute Respiratory Syndrome – Coronavirus 2 – SARS-CoV-2*) ou Novo Coronavírus, tem produzido repercussões não apenas de ordem biomédica e epidemiológica em escala global, mas também impactos sociais, econômicos, políticos, culturais e históricos sem precedentes na história recente das epidemias.

<sup>10</sup> Portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia de Covid-19 (Brasil, 2020a).

<sup>11</sup> Em janeiro de 2021, o Brasil iniciou a campanha nacional de vacinação contra Covid-19, com o envio das primeiras doses, pelo Ministério da Saúde, aos estados e ao Distrito Federal. Quase três anos depois, com R\$ 37 bilhões investidos na aquisição de imunizantes, mais de 585,6 milhões de vacinas para Covid-19 foram distribuídas em todo o país. Cumpre afirmar que cerca de 80,2% dos brasileiros com mais de seis meses de idade completaram o esquema básico contra a doença (Brasil, 2021).

européus visava ao extermínio dos povos originários e ao longo desse tempo a gente nunca teve paz (Dardot e Laval, 2020, p. 12-13).

Para os autores citados, Bolsonaro “navega em uma política econômica de mercado, destruindo os bens públicos e favorecendo as corporações e o agronegócio enquanto elogia a ditadura, homenageia torturadores e, em nome de Deus, autoriza a ação policial ilícita” (Dardot; Laval, 2020, p. 16). Com isso, a democracia manteve uma forma de governar que privilegiava a combinação estratégica da razão neoliberal com valores e estruturas raciais e classistas historicamente estabelecidas no país.

No contexto atual, em uma disputa eleitoral marcada pelo clima de tensão no país, Lula novamente se tornou presidente, o que representou uma vitória frente ao neoconservadorismo e a uma política aviltante à vida. Nesse cenário tenso e conflitante, os desafios se mostravam intensos, no qual se esperavam mudanças radicais especialmente no campo da educação, em se tratando das políticas emanadas pelo Estado. Entretanto, ainda no curso da construção política na esfera educacional, vale salientar a análise de autores como Freitas (2023) que, desde a definição do ex-governador do Ceará, Camilo Santana, do PT, para assumir o cargo de ministro da Educação em 1º de janeiro de 2023, registra a aproximação desse político com uma visão de educação embebida de preceitos neoliberais. De acordo com as análises críticas de Freitas (2023) feitas em seu *blog* sobre tal indicação:

A posse do Ministro da Educação teve um tom diferente de muitas outras que assisti. Penso que isso se deve à própria postura do grupo que assume o MEC. Por um lado, desconhece a área e seus mecanismos de organização. Enquanto outros ministros empossados transitaram livremente pelos mecanismos de decisão, organismos e entidades, mostrando conexão com a área, o novo ministro, além de fazer “tábula rasa” das experiências na área da educação, em sua posse (e em entrevistas) não se conecta com a luta das entidades e forças progressistas do campo, não se refere às Conferências Nacionais, à recente Conferência Nacional Popular de Educação e sua Carta de Natal, preferindo isolar-se nas políticas domésticas cearenses (Freitas, 2023, n.p.).

Ainda segundo Freitas (2023), tal postura apresenta outra questão mais importante: aparentemente, a nova gestão do MEC acredita que o Brasil (não apenas o governo Bolsonaro) falhou na educação e que apenas o governo do Ceará estaria certo. Tal avaliação ocorre com base no alto IDEB assumido como padrão – por essa lógica, a política educacional deve ser a que ganha (e obtém) o maior indicador. Cabe, assim, acompanhar e apreender os sentidos e as concepções do que se entende como qualidade na atual gestão.

Portanto, após uma abordagem panorâmica sobre a ideia de Estado e sua atuação em prol da hegemonia, percebemos a proeminência de uma herança neoliberal. Ela igualmente existe nos termos das organizações internacionais que influenciam uma política educacional voltada à criação de mecanismos de avaliação.

Na próxima subseção, discorreremos sobre a configuração do Estado na relação com a lógica neoliberalista e o seu viés avaliador.

## 2.2 O ESTADO AVALIADOR

A centralização do poder nas ações do Estado demarca uma especificidade da caracterização do Estado segundo os preceitos neoliberais por haver um processo de transferência de responsabilidade em seu bojo. Novos mecanismos de centralização do poder e controle dos resultados são implementados por meio do gerenciamento de políticas públicas, como evidenciam as políticas de avaliação externa.

O Estado avaliador se refere a um modelo no qual o discurso da avaliação de políticas públicas e da busca pela eficiência se tornou elemento central na justificativa da tomada de decisões:

[...] o Estado tem o papel de definir os objetivos do sistema e o conteúdo do currículo do ensino. Entretanto, ele delega aos estabelecimentos autonomia para escolherem os meios adequados para realizar os objetivos. O Estado-avaliador passa a governar pelos resultados, estabelecendo os objetivos e instituindo um sistema de avaliação externa das *performances* dos estabelecimentos e um sistema de incentivos simbólicos ou materiais, mesmo de sanções, para favorecer a realização ou a melhoria do “contrato” realizado entre o Estado e a educação. As regulações podem ser resultantes de variados fatores, mas tendo em comum a preocupação em realizar um ajuste, de estabelecer regras de acordo não somente com o Estado, mas também com o mercado (Maués, 2009, p. 476).

De acordo com Afonso (2013), o Estado avaliador pode ser dividido em três fases distintas. Na primeira fase, há uma globalização de baixa intensidade, em que organizações internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o BM e a OCDE influenciam os países considerados (semi)periféricos. Nessa etapa, tais organizações desempenham um papel intermediário na construção das políticas educacionais dos Estados, embora isso ocorra de forma discreta e não vinculante. No entanto,

o autor ressalta que os pressupostos do primeiro período ainda são relevantes nos estágios subsequentes do Estado avaliador, como explorado em sua análise.

Na segunda fase do Estado avaliador, Afonso (2013) observa uma vinculação explícita ao domínio internacional na formulação das políticas públicas educacionais, o qual é exercido pelas mesmas entidades internacionais mencionadas anteriormente; porém, agora com uma abordagem política mais pronunciada. O estudioso se refere a essa perspectiva como um “comparativismo avaliador”, direcionada a transformações socioeconômicas desejadas pelas referidas organizações internacionais.

Configurada como “pós-Estado avaliador”, a terceira fase não é considerada completamente madura e bem definida. Afonso (2013) acredita que ela se caracteriza pela expansão do capitalismo nas políticas de privatização e mercantilização da educação, o que inevitavelmente inclui as avaliações. O autor, em outra obra, marca a referida etapa com a transnacionalização da educação, por meio da padronização e modularização curriculares, além da privatização de sistemas e agências de avaliação, conforme as influências do BM (Afonso, 2009a). Dessa maneira, o Estado passou a adotar a lógica do mercado, ao importar para o setor público os modelos de gestão privada, com foco nos resultados e produtos dos sistemas educacionais.

Influências exercidas pelos agentes do mercado nos governos de cada país resultam de políticas neoliberais (Bianchetti, 2005), cuja ideia central demonstra a crença de que não há alternativa para a humanidade senão se submeter à lógica rígida do mercado, isto é, a “lei do mais forte”. O neoliberalismo se concentra em promover o lucro para garantir os interesses do capital, o Estado mínimo na promoção dos direitos sociais, a liberdade econômica, a autorregulação do mercado, entre outros ideais que priorizam as liberdades e os ganhos de empresas e investidores; no entanto, esses objetivos geralmente não convergem com as necessidades sociais, a exemplo das educacionais. A falta de responsabilidade do Estado se torna evidente quando os programas direcionados à educação constituem um modelo assistencialista que sugere o voluntariado – isso comprova a falta de respeito, a exploração da classe trabalhadora e a desvalorização dos professores para instituir a lógica privatista.

Essa discussão é ampliada ao apontar que o BM e o FMI consideram o fracasso educacional nos países da América Latina um resultado da falta de implementação integral dos princípios neoliberais. Tais instituições culpam três entidades/fatores pela situação: o Estado (por ser incapaz de oferecer um ensino de qualidade), os sindicatos (por exigirem

amplo acesso gratuito à educação) e a sociedade (por estar acostumada a receber passivamente, e sem custos, a educação estadual), conforme aponta Gentili (1996). Vale salientar que essa visão foi construída com base no Consenso de Washington de 1989.

Robertson (2012) ilustra que, inicialmente, o interesse do BM na educação básica despertou perplexidade e ceticismo na comunidade financeira devido à aparente incompatibilidade com o papel de um banco. No entanto, tal instituição procurou mudar essa percepção e atrair o interesse da comunidade, ao promover uma “nova economia da educação”; por conseguinte, essa área poderia ser vista como uma oportunidade de investimento em capital humano para alterar sua percepção como setor meramente social e ressaltar o potencial econômico.

Supostas “ajudas” concedidas pelo BM, por meio de contratos de financiamento e empréstimos direcionados aos países mais necessitados, possibilitaram a essa instituição assumir o controle do planejamento e da definição de políticas públicas, o que resultou na transferência efetiva do poder de planejamento e definição das políticas de estabilização, crescimento e desenvolvimento socioeconômico do Estado para as instituições financeiras multilaterais, cujo processo implicou na transferência real do poder dos agentes governamentais eleitos para a referida organização financiadora (Arruda, 1998). O autor ressalta, ainda, que as “ajudas” às nações mais pobres beneficiaram a economia dos países ricos, como revelado na estrutura de comando e administração do BM. Este último recebe contribuições de alguns países mais ricos do mundo e é efetivamente controlado por uma assembleia de governadores, composta por ministros das finanças/economia de cada Estado-membro, juntamente com as diretorias executivas indicadas pelos governantes – para entrar nesse grupo, um país precisa, primeiramente, se tornar membro do FMI.

Existem diretorias executivas que subsidiam as decisões tomadas pela assembleia de governadores, e poucos nações possuem diretorias exclusivas, dentre eles EUA, Japão, Alemanha, França, Reino Unido, China, Rússia e Arábia Saudita – os outros 189 países que compõem o BM dividem as outras 20 diretorias; logo, menos Estados controlam quase 40% dos votos no conselho. Esses executivos também são responsáveis pela escolha do presidente do BM que, tradicionalmente, é um cidadão norte-americano (Arruda, 1998).

Portanto, como expõe Afonso (2009a), ao analisar a terceira fase do Estado avaliador, os diferentes países passam por forte influência, sobretudo do BM. Em contrapartida, os Estados ficam submissos aos organismos internacionais e fortes internamente para atuar no

processo de desregulamentação, fortalecimento da gestão gerencial e recrudescimento em função do atendimento aos interesses de mercado, em se tratando dos preceitos de países com o poder de decisão nos conselhos governadores do BM. Nesse sentido, Lima (2019) justifica que a adoção de práticas avaliativas permite o monitoramento e o ajuste de políticas públicas conforme os resultados alcançados.

Nesse bojo, tem sido intensificado o discurso das políticas de *accountability*, vocábulo da língua inglesa que significa “responsabilização e prestação de contas”. Apesar de muitas vezes traduzida como sinônimo de prestação de contas, tal expressão caracteriza, na verdade, certa instabilidade semântica por equivaler a um conceito com múltiplos significados e amplitudes (Schedler; Diamond; Plattner, 1999).

Reformas educacionais incluem aspectos sociais, tecnológicos e condições econômicas na sociedade, que exigem ações do governo para a efetiva legalização. A necessidade de dar sentido às políticas e discuti-las de forma universal exige uma lógica que articula as dimensões de responsabilidade, avaliação e prestação de contas, sem desconsiderar os objetivos do processo.

Segundo Afonso (2018), os aspectos de avaliação, prestação de contas e responsabilização das políticas de *accountability* podem ser tipificados como prestação de contas e envolvem a responsabilidade de fornecer informações claras, transparentes e precisas sobre o desempenho e as ações realizadas. Isso implica na comunicação dos resultados obtidos, dos recursos utilizados e das políticas integradas.

A prestação de contas pode ser direcionada a diversas partes interessadas, como o público em geral, financiadores, órgãos reguladores e beneficiários diretos das ações, ao contribuir com a transparência na tomada de decisões e na responsabilização por recursos e resultados alcançados. Nessa direção, Afonso (2018) considera a responsabilização um fator intimamente ligado à prestação de contas ao delegar, à esfera individual ou coletiva, os resultados, ações e efeitos das políticas integradas. Isso envolve a clara definição de papéis, o recebimento de responsabilidades e a adoção de medidas para garantir aos envolvidos a aquisição de suas obrigações e a responsabilização pelas próprias ações – esta última, inclusive, pode ocorrer em nível individual (pessoas específicas) ou institucional (organizações e sistemas).

Indiscutivelmente impulsionadas por iniciativas federais, estaduais e municipais de avaliação, as políticas de responsabilização têm se tornado relevantes nas agendas políticas

educacionais estaduais e locais. Contudo, discutem-se o sentido e a intencionalidade das políticas de *accountability*, uma vez que estas têm sido empregadas, no âmbito do Estado avaliador, em função de interesses meritocráticos, classificatórios e mercadológicos.

No que se refere à *accountability* em educação, Freitas (2018) apresenta uma posição crítica sobre a responsabilidade educacional. Para ele, esse tipo de política abre espaço para a privatização, aumenta a competição entre escolas e professores, bem como elimina a diversidade e a autonomia dos estabelecimentos de ensino, ao introduzir sistemas baseados em competências que não contribuem para a obtenção de resultados educacionais satisfatórios. Ademais:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem: os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. (Freitas, 2018, p. 80).

Richter, Souza e Silva (2016) se atentam à articulação entre a política educacional desenvolvida pelo Estado e a intensificação do trabalho docente por meio da padronização das provas no sistema educacional brasileiro. Entendida como estratégia inerente à sua lógica de gestão e responsabilização unilateral dos professores pelos resultados das provas, a incapacidade do Estado em melhorar as condições de trabalho assume o *modus operandi* do mercado nas escolas públicas, ao estimular a competição e a meritocracia nessas instituições:

Esse processo pode ser definido como uma política de “responsabilização unilateral” do fracasso escolar. Sob tal prisma, as narrativas hegemônicas atribuem aos/às docentes a culpabilização pelos resultados das avaliações e desconsideram as múltiplas variáveis que são determinantes para o êxito do processo de ensino-aprendizagem, quais sejam: boas condições materiais de trabalho e de carreira docente; número de discentes por turma; qualidade e variedade de material didático; tempo para os/as docentes realizarem planejamento e avaliação da aprendizagem, dentre outros fatores (Richter; Souza; Silva, 2021, p. 328-329).

Segundo as autoras, a avaliação, a prestação de contas e a responsabilidade coletiva são elementos necessários à promoção de políticas públicas; no entanto, esse processo tem sido incorporado à lógica neoliberal e, em grande medida, utilizado para o processo, no



âmbito da educação, como “responsabilização unilateral” das escolas e de desresponsabilização do Estado (Richter; Souza; Silva, 2021).

Dada a centralidade de tais avaliações nas políticas públicas que surgiram em vários países nas últimas décadas, a pesquisa epistemológica em educação demonstra uma nova fase de organização, no que tange à evolução do papel do Estado avaliador.

### 2.3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO NO BOJO DE UM ESTADO MARCADO PELO NEOLIBERALISMO

A análise das políticas públicas de educação é essencial para delinear, compreender e analisar a realidade das escolas públicas. Mas, quando abordamos políticas públicas, precisamos estar cientes das estruturas de poder e controle existentes nas constituições sociais que marcam tais políticas. Ainda notamos que as políticas públicas são implementadas, reformuladas ou revogadas em função das concepções ideológicas que marcam as contradições e disputas no âmbito do Estado em diferentes momentos da história, o que também vale para as propostas de políticas educacionais. Cada modelo de Estado se apoia um projeto de educação, sendo que “todo projeto educativo, todo discurso educativo veicula uma imagem de homem, uma visão de homem” (Gadotti, 1984, p. 144). Nesse sentido, as políticas educacionais defendidas por determinado governo refletem como são vistas as relações estabelecidas no mundo e na sociedade.

De acordo com Dardot e Laval (2016), a origem da ideia de pensar a política sob as normas do mercado pode ser atribuída à crise do liberalismo no século XIX. Essa situação foi marcada pela presença de dois movimentos significativos: a necessidade de expandir o capitalismo e a competitividade nas relações sociais.

O sistema industrial e financeiro controlado por oligarquias relacionadas de modo próximo com líderes políticos, passou a ser gerenciado com base em certas regras que não condiziam com as teorias clássicas liberais, as quais acreditavam no equilíbrio econômico de natureza competitiva: “As novas necessidades da produção e de vendas exigiam uma ‘gestão científica’, que mobilizassem exércitos industriais enquadrados num modelo hierárquico de tipo militar por pessoal qualificado e dedicado” (Dardot; Laval, 2016, p. 40). Nesse tipo de seleção se sobressai um processo gradual de eliminação seletiva, no qual os menos capacitados são excluídos pelos mais aptos.

Com essa visão, a educação surge como um componente essencial para beneficiar a política, pois, por meio dela, os novos indivíduos serão desenvolvidos, por serem adaptados de maneira adequada e apresentarem qualidades superiores às do homem antigo. Dessa forma, todas as políticas passam a ser centradas no indivíduo e em suas atitudes, com o estabelecimento pela lógica empresarial da competição:

A concorrência é o modo de relação interindividual mais conforme com a eficácia econômica e, ao mesmo tempo, mais conforme com as exigências morais que se podem esperar do homem, na medida em que ela permite que ele se afirme como ser autônomo, livre e responsável por seus atos (Dardot e Laval, 2016, p. 123).

Reformas aplicadas pelo Estado brasileiro no campo da educação e advindas do neoliberalismo têm se espalhado gradativamente com a criação de um cenário favorável para as grandes empresas que atuam no sistema educacional. Dito isso, tal processo requer certa reorganização do Estado para permitir novas políticas públicas de educação consistentes com os postulados neoliberais internacionais.

Como destacamos alhures, no Brasil, a reforma educacional dos anos 1990 começou com o governo do então presidente da República, Fernando Collor de Mello (1990 a 1992); porém, no governo de FHC, mais especificamente no documento da campanha presidencial de 1994, “Mãos à obra Brasil: proposta de governo”, dentre outros, evidenciava o cerne da política educacional na perspectiva dessa gestão (Cardoso, 1994, n.p.). Assim, na gestão de FHC, houve vários efeitos direcionados, sobretudo, para a Educação Básica, como: formação dos docentes; materiais e equipamentos escolares; propostas para definir conteúdos curriculares básicos e padrões nacionais de aprendizagem; e introdução de um sistema nacional de avaliação de escolas e sistemas de ensino para monitorar a implementação de metas e melhorar a “qualidade” da educação.

Essa orientação no âmbito nacional estava em conformidade à influência de organismos internacionais. De acordo com Maués (2003), várias conferências mundiais sobre educação e organizações, a exemplo do BM, indicavam que as prioridades das políticas educacionais deveriam estar orientadas para a Educação Básica. Trabalhos de estudiosos como Freitas (2011) e Libâneo (2013) abordam a influência da internacionalização das políticas educacionais em métodos e diretrizes dos sistemas de ensino brasileiros.

Tais investigações indicam que as finalidades das instituições multilaterais se relacionam à assistência técnica e financeira a países com impasses, por meio de empréstimos,

para a realização de programas atinentes a setores como a educação. Firmados por acordos formais entre os Estados, os acordos contemplavam estratégias e normas reguladoras eficientemente elaboradas e que abrangiam atuações de intervenção política nas nações subscritoras.

Nesse sentido, Silva (2014) alega que:

No começo da década de 1980, nos governos Thatcher e Reagan, surgiram algumas mudanças nas bases do pensamento político-econômico dos organismos internacionais, que procederam no fortalecimento da doutrina neoliberal estruturada no tripé desregulação, privatização e liberalização dos mercados e em políticas de reformas visando à modernização do Estado, no sentido de diminuição do Estado e ascensão do mercado (Silva, 2014, p. 64).

Assim sendo, os órgãos internacionais elaboraram estratégias ligadas à globalização da economia, como empréstimos aos países emergentes para restabelecer o crescimento econômico com atuação em políticas sociais, especialmente educação e saúde; alteração da esfera educacional em mercadoria a ser tratada pela lógica do consumo e da comercialização, o que fornecia espaço, em âmbito global, para a comercialização da educação; e entrega de obrigações, como educação e saúde, para a gestão do setor privado.

Sob esse viés, tem sido instituído um padrão universal de políticas educacionais a nível internacional, pautado em indicadores e metas quantificáveis como critérios de gestão curricular, com vistas ao acompanhamento dos sistemas educativos nacionais por meio de avaliações estandardizadas:

Longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas (Leher, 1998, p. 9).

Ainda para Leher (1998), o BM, além de ser o grande arquiteto e autor do projeto de globalização mundial, se tornou o “ministério da educação” dos países pobres. Isso porque articula medidas de acordo estruturais à ação ideológica, reprograma suas instituições e

redireciona o conteúdo educacional delas, em concordância com os interesses econômicos mundiais.

Embora tenha forte produção de matéria-prima, o Brasil possui um desenvolvimento econômico subordinado aos grandes países capitalistas. Historicamente, a sociedade da nossa nação se estabelece com o intuito de permanecer e satisfazer as necessidades da classe burguesa nacional e internacional, ao sustentar a ordem burguesa. Tal fato explica o interesse e a influência das instituições internacionais na política social, posto que a educação pode ser um meio de difusão/manutenção da ordem cívica e/ou espaço de transformações:

Do ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 97).

No âmbito da educação, a internacionalização denota o norteamento de sistemas e instituições educacionais em conformidade a perspectivas supranacionais estabelecidas e determinadas pelas instituições. Como dito anteriormente, as entidades internacionais que mais operam e se destacam no âmbito das políticas sociais, principalmente da educação, são o BM, a Unesco e a OCDE, além do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Um importante acontecimento relativo às políticas educacionais foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, na década de 1990, realizada em Jomtien, na Tailândia, cujos resultados levaram à elaboração da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990). Concomitantemente, também houve a Conferência de Cúpula de Nova Déli, Índia, em 1993, e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, Dakar, em 2000, cujos encontros se destinaram a avaliar e modificar os termos definidos na declaração supracitada, referência atual às políticas educacionais de países carentes (Evangelista, 2013). Ainda conforme a autora:

Verifica-se, pois, que as políticas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais subordinam-se aos programas sociais de combate à pobreza. A educação enquanto necessidade básica baseada em conteúdos mínimos constitui-se em condição para melhorar a produtividade da população pobre (como força de trabalho), o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio do emprego), no mercado de

consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania (como sujeitos comportados) (Evangelista, 2013, p. 56).

*A priori*, os compromissos assumidos naquela ocasião pretendiam contribuir para a efetivação da equidade educacional em países em desenvolvimento; contudo, na prática, revelaram uma situação diferente. (Moreira, 2019).

Nessa perspectiva, o olhar aprofundado na Educação Básica, assim como a ampliação desse nível, sem a proporcional elevação de recurso por parte dos Estados, estavam associadas às teses difundidas nos referidos encontros e pelos organismos internacionais fundamentados em princípios neoliberais, como a defesa das privatizações e da ampliação de políticas de avaliação externa:

No âmbito das políticas preconizadas pelo Banco Mundial, a afirmação da educação como um direito universal é subsumida ante a perspectiva *economicista* em mais de um sentido. Primeiramente porque, visando a restrição do gasto público e a geração de superávit por parte dos países pobres e endividados, limitam-se as metas educacionais – com *focalização* no ensino primário – e o investimento em insumos essenciais como os professores. Além disso, incentiva a *lógica de mercado* como fator de eficiência dos sistemas de ensino, tanto pelo posicionamento das famílias como consumidoras de um serviço – chamando-as até mesmo a se responsabilizarem por sua manutenção – quanto franqueando os níveis educativos mais elevados à atividade capitalista por meio da *privatização* (grifos do autor) (Haddad, 2008, p. 28).

De tal modo, as propostas de políticas educacionais, apresentadas em diversas modificações nos documentos do BM, da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e de Jomtien, orientaram temas recorrentes na justificação e formulação das ações não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina.

No Brasil, em decorrência do acordo feito pelos países que assinaram a Declaração Mundial de Educação para Todos, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (Brasil, 1993, p. 74), com o objetivo de iniciar a discussão e implementação de políticas educacionais para o período de 1993 a 2003; e “recuperar o ensino fundamental, comprometendo-se com a equidade e o aumento da qualidade, [...] visando uma melhoria contínua”. Aprisionada na lógica empresarial, a educação perdeu a dimensão de bem público amplo, cuja visão corresponde ao projeto nacional, e não apenas a um de seus participantes:

Esta “nova abordagem” para as políticas públicas de educação está sendo construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização. Estes constituem um bloco interligado onde a

responsabilização pelos resultados (leia-se: aumento da média em testes nacionais e internacionais) é legitimada pela meritocracia (distinções ou sanções fornecidas com base no mérito de ter aumentado ou não as médias) com a finalidade de desenvolver novas formas de privatização do público (o qual é desmoralizado pela meritocracia das médias mais altas), visando a constituição de um “espaço” que se firma progressivamente como “público não estatal” em contraposição ao “público estatal” (Freitas, 2012c, p. 346).

Tais políticas são formuladas sob o lema do “direito da criança de aprender”, o qual transmite a falsa noção de que notas mais altas significam uma boa educação. Por meio desse discurso, o direito de aprender é usado de forma inteligente para mascarar a dor e a falta de condições de aprendizagem das crianças e convencer as pessoas de que as escolas e os professores são os únicos responsáveis pelos fracassos dos alunos mais pobres (Freitas, 2012c).

Diante da relação estabelecida entre as políticas de avaliação e os movimentos de estímulo à privatização, de responsabilização dos professores e da lógica meritocrática, a presente pesquisa questiona os efeitos sobre o trabalho docente.

## 2.4 TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

No decorrer da experiência social, o ser humano realiza atividades específicas, compreende a realidade, acumula e estabelece formas de se comunicar e expressar suas emoções e, assim, desenvolve modos de agir, pensar, falar, escrever e sentir alterados partir da evolução do relacionamento entre os homens para a produção de subsistência. Significa, entretanto, a consolidação e generalização das práticas sociais humanas sintetizadas com ferramentas, objetos, tecnologia, linguagem, relações sociais e outras formas de objetivação, como arte e ciência (Saviani, 2007a).

Portanto, o ponto de partida coaduna a relação entre trabalho, educação e identidade. No ato do trabalho, a existência social aprende a criar sua existência, em que as pessoas se voltavam para a natureza, se relacionavam, aprendiam entre si e educavam as novas gerações. Destacamos que a produção do ser, cuja legalidade compromete o desenvolvimento da forma e do conteúdo, é estabelecida pela experiência, que caracteriza o verdadeiro processo de aprendizagem (Saviani, 2007a).

A relação entre trabalho e educação pode ser compreendida ao revisitar os conceitos descritos por Saviani (2007a) e os reconhecer como categorias intrinsecamente interligadas

das comunidades primitivas até os dias atuais. Além disso, a necessidade dos humanos de produzir e, ao mesmo tempo, dispor dessa produção, cria uma divisão do trabalho na qual se tornam visíveis a ocupação privada da terra e a divisão social em classes de proprietários e não proprietários.

No entanto, de acordo com Saviani (2007a):

[...] trabalho e educação são atividades especificamente humanas. Isso significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Assim, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação traz imediatamente à mente a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? Perguntas desse tipo pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica aberta a possibilidade de que trabalho e educação sejam considerados atributos essenciais do homem, ou acidentais (Saviani, 2007a, p. 152-153).

Trabalho e educação são elementos fundamentais à condição humana e à socialização como algo definitivo para as nossas experiências. Quando consideramos o trabalho docente, este não é apenas relevante para a sala de aula ou o processo educacional formal, pois envolve atenção e cuidado, além de outras atividades inerentes a essa área (Oliveira, 2010). Em geral, o trabalho dos professores pode ser definido como qualquer resultado na esfera educacional.

Análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da experiência, do fazer cotidiano, da intimidade com o processo laboral. Se considerarmos que o termo “docência”, originado do latim, significa “ensinar”, “instruir”, “mostrar”, “indicar”, “dar a entender”, podemos afirmar que o trabalho docente se realiza com a intenção de educar de fato (Oliveira, 2010).

Por ser uma ação consciente de transformação da realidade, o trabalho é uma categoria diretamente marcada por relações da sociedade capitalista, uma vez que, no bojo dessa relação, ele se distancia, ainda que em diferentes intensidades, da dimensão ontológica e, contraditoriamente, assume perspectivas alienadas (Richter, 2015). No âmbito do trabalho docente, as marcas de tais contradições são complexas, pois o afastamento da consciência do processo pedagógico fere a essência da profissão e leva, por um lado, ao movimento de luta entre reprodução das relações alienadas e, de outro, a resistências e transformações.

Como informamos alhures, a escola e, não raramente, os profissionais da educação, são anunciados como grandes responsáveis pelo sucesso ou fracasso da educação. No que se refere à *accountability*, tanto em termos de prestação de contas quanto de responsabilização, os agentes educacionais são cobrados por desempenho conforme as avaliações que refletem consequências. Isso é configurado por meio de uma responsabilidade administrativa, em que os resultados dos exames estão vinculados a prêmios ou penalidades, e do fornecimento de incentivos salariais ou recursos financeiros e materiais aos estabelecimentos de ensino.

A responsabilização unilateral dos professores ocorre especialmente diante da falta de condições de qualidade promovido pelo Estado, em que:

[...] a busca pela elevação dos índices, propostos pelo Estado, não foram acompanhadas de melhoras significativas das condições necessárias no processo educacional de qualidade, pelo contrário: em situação precária de trabalho, os testes standardizados geram uma realidade de disciplinarização e a privação da autonomia docente, paralelamente à intensificação do trabalho do professor. Esse artifício oculta o objetivo do Estado Avaliador que, por sua vez, provoca um processo de responsabilização unilateral da escola (assim como dos entes federados) (Richter, 2015, p. 259).

A imposição de um ensino baseado nos resultados decorrentes das políticas de avaliação introduzidas em nosso país nos últimos anos penaliza, sobretudo, a categoria dos professores, por serem os principais culpados pelas baixas classificações obtidas na escola por meio dos testes padronizados. Nesse ínterim, eles “vêm sendo massacrados com discursos que explicam por diferentes modos esse problema, seja pela má formação inicial, seja pela incompetência no trabalho cotidiano ou pela incapacidade de aplicar a teoria à prática” (Cortez, 2016, p. 29).

Segundo Ball (2012), mecanismos possibilitam a transformação dos professores e de suas identidades pelos discursos atribuídos a eles, os quais se tornam subjetivos e contribuem para a construção da própria identidade. Em outras palavras, a identidade docente se refere à forma como lhe são atribuídas (e como ele mesmo se atribui) características que conferem certas particularidades na formação da própria imagem. Assim:

A identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre as quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo discurso educacional oficial. Esse discurso fala da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; fala também dos modos pelos quais são vistos ou falados, dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que



constituem, a experiência que podem ter de si próprios (Garcia; Hypolito; Vieira, 2005, p. 47).

Nas escolas se estabelecem elementos de competição, rivalidade e efetividade dos serviços oferecidos, conforme a mesma lógica do mercado, o que transforma os educadores em prestadores de serviço; os estudantes, em clientes; e a educação, em um produto a ser fabricado com alta ou baixa qualidade. De acordo com Ball (2012 p. 39), novas formas de disciplina “são postas em prática pela competitividade, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos com base no interesse próprio, na pragmática e no valor performativo institucional”.

Nessa perspectiva, torna-se relevante considerar os mecanismos de supervisão que promovem a geração e perpetuação da lógica defendida pela doutrina neoliberal por intermédio do Estado, ao refletir sobre a autopercepção do professor e a dos demais. O processo de responsabilização docente pela qualidade da educação, combinado com as condições de trabalho precárias, leva à proletarização da docência. Para Figueiredo (2017), o professor perdeu, ao longo do tempo, o poder de decisão para o resultado do próprio trabalho, pois “vem tudo pronto de cima para baixo”, de forma autoritária, sem a participação de tal sujeito nas decisões curriculares. Isso diminui a autonomia do professor, ao caracterizá-lo como um executor das políticas educacionais, similarmente ao trabalho do operário fabril, o que entendemos como proletarização docente.

Regida pelo projeto político e ideológico, tal lógica apresenta vantagens como o monitoramento da gestão, um estilo empresarial e o controle sobre os profissionais da educação. Quando a administração escolar é removida do setor público, a precarização que afeta outras profissões também atinge os profissionais da educação com a adoção de ideias e métodos de gestão privada nas redes públicas (Freitas, 2018). Nesses termos:

Ao controle da gestão via privatização (por terceirização e/ou vouchers), complementado com o controle do processo pedagógico (por meio de uma base nacional comum curricular [BNCC] e sua irmã gêmea, a avaliação censitária [Saeb], inserida em políticas de responsabilização), somam-se: a) o controle das agências formadoras do magistério, via base nacional da formação de professores, e b) o controle da própria organização da instrução, por meio de materiais didáticos e plataformas de aprendizagem interativas. Ao redor da escola floresce um mercado de consultorias e assessorias destinadas a lidar com todas essas exigências (Freitas, 2018, p. 104).

Dessa forma, o neoliberalismo tem influenciado o trabalho dos docentes, da escola e a própria função social, além das diversas concepções que competem por seu papel na sociedade. Não obstante:

[...] a gestão, a avaliação e o financiamento passaram a ser articulados e se constituíram numa nova forma de regulação da escola e do trabalho docente, principalmente por meio da avaliação, que se tornou o eixo estruturante da política educacional (Valente, 2011, p. 95).

Assim como acontece com o trabalho em geral, o do professor tem se caracterizado por relativa incerteza em alguns aspectos das relações laborais. O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, que alcança em alguns estados um número equivalente ao de funcionários efetivos, a redução salarial, a falta de respeito por um Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN), a inadequação ou até mesmo a ausência, em alguns casos, de planos de carreira e remuneração e a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias resultantes dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm exacerbado cada vez mais a situação de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (Oliveira, 2004).

Conforme Freitas (2018), a reforma empresarial da educação enxerga o ensino da mesma maneira que vê a escola, inserido em um mercado livre e competitivo. Nessa perspectiva, os salários docentes se tornam dependentes dos resultados esperados, sem garantia de estabilidade no emprego e, na medida do possível, sem sindicalização. Deste modo,

Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Para o autor, o professor trabalhará mais se estiver com sua cabeça a prêmio todo dia. Tais condições de trabalho explicam a elevada taxa de abandono e *turnover* nas escolas terceirizadas estadunidenses, em comparação com as escolas públicas (Freitas, 2018, p. 109).

Essas mudanças também impactam a escola, especialmente no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico, o que o torna mais flexível por meio de novas estruturas curriculares e processos avaliativos – esses novos padrões, inclusive, demandarão um novo perfil de trabalhadores/docentes (Valente, 2011). Para tanto:

[...] esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e

o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente (Oliveira, 2004, p. 1139).

Com efeito, as avaliações externas têm orientado a organização da atividade pedagógica da escola e o trabalho docente. A cultura do desempenho e da *performance*, juntamente com a lógica da responsabilização e da culpabilização frente aos resultados alcançados, entre outros elementos, têm afetado o trabalho dos professores de forma significativa.

Fortalecida pela associação com a avaliação externa e por políticas de responsabilização, a centralidade da avaliação escolar tem sido contestada e utilizada pelos empresários reformadores da educação como restrição para possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na escola, tanto em relação aos seus objetivos quanto à avaliação. Isso fortalece o controle ideológico sobre a estrutura educacional que forma milhões de jovens e aos adéqua a um padrão cultural “básico” de instrução (Arroyo, 2009).

Sob a lógica dos reformadores da educação, a implantação das avaliações externas e a responsabilização são fundamentais para impulsionar o aumento da média de desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais. Paulatinamente e com o amplo auxílio da imprensa, a melhoria das notas dos estudantes tem sido reconhecida como indicativo do que consideramos uma educação de qualidade (Ravitch, 2010); porém, como analisa a autora, há uma falta de reflexão crítica sobre a organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola, o que não permite debater tal questão de forma efetiva.

A investida dos empresários visa resolver a contradição entre a necessidade de padronizar e aumentar o acesso ao conhecimento, sem desconsiderar o controle político e ideológico dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, eles se autodenominam a solução para o problema, por acreditarem que, ao assumir a direção do processo educativo, é possível resolver a questão. Para isso, é preciso desmoralizar o magistério e os profissionais da educação, mobilizar as forças conservadoras e o senso comum da “sociedade” para apoiarem suas teses (inclusive os pais) e privatizar a gestão das escolas (Ravitch, 2011; Freitas, 2012a).

A implantação da proposta dos empresários reformistas, mesmo para alcançar algum nível de “aperfeiçoamento” nas escolas baseado no medo, leva a uma forma de organização do trabalho pedagógico observada anteriormente nos estabelecimentos de ensino, ampliada

pela teoria da responsabilização, a qual oprime os jovens nas salas de aula, ao favorecer a própria adaptação às necessidades do aumento da produtividade das empresas. Tal abordagem resulta em uma concepção de escola centrada no cognitivo e em testes que validam classificações e ranqueamentos, que estimulam a responsabilização e a meritocracia, como forma de desvalorizar a educação pública, o que leva à privatização e à precarização do ensino (Ravitch, 2011).

Diante do exposto, é preciso fortalecer a educação pública, desenvolver uma matriz formativa ampliada que reconhece a formação humana em todas as suas facetas e fortalecer a colaboração, a solidariedade e a auto-organização dos estudantes. Com isso, há margem para o desenvolvimento de novas formas de organização do trabalho pedagógico; caso contrário, a proposta dos reformadores empresariais pode nos levar a mais uma década perdida.

Na sequência, dedicamo-nos às políticas de avaliação externa para compreendermos a relação e os efeitos no trabalho docente.

### **3 AVALIAÇÃO EXTERNA E CURRÍCULO: PADRONIZAÇÃO, HOMOGENEIZAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO**

No Brasil, a relação entre avaliação e currículo tem sido abordada em diversos fóruns e estudos acadêmicos, notadamente após o estabelecimento das avaliações em larga escala que começaram a se fortalecer na década de 1990 e, nos dias atuais, diante da aprovação e implementação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c).

Pesquisas de Barbosa e Mello (2021), Cortez (2016), Machado *et al.* (2022), Moreira (2019), Oliveira (2011), Richter, Souza e Silva (2021), Santos (2016), Sousa (2011) e Souza (2016) demonstram a existência de uma estreita relação entre as propostas curriculares e a avaliação externa. Dentre as análises, os estudiosos indicam uma relação que pode levar ao reducionismo curricular, ao rígido controle sobre o próprio currículo, à falta de autonomia docente e à padronização/homogeneização organizacional do trabalho escolar.

No que diz respeito ao currículo existe uma tendência, na maioria dos países e independentemente do grau de descentralização ou centralização da regulação curricular escolar, do uso de avaliações centralizadas para medir o desempenho acadêmico dos alunos, “sob os mesmos parâmetros curriculares aos quais se considera que todos os estudantes deveriam ter acesso” (Sousa; Bonamino; 2012, p. 375).

No caso do Brasil, a análise dos projetos de avaliação em andamento identifica três gerações de avaliações educacionais em larga escala com diferentes implicações para o currículo escolar. O primeiro período consiste em uma avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuir consequências diretas para o estabelecimento de ensino e o currículo escolar; e os outros dois articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização, ao transferirem as consequências para agentes escolares (Sousa; Bonamino, 2012). Essas autoras evidenciam a força das avaliações externas no processo de delimitação curricular das escolas, uma vez que, diante da pressão para alcançar os índices propostos, muitas delas se orientam conforme as matrizes curriculares dos testes estandardizados.

Todavia, a análise da relação entre a dimensão curricular e as políticas de avaliação externa foi particularmente afetada a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 a 2024 (Brasil, 2014), uma vez que propunha a definição da base como uma de suas estratégias, tema marcado por conflitos e contradições. Em 2017, com a aprovação da

BNCC para a Educação Infantil e o EF e, posteriormente, em 2018, para o EM, mudanças significativas foram geradas no tocante à relação entre avaliação e currículo da Educação Básica (Brasil, 2017a, 2018c). De tal modo, indagamos acerca das reconfigurações das políticas avaliativas nacionais diante desse contexto, principalmente a reformulação do Saeb (Brasil, 2020b).

Como referência de standardização, a avaliação em larga escala se evidencia nas políticas públicas nos âmbitos nacional e internacional como um componente vigente no sistema educacional de diversos países. Dessa maneira, se sujeita à concepção de que a avaliação é um dos agentes que direcionam tais políticas, isto é, tal modalidade de avaliação das redes de ensino em larga escala deve se voltar à orientação das políticas públicas de educação, visto como um dos discursos oficiais de gestores para sustentação da defesa de tais políticas. Sousa (2011) menciona, em entrevista, que:

As avaliações em larga escala, com provas padronizadas, trazem informações que usualmente possibilitam a comparabilidade de desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, tendo como referência padrões gerais estabelecidos, trazendo subsídios para o planejamento. No entanto, não dão conta da amplitude e complexidade do trabalho escolar. Ao tempo em que sejam consideradas as contribuições que podem trazer as avaliações de sistemas para a formulação de políticas educacionais e para o planejamento do trabalho escolar, devem também ser considerados seus limites (Sousa, 2011, p. 310-311).

Nesse cenário, o sistema nacional de avaliação brasileiro começou a se desenvolver ao final da década de 1980 e, de forma mais delimitada, com a criação do Saeb na década de 1990, conforme analisado anteriormente no presente trabalho, na seção “Estado, neoliberalismo e as políticas de avaliação: disputas, contradições e resistências”. Evidenciamos que, a partir daquela década, os princípios neoliberais impactaram diretamente a educação brasileira, o que levou o Estado a assumir um papel central na avaliação das políticas e projetos educacionais em todas as modalidades e níveis de ensino, especialmente após a promulgação da LDBEN (Brasil, 1996).

Diante disso, o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) representaram um papel significativo na implementação das avaliações em larga escala. As avaliações, constituídas por MEC e Inep visavam proporcionar uma compreensão abrangente da realidade educacional e contribuir com a identificação do contexto em que a educação brasileira se encontrava, para aprimorar sua qualidade e quantidade (Oliveira, 2011).

Santos (2016) argumenta que a elevada atenção do Estado pelos instrumentos de avaliação está relacionada às influências do pensamento neoliberal que valoriza a competição, a eficiência e a busca por resultados mensuráveis. Como resultado disso, o Estado assumiu um papel ativo na regulação, controle e avaliação das políticas educacionais, para garantir a “qualidade” e a eficácia dos sistemas de ensino:

[...] a centralidade dessas políticas de avaliação, justificadas pela defesa de uma qualidade que é traduzida em índices, dissimula problemas estruturais da educação no país, em grande medida, decorrentes da defasagem de investimento e falta de valorização da educação pública (Richter, Souza e Silva, 2021, p. 338).

De acordo com Oliveira (2006), atualmente, os resultados das avaliações em larga escala são amplamente reconhecidos como o principal indicador de qualidade da educação. Essa nova perspectiva sobre qualidade traz consigo a necessidade de incorporar um parâmetro para avaliar a eficiência do trabalho realizado nas escolas, deixando de considerar elementos que compõem o contexto em que a educação está inserida, como o ambiente familiar, fatores culturais e sociais, acesso à tecnologia, entre outros.

Dessa forma, a avaliação se designa a classificar e comparar, ao possibilitar a categorização e dispor:

[...] de sua força indutora para movimentar o projeto pedagógico das escolas dos diferentes níveis de ensino nesta direção. Índices devem ser alcançados em intervalos de tempos definidos, revelando as performances das escolas na frenética corrida rumo aos melhores lugares no ranking educacional (Sordi *et al.*, 2012, p. 160).

Como consequência da nova organização do Estado estabelecida pelo país, o âmbito educacional da década de 1990 passou por várias reformas, como o protagonismo das políticas de avaliação educacional. Nesse cenário, o Brasil, em conformidade aos princípios da administração pública gerencial direcionada às exigências e ao controle pautado nos resultados, reconhece a avaliação como elemento central na gestão das políticas educacionais.

Reformas realizadas no sistema educacional brasileiro naquele período consistiram na reestruturação do ensino escolar sob o ponto de vista organizacional, na redefinição do currículo por meio de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 2001), na avaliação pela ampliação do Saeb e, posteriormente, do Exame Nacional de Cursos (ENC) e na administração e no financiamento de cursos nacionais melhor exemplificados pela criação do

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Sobretudo na Educação Básica, as alterações realizadas redirecionaram sua organização, como visto na LDBEN (Brasil, 1996).

O aumento do interesse pela avaliação do Estado brasileiro como medida da educação se relaciona a fatores internos e externos:

Entre os fatores internos mencionamos: divulgação de experiências de avaliação de vários países; recomendações das agências da Organização das Nações Unidas (ONU) relativas à melhoria da qualidade do ensino; aumento de pesquisas no efeito escola e na eficácia escolar. Entre os fatores internos concorrentes para o crescente interesse pela avaliação no Brasil encontramos os que seguem: quadro crítico da expansão acelerada e improvisada do ensino nos anos 1970, que colocou em tela o problema da “baixa qualidade” do ensino fundamental; intensificação da demanda social pela democratização da educação no processo de redemocratização da sociedade brasileira; desenvolvimento de projetos educacionais com financiamento externo; formação de especialistas em avaliação educacional e de pesquisadores da educação (Freitas, 2013, p. 71).

Nesse sentido, as avaliações retratam uma categoria central e complexa que envolve diversos fatores. Assim, objetivamos caracterizar as políticas públicas de avaliação nesta seção, com foco nas atuais reconfigurações do Saeb, o qual foi reestruturado diante, sobretudo, da aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c).

### 3.1 AS AVALIAÇÕES EXTERNAS NO ÂMBITO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL DO BRASIL

De forma propositiva e estrutural, o planejamento da educação em nosso país foi desencadeado no governo centralizado de Getúlio Vargas (1930-1945), que representou limites, resistências e avanços quanto à garantia das ações planejadas. Naquele momento, foram apresentadas propostas governamentais voltadas ao crescimento econômico e à redução da desigualdade, com ênfase ao crescimento industrial e à educação profissional e técnica, sob a influência da visão taylorista. Ao se limitarem ao âmbito educacional, as tentativas de planejamento datam da década de 1930 (Beisiegel, 1999). Aqui:

[...] reputando-se ao “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, a proposta de que a educação viesse a ser abordada como problema nacional. Assim, propõe-se a existência de um “plano científico” para executar a política educacional, demanda incorporada na Constituição Federal de 1934. Esta incumbiu o Conselho Nacional de Educação de elaborar o primeiro



Plano Nacional de Educação (PNE), sendo enviado um anteprojeto à Presidência da República em maio de 1937. Com a instalação do Estado Novo, o projeto sequer chegou a ser discutido (Gil, 2010, n.p.).

Considerado o primeiro plano voltado para a educação nacional, tal documento teve uma ampla pretensão, devido à dimensão dos desafios propostos aos conselheiros e a duas diferenças quantitativas e qualitativas. Calderón e Borges (2014) verificam a existência de três metas quantitativas principais com um único propósito de universalizar o ensino: Primário (100% até 11 anos e 70% até os 14), Secundário (30% até 18 anos nas séries do Ciclo Ginásial) e Superior (metade dos que terminarem o colegial). Enquanto isso, as quatro metas qualitativas atendem à especialização do professor, à reestruturação curricular em tempo integral e favorável à indústria, à educação secundária reformulada e a uma extensão de seis horas da carga horária.

Com a Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946, apresentou-se a demanda pelo estabelecimento de diretrizes e bases para a educação do país, com princípios e parâmetros a serem efetivados (Brasil, 1946). Entretanto, a implementação da primeira LDBEN do país ocorreu apenas com a Lei n. 4.024 (Brasil, 1961).

A nova movimentação quanto à elaboração do PNE aconteceu em 1962, pelo Conselho Federal de Educação (CFE), de acordo com a Constituição de 1946 e a LDBEN de 1961 (Brasil, 1946, 1961), com vinculação a uma série de metas quantitativas e qualitativas a serem implementadas em oito anos – trata-se, pois, de um raro documento produzido por um grupo de educadores liderado por Anísio Teixeira:

O Plano punha em cheque a necessidade de articulação das unidades federadas para se alcançarem tais metas até 1970 – visto que o primeiro PNE tinha duração de oito anos – esforço que não seria suficiente para o atingimento dessas metas sem um compromisso político dos entes administrativos para com a educação nacional (Valente, Costa e Santos, 2016, p. 30).

No entanto, após a reformulação da LDB dez anos depois, com a Lei n. 5.692 (Brasil, 1971), a estruturação educacional entrou em um período de esquecimento, sem perspectivas e metas precisas e coerentes com as necessidades da sociedade.

Conforme o Artigo 214 da CRFB (Brasil, 1988) e a LDBEN atual (Brasil, 1996), sublinhou-se a necessidade da consecução de um PNE com duração de 10 anos para contemplar diversos níveis, etapas e modalidades da Educação básica. Assim delegaram à

União, em parceria com Distrito Federal, estados e municípios a elaboração do plano para definir diretrizes e metas de formação para a década subsequente.

O poder de decisão estava concentrado no Estado, como mostra a trajetória desse programa histórico de educação. No entanto, a universalização do EF e o panorama brasileiro da década de 1990 corresponderam a uma reforma que tratava prioritariamente de cenários econômicos e relações supranacionais, com base em ideais políticos neoliberais justificados pela pretensa necessidade de retirar o país da crise dos anos 1970 e 1980 que o mergulhou na recessão. Elevar o Brasil a novos estágios do comércio internacional e dar presença e força a uma nova moeda nacional faziam parte desse discurso em um período de reestruturação do modo de vida do povo brasileiro.

Simultaneamente foram atribuídas, ao Conselho Nacional de Educação (CNE), as seguintes funções:

Art. 7º. O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional.

§ 1º Ao Conselho Nacional de Educação, além de outras atribuições que lhe forem conferidas por lei, compete: a) subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; b) manifestar-se sobre questões que abrangem mais de um nível ou modalidade de ensino; c) assessorar o Ministério da Educação e do Desporto no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; d) emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto; e) manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; f) analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidade de ensino; g) elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto (Brasil, 1995, Art. 7º).

A exigência legal de estruturar um PNE se evidencia no Artigo 9º da LDBEN: “[...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (Brasil, 1996). Diante da demanda legal, foi elaborado o segundo PNE da história do país, marcado por um contexto polêmico (Beisiegel, 1999; Gil, 2010). Por um lado, havia o projeto proveniente de um movimento de lutas políticas e ideológicas que apostava na participação social, ao conquistar o apoio da sociedade; por outro, uma

perspectiva de plano elaborado por diretrizes internacionais que preconizava o dever do MEC de gerir a política educacional sem considerar os diagnósticos locais.

Em vista disso, houve dois projetos em disputa: os PNEs da sociedade brasileira – Projeto de Lei (PL) n. 4.155 – e do Executivo – PL n. 4.173 (Brasil, 1998a, 1998b). No primeiro caso, tais propostas se caracterizaram pela ampla participação social e pelas lutas políticas e ideológicas ora representadas, enquanto o segundo abarca o compromisso com a racionalidade administrativa da política educacional do MEC. Como aponta Cury (1998, p. 162), “duas formulações opostas quanto às concepções, diretrizes e metas que as norteiam”. Por seu turno, Beisiegel (1999, p. 220) interpreta que ambos os PLs buscavam “justificar a ampla participação da sociedade em seus processos elaborados”.

Para Valente e Romano (2002), a dualidade estabelecida pelos PLs não era apenas de discordância sobre a política educacional nacional e os projetos escolares, pois, de modo específico, abarcava dois projetos conflitantes de país. Por um ângulo, de característica “democrática e popular, expressas nas propostas da sociedade”, estava contraditoriamente comprometido com “a política do capital financeiro internacional e com a filosofia das classes dominantes, e propriamente refletidas nas orientações e metas do governo” (Valente e Romano, 2002, p. 98).

No âmbito do planejamento, as ações de FHC, então presidente da República, e do ministro da Educação, Paulo Renato Souza, seguiam a lógica coerente das correntes ideológicas representadas por eles, cujas fronteiras visavam reduzir a atuação do governo brasileiro ao Estado mínimo e tecer uma rede de ações preconizadas por orientações de organismos internacionais. A atuação do poder executivo passaria a seguir a nova ordem mundial, mas essa lógica pouco atendia às necessidades históricas, culturais e sociais do povo brasileiro:

Buscavam reorientar a relação entre o Estado e a sociedade civil, ou governo e cidadãos, as reformas ocorridas no período FHC foram na contramão de muitos direitos e garantias conquistados na mesma Constituição Federal de 1988. No que se refere à educação, os exemplos são vários. A ampliação do direito à educação para todos os brasileiros de seu nascimento à conclusão do ensino médio foi comprometida pela Emenda n. 14 de 1996, que focalizava o ensino fundamental. As reformas educacionais dos anos de 1990, no Brasil, tiveram como grande foco a gestão, buscaram por meio da descentralização administrativa, financeira e pedagógica promover a ampliação do acesso à educação básica no país a partir de uma lógica racional, que tinha como paradigma os princípios da economia privada (Oliveira, 2011, p. 326).

Perante as polêmicas ideológicas e políticas, o plano foi debatido na Câmara dos Deputados em 1998, e o documento final continha os resquícios de tais polêmicas. Em 9 de janeiro de 2001, também no governo de FHC, foi aprovada a Lei n. 10.172 (Brasil, 2001), que estabeleceu o PNE válido de 2001 a 2010, em que estados, Distrito Federal e municípios eram responsáveis pela elaboração de planos decenais adaptados às especificidades de cada região:

Art. 1º. Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos.

Art. 2º. A partir da vigência desta Lei, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes.

Art. 3º. A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os municípios e a sociedade civil, procederá a avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação.

§ 1º O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, Arts. 1-3).

Em cooperação com a sociedade civil organizada, a legislatura foi responsável pela avaliação regular do plano, na qual foram definidas algumas prioridades, tais como:

1. Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino [...].
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior [...]. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à educação básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.
4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
- 5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino** (Brasil, 2001, grifos do autor).

Nessa conjuntura, as avaliações foram destacadas como um dos intentos do PNE (Brasil, 2001), ao acompanharem um processo que estava em curso desde o início da década

de 1990; contudo, tal documento não apresentou sustentação financeira, o que limitou a sua execução. Segundo Dourado (2010), o plano resultou da hegemonia governamental no Congresso Nacional, que buscou traduzir a lógica das políticas governamentais em curso:

O Governo FHC, por meio do Ministério da Educação, efetivou políticas e lógicas de gestão, visando implementar amplo processo de reforma da educação nacional, cujas prioridades se constituíram, hegemonicamente, pela adoção de políticas focalizadas, com forte ênfase no ensino fundamental, e pela efetivação de vários instrumentos e dispositivos, visando à construção de um sistema de avaliação da educação (Dourado, 2010, p. 683).

Desse modo, o PNE (Brasil, 2001) se organizou em capítulos e seções para estar em sintonia com a estrutura da educação brasileira, que possui diferentes níveis modalidades de ensino. As diretrizes e metas contidas nele evidenciam a falta de coerência interna do documento, pois algumas são repetidas, sobrepostas em certos momentos e outras não possuem uma articulação interna adequada, principalmente em relação a concepções, financiamento e gestão (Dourado, 2010).

Além da limitação quanto à execução do PNE (Brasil, 2001), há a secundarização, especialmente pela centralidade assumida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>12</sup> no contexto da gestão do então presidente Lula (Brasil, 2007). O último documento marca a política educacional desse governo, constituída por ações ambivalentes que revelam uma dificuldade de enfrentamento dos problemas históricos em sua complexidade, dominado pela racionalidade tecnocrática (Ferreira, 2010).

O PDE (Brasil, 2007) podia ser visto como a primeira grande iniciativa do ministro da Educação, Fernando Haddad, para reorganizar a política educacional na gestão daquele governo. A iniciativa consistiu em reunir dezenas de programas desde a Educação Básica (inclusive níveis e modalidades) até o Ensino Superior, com o objetivo de direcionar a política nacional de educação conforme as conduções do governo federal. Tal documento é composto por programas e ações centrados no conceito de educação, idealizado pelos gestores públicos que o elaboraram naquele contexto.

---

<sup>12</sup> “Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o PDE é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. O PDE é constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização” (Ferreira, 2010, p. 1).

Conforme Haddad (2008), trata-se de um plano para nortear as metas do MEC, que há mais de 80 anos tem se empenhado em promover a educação de qualidade. Para atingir o objetivo citado, as efetivações do conjunto das políticas educacionais precisam acontecer de maneira cooperativa com os entes federativos. Organizado em quatro eixos (Educação Básica, Ensino Superior, formação profissional e alfabetização), o PDE (Brasil, 2007) é um plano de ação para transformar a avaliação da Educação Básica e vinculá-la ao financiamento e à gestão, o que possibilitou o surgimento de um novo conceito no sistema educacional: *accountability* (responsabilização), pressuposta no IDEB (Haddad, 2008).

Elaborado em 2007, o índice se tornou a principal referência do governo para avaliar a qualidade da educação, como destacado anteriormente, pois mede o desempenho do sistema e cria uma escala de 0 a 10. O Inep, criador do índice, se fundamentou no *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA)<sup>13</sup>, coordenado pela OCDE.

Ainda em 2007, o MEC definiu o Plano de Ações Articuladas (PAR) do governo federal com foco na adesão dos entes federados às políticas voltadas à elevação dos indicadores de aproveitamento dos alunos da Educação Básica no Brasil – para tanto, o critério era o Ideb.

Para Saviani (2007b), o PDE (Brasil, 2007) mostra uma lógica na qual o governo se organiza com mecanismos de avaliação dos produtos e impõe processos a essa demanda, cujo resultado é uma lógica de mercado baseada nos mecanismos de “pedagogia das competências” e “qualidade total”:

Esta, assim como nas empresas, visa a obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço, os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade, e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes (Saviani, 2007b, n.p.).

---

<sup>13</sup> Esse programa exemplifica as decisões de política educacional que podem ser condicionadas por estudos internacionais comparativos e baseados, sobretudo, em dados obtidos por instrumentos standardizados. Com um número cada vez maior de países, são também frequentes os programas nacionais e regionais de avaliação de aprendizagens e competências, em que se aumenta o foco na avaliação de professores, escolas e, com menor intensidade do que seria desejável, de políticas educacionais (Janella, 2010).

Segundo o PDE (Brasil, 2007), visava-se identificar os problemas que afetam a qualidade da educação brasileira e, juntamente a esse propósito, houve mudanças na avaliação nacional do EF por meio da criação da Prova Brasil. A partir disso:

[...] o MEC buscou cruzar os resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar) em um único indicador de qualidade: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais (INEP), cujo cálculo é realizado por escola, por rede e para o próprio País. A partir desse índice, o MEC acredita ser possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada instância (Ferreira, 2010, n.p.).

Diante da limitação financeira originária do PNE (2001-2010) e do protagonismo assumido pelo PDE (Brasil, 2001, 2007) na gestão Lula, o PNE representou pouca expressividade quanto à efetivação de suas metas. Ao final do período vigente do plano e com o indicativo da formulação de um novo PNE, aconteceu a Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB) organizada em Brasília de 14 a 18 de abril de 2008, na qual se deliberou a realização da Conferência Nacional da Educação (CONAE), programada para o primeiro semestre de 2010 como um fórum de discussão e reflexão coletiva com a finalidade de avançar nos esforços para tratar das questões atinentes à esfera educacional.

Tal estratégia modificou estruturas de governo com a construção coletiva e reuniu uma série de propostas para a redação do segundo PNE. Sujeita a pré-requisitos democráticos, como a participação do governo federal e da sociedade civil, a Conae 2010 advém da estruturação de propostas e emendas referentes ao documento-referência e descritas no documento-base, organizado em seis eixos: Eixo I - Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: Organização e regulação da educação nacional; Eixo II - Qualidade da Educação, Gestão Democrática e Avaliação; Eixo III - Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar; Eixo IV - Formação e Valorização dos Profissionais da Educação; Eixo V - Financiamento da Educação e Controle Social; Eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade (Conferência Nacional da Educação, 2010).

Dentre os aspectos essenciais que envolveram as negociações na conferência, destacamos a reflexão quanto à forma de organização da União e a necessidade de o Estado regulamentar o regime de cooperação entre os entes federados para concretizar o Sistema Nacional de Educação (SNE). A compilação desse documento-base para o PNE 2014-2024

(Brasil, 2014) provocou uma difícil e problemática movimentação na Assembleia Nacional, visto que a proposta de construir um sistema em nível nacional tem sido destacada como um dos desafios de longa data no país: “O Brasil ainda não efetivou o seu Sistema Nacional de Educação, o que tem contribuído para a existência de altas taxas de analfabetismo e para a frágil escolarização formal de sua população” (Conferência Nacional da Educação, 2010, p. 10).

Conforme Saviani (2010), o sistema educacional é um conjunto de vários elementos que expressam sistematicamente os esforços dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal deliberadamente articulados para garantir o acesso de qualidade à cultura, à educação e à ciência, para atender às necessidades relacionadas à educação do país. Se o sistema pode ser estabelecido como a unidade de diferentes elementos reunidos para formar um todo coeso e funcional, o SNE é igualmente definido por vários aspectos unificados por determinado país:

Vê-se, então, que se trata de unidade da variedade e não unidade da identidade. Portanto, contrariamente ao que por vezes se propaga, sistema não é uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades. Isso significa que uma unidade monolítica é tão avessa à ideia de sistema quanto uma multiplicidade desarticulada (Saviani, 2010, p. 381-382).

Reconhecida como um desafio determinado pela Conae 2010, a fundação do SNE demonstra ser um recurso para viabilizar as metas de planejamento da educação, conforme as definições deliberadas de responsabilidades e competências nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Dessa maneira, o Artigo 7º da Lei n. 13.005, referente ao PNE atual, indica que: “A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando o alcance das metas e a implementação das estratégias objeto desse plano” (Brasil, 2014, Art. 7º)<sup>14</sup>.

No âmbito do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014, meta 7) e quanto ao foco de interesse desta pesquisa, cabe destacar a continuidade da centralidade do Ideb como índice de referência da qualidade da educação:

---

<sup>14</sup> No início de março de 2022, foi aprovado no Senado Federal o substitutivo ao Projeto de Lei complementar que institui o Sistema Nacional de Educação, previsto na Constituição Federal. Agora aguarda análise da câmara dos deputados.



Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.

Como visto, o PNE (Brasil, 2014) vincula a qualidade da educação e da aprendizagem ao alcance dos indicadores do Ideb:

Entre outros problemas e equívocos, a meta 7 do PNE reduz a compreensão da melhoria do ensino à melhoria do IDEB das escolas, quantificando resultados a partir de graus em provas e índices de permanência e aprovação escolar. Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices (Aguiar e Dourado, 2018, p. 56).

Aguiar e Dourado (2018) apontam que, no PNE atual (Brasil, 2014), o Estado continua a definir a qualidade da educação por meio de um mecanismo limitado, especialmente diante de sua restrição para aferir a complexa realidade educacional em todo o país. Além disso, vale ressaltar que as interrupções nas tentativas da reforma educacional, refletidas em múltiplas políticas educacionais que defendem, rejeitam a centralização da educação ou reforçam a descentralização extrema, também impediram o estabelecimento do SNE. Inegavelmente, a descontinuidade ainda existe na atual estrutura educacional e prejudica a melhoria da qualidade da educação no Brasil, devido ao desperdício de tempo e investimento; tem impossibilitado a sustentação da rede de ensino; reprime a democratização da Educação Básica; e impede o fim do analfabetismo.

Exatamente no ano em que completamos o decênio referente ao PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), notamos certa concretização das metas e estratégias em 2015 e no primeiro semestre de 2016, por meio de ações e políticas voltadas à realização desse documento, tais como:

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e homologação pelo Ministério da Educação (MEC): das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015); das diretrizes curriculares nacionais para a formação dos funcionários da educação básica, por meio da Resolução CNE/CES nº 2/2016 (BRASIL, 2016a); aprovação pelo MEC do Decreto nº 8752/2016 (BRASIL, 2016b), que dispôs sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em

consonância com o disposto na meta 15 do PNE e de outras medidas e políticas direcionadas à materialização do PNE (Dourado, 2019, p. 9).

No setor educacional, a reformulação do EM, aprovada pela Lei n. 13.415 (Brasil, 2017b), e a validação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), com a divisão entre o EF e o EM, representam regressões significativas na agenda educacional, inclusive na concretização do PNE (Brasil, 2014; Dourado, 2019). Tal processo se tornou intenso no contexto da crise sanitária ocasionada pela pandemia de Covid-19 e de seus desdobramentos nas políticas sociais e no campo econômico (Dourado, 2020).

Conforme o documento que apresenta balanço realizado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o PNE (Brasil, 2014) não tem sido cumprido de fato: quase 90% dos 38 dispositivos não foram cumpridos até o final da sua vigência, e apenas quatro deles estão a avançar a um ritmo suficientemente rápido para serem alcançados, algo justificado pela baixa taxa de progresso em quase todos os objetivos. Com isso, a compreensão da realidade atual fica prejudicada, assim como as condições para elaborar as diretrizes relativas ao próximo decênio (2024-2034).

A próxima seção apresenta um breve histórico do Saeb, com a abordagem de seus limites e possibilidades.

### 3.2 O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (SAEB): LIMITES E POSSIBILIDADES

O Sistema de Avaliação do Ensino Público de Primeiro Grau (SAEP) foi aplicado pela primeira vez ao final de 1988. Com ele, tornou-se possível avaliar os instrumentos e procedimentos de medida utilizados nas avaliações externas nacionais, o que também contribuiu para a ampliação da proposta, ao resultar na criação do Saeb analisado nesta dissertação (Bonamino, 1999).

Para acompanhar as tendências internacionais, o Brasil implantou, em 1990, as avaliações em larga escala por meio do Saeb (Machado *et al.*, 2022). Foi um momento histórico do país, por serem discutidas a redemocratização do país e a descentralização das ações governamentais após um longo período de ditadura (1964 a 1985).

Desde a década de 1970, estavam em curso pesquisas realizadas por diversos estudiosos, principalmente os vinculados à Fundação Carlos Chagas (FCC), que se dedicam,

sobretudo, a investigações sobre avaliação de programas educacionais e provas de vestibulares (Horta Neto; Junqueira, 2016).

A regulamentação do Saeb ocorreu com a promulgação da Lei n. 9.131, de 24 de novembro em 1995 (Brasil, 1995), resultante de um movimento realizado desde 1989:

Naquele contexto, desde o final da década de 1980, acontecia o processo de elaboração da LDB (Lei n. 9394/1996), mas, antecipando-se à sua aprovação, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei que alterava dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e instituiu o SAEB (Richter, 2015, p. 102).

Contudo, com a LDBEN (Brasil, 1996) definiu-se a necessidade de a União assegurar um “processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Segundo as orientações informadas anteriormente, o Saeb contempla avaliações externas em larga escala que compreendem a principal ferramenta nacional para medir os resultados de aprendizagem dos estudantes brasileiros, por meio da aplicação de questionários e testes; e formular um diagnóstico da Educação Básica do nosso país.

No âmbito da política nacional, o Saeb foi anunciado sob o propósito de ser um meio para melhorar a qualidade do ensino em nosso país, dado o baixo desenvolvimento no processo de aprendizagem dos estudantes:

Nesse conceito, a análise da qualidade está relacionada ao alcance de metas e do melhor desempenho nas avaliações, atrelada ao termo Estado Avaliador, que vem sendo discutido em países centrais como Inglaterra e EUA, sob a premissa da produção de *standards* por meio de exames nacionais que transmite a ideia de um Estado preocupado com a qualidade dos serviços educacionais (Machado *et al.*, 2022, p. 963).

Sob a lógica internacional de promoção de políticas de avaliação, ocorreram várias reorganizações no campo das avaliações em larga escala nacional desde a década de 1990 até os dias atuais. No Quadro 4, relacionamos os diferentes momentos do Saeb desde a criação até a versão de 2019, uma vez que, em 2020, passamos a ter uma versão denominada “novo Saeb”, que ainda se encontra em processo de reorganização e pode levar, inclusive, a um “novo Ideb”:

**Quadro 4.** Histórico das mudanças ocorridas nas avaliações nacionais do EF (1990 a 2019)

Edição	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento/ disciplinas avaliadas	Governo
Portaria MEC n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do EF	Escolas públicas (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Português, Matemática, Ciências Naturais e Redação	Fernando Collor e Itamar Franco
Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995	4ª e 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Currículos de sistemas estaduais	Português e Matemática	FHC
Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001	4ª e 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral)	Matrizes de referência		
Portaria MEC n. 931, de 21 de março de 2005	4ª e 8ª séries do EF 3ª série do EM	Escolas públicas e particulares (amostral) Estratos censitários do Ideb	Matrizes de referência	Português e Matemática	Luiz Inácio Lula da Silva
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral)	Matrizes de referência	Português e Matemática	Dilma Rousseff
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral)		Ciências Naturais (sem resultados divulgados)	
	3º ano do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)		Português e Matemática	
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral)			
	3º ano do EM	Escolas públicas e privadas (amostral)	Matrizes de referência	Português e Matemática	Michel Temer
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral)			
	3º ano do EM	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral+adesão)			
Portaria MEC n. 366, de 29 de abril de 2019	Creche e pré-escola da Educação Infantil	Escolas públicas (amostral) – estudo-piloto	BNCC	Português e Matemática	Jair Messias Bolsonaro
	2º ano do EF	Escolas públicas (amostral) e privadas (amostral)			
	5º e 9º anos do EF	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral)	Matrizes de referência	Português e Matemática	
	9º ano do EF	Escolas públicas (amostral) e privadas (amostral)	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	
	3º ano do EM	Escolas públicas (censitário) e privadas (amostral)	Matrizes de referência	Português e Matemática	

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Na primeira edição realizada em 1990, o Saeb buscou avaliar uma pequena amostra de escolas públicas. O público-alvo foi composto por 1º, 3º, 5º e 7º anos do EF e as disciplinas

avaliadas, Português, Matemática, Ciências e Redação. Uma segunda edição foi realizada em 1993, com o objetivo de aprimorar as estratégias, os grupos-alvo e as áreas de avaliação (Brasil, 2022).

Em 1995, surgiu uma nova metodologia para coletar as informações sobre as condições escolares, que permitiu a comparação de avaliações e questionários de anos anteriores – o público-alvo foi alterado para focar nas 4ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM. Nesse ponto, a avaliação se expandiu para incluir não apenas escolas públicas, mas também as particulares, em que as áreas do conhecimento priorizadas e avaliadas foram Português e Matemática (Sousa; Bonamino, 2012).

Vale ressaltar que, desde 1995, o Saeb passou por uma evolução significativa em termos de elaboração elementar, da Teoria Clássica para a Teoria de Resposta ao Item (TRI), com vistas à comparação de resultados. Conforme Bonamino (2013), a TRI:

[...] permite colocar os itens dos testes e os alunos em uma mesma escala, o que possibilita a comparação dos resultados dos alunos entre as diferentes séries e áreas de conhecimento, em diferentes edições do SAEB. Os dados dessas avaliações são comparáveis ao longo do tempo, podendo-se, assim, acompanhara evolução do desempenho das escolas, das redes e do sistema como um todo (Bonamino, 2013, p. 44).

Na edição de 1997, o público-alvo e o escopo do exame permaneceram iguais, e as disciplinas de Ciências (Física, Química e Biologia) foram adicionadas novamente. A novidade, para 1999, foi a inclusão de História e Geografia nas áreas de conhecimento (Brasil, 2022).

Em sua sexta edição, em 2001, o sistema foi reestruturado e apenas as disciplinas de Português e Matemática passaram a ser avaliadas nas 4ª e 8ª séries do EF e na 3ª série do EM. Para 2003, o formato foi o mesmo do ano anterior, com a consolidação dos modelos adotados. Na 8ª edição de 2005, as avaliações foram separadas e nomeadas, com novas reformas estabelecidas pela Portaria MEC n. 931, de 21 de março de 2005 (Brasil, 2005) que, como destacamos na introdução da presente pesquisa, instituiu o Saeb composto por Aneb e Anresc (Brasil, 2022).

Quanto à finalidade da Aneb, o dispositivo legal definia os seguintes aspectos:

§ 1º A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extraescolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores (Brasil, 2005, § 1º).

Por seu turno, a Anresc apresentava estes objetivos gerais:

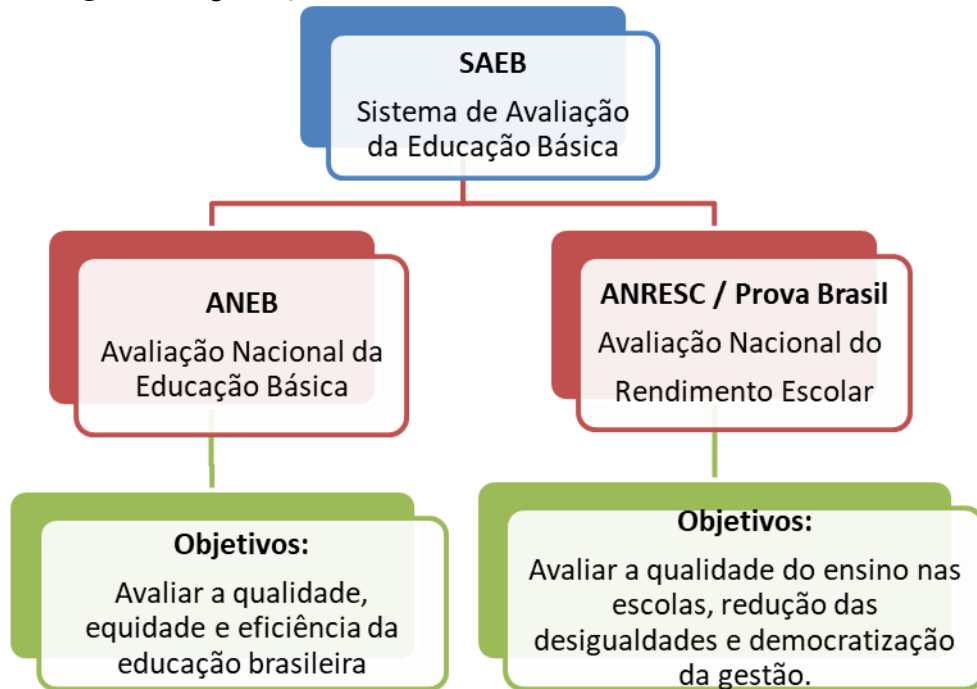
Art. 1º. [...]

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

Art. 2º. A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico (Brasil, 2005, Arts. 1-2).

Assim, a Aneb se define como avaliação de larga escala, por amostragem, externa aos sistemas de ensino público e privado, realizada a cada dois anos e aplicada a um número significativo de estudantes de 4ª e 8ª séries (atualmente denominadas 5º e 9º anos, respectivamente) do EF e 3ª série (3º ano atual) do EM. Da mesma forma, como ilustra a Figura 1, a Anresc/Prova Brasil também é avaliação externa em larga escala, utilizada com a mesma frequência da Aneb, mas com abrangência censitária – até 2017, foi utilizada por todas as escolas públicas urbanas com 20 ou mais alunos matriculados nos 5º e 9º anos do EF (Brasil, 2022).

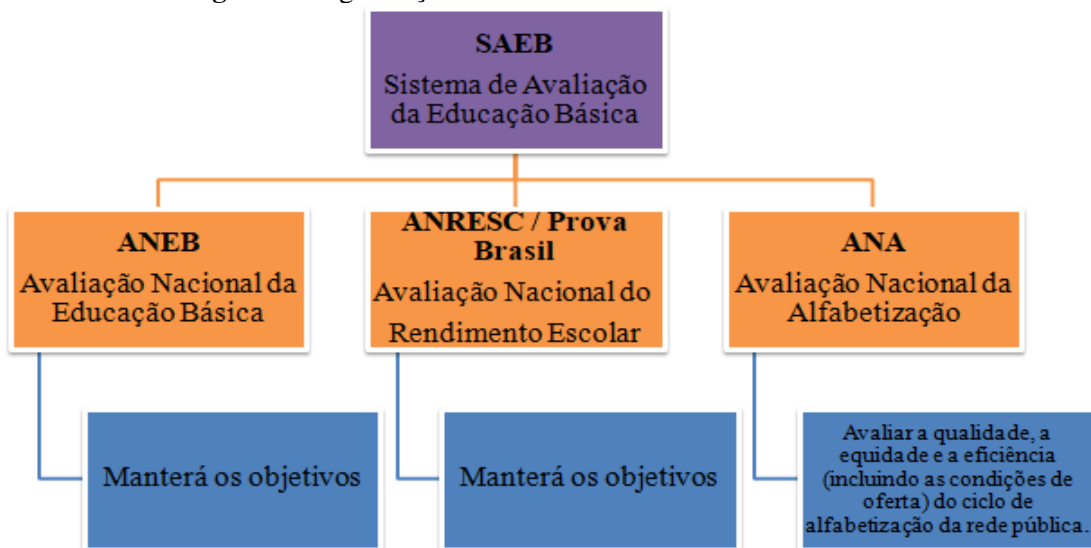
**Figura 1.** Organização do Saeb conforme a Portaria MEC n. 931/2005



Fonte: Elaboração da autora, com base em Brasil (2005).

Assim surgiu a Portaria MEC n. 482, quando a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), prevista no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2013, 2012), também foi inserida no Saeb. Logo, o “Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB passa a ser composto por três processos de avaliação: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC e Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA” (Brasil, 2013, Art. 1º), como destacado na Figura 2:

**Figura 2.** Organização do Saeb conforme a Portaria MEC n. 482/2013



Fonte: Elaboração da autora, com base em Brasil (2013).

Igualmente às outras avaliações do Saeb, a ANA incluiu a aplicação de testes de proficiência em língua portuguesa e matemática para estudantes do terceiro ano do EF e questionários direcionados a docentes e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização. Em seus estudos, Dickel (2016) compreende que:

A regulamentação de uma avaliação estandardizada de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa e à Matemática, aplicada aos finalistas do Ciclo de Alfabetização, no âmbito do SAEB, herda daquelas modalidades a centralidade do desempenho dos estudantes em exames de larga escala na composição do que se considera qualidade em educação (Dickel, 2016, p. 196).

Conforme Oliveira e Araújo (2005), esse nem sempre foi o critério definidor para a qualidade da educação. Se, em um momento inicial da educação pública no país, o acesso indicava qualidade e, em resposta a isso, a expansão de vagas era o provável desdobramento, e, caso a falta de tal medida esteja ligada ao conceito de qualidade como fluxo escolar resultante, as medidas corretivas de fluxo representaram uma busca pela qualidade em si. No terceiro momento, a estabilidade do sistema se tornou aparente, e a vulnerabilidade das contradições mostradas sob a forma de resultados de testes de desempenho dos alunos, considerada um novo indicador de qualidade educacional. Dessa forma:

De um ponto de vista histórico, na educação brasileira, três significados distintos de qualidade foram construídos e circularam simbólica e concretamente na sociedade: um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à ideia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e, finalmente, a ideia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (Oliveira; Araújo, 2005, p. 8).

Desde os anos iniciais do EF até o EM, se estabelecia a mesma lógica da definição da qualidade. A ANA:

[...] produz efeitos sobre o controle do trabalho pedagógico e reforça a responsabilização da escola e do professor, (já presente em outras políticas de avaliação), pelos resultados da educação pública a que tem direito a população (Dickel, 2016, p. 195).

Fundamentado na recomendação de pesquisadores da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB) do Inep, publicou-se a Portaria MEC n. 369, de 5 de maio de 2016, que estabeleceu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB) previsto no



PNE 2014-2024 (Brasil, 2016a, 2014), cujas modificações contemplavam o integrado e internacionalmente reconhecido Saeb. Com isso, visou-se:

[...] assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões, na perspectiva de garantir a universalização do atendimento escolar, por meio de uma educação de qualidade e democrática, a valorização dos profissionais da educação e a superação das desigualdades educacionais (Brasil, 2016a, Art. 1º).

No entanto, em 25 de agosto de 2016, alterou-se a referida decisão por meio da Portaria MEC n. 981, para revogar o regulamento anterior por compreender que existia um sistema nacional de educação para esse fim:

Considerando que as revisões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC ainda estão em curso; e que a instituição do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB deve se pautar nas recomendações e orientações emanadas desse processo, resolve:

Art. 1º. Fica revogada a Portaria MEC nº 369, de 5 de maio de 2016, publicada no Diário Oficial da União no 86, de 6 de maio de 2016, Seção 1, pág. 26, que instituiu o SINAEB.

Art. 2º. Ficam mantidas as avaliações da educação básica já realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2016b, Arts. 1-2).

Segundo Assis (2017), a justificativa não é plausível, ao considerarmos que o Sinaeb propõe sustentar a avaliação do PNE, e não apenas a BNCC (Brasil, 2014, 2017a, 2018c) – nesse contexto, a base assume centralidade no cenário das políticas educacionais do país. Saviani (2016) pondera que:

[...] o encaminhamento da Base Comum Nacional Curricular, nos termos da LDB, foi equacionado por meio da elaboração e aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas aos vários níveis e modalidades de ensino [...]. Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas (Saviani, 2016, p. 75).

Ainda marcada por resistências e críticas, a BNCC foi aprovada em um processo acelerado com a Resolução do CNE e do Conselho Pleno (CP) n. 2, de 22 de dezembro de 2017 e, posteriormente, com a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, referente

ao EM (Brasil, 2017b, 2018a). Entretanto, ocorreram demandas quanto à reconfiguração do Saeb, o que levou a Anresc/Prova Brasil e ANA a serem extintas; agora, todas as avaliações são denominadas Saeb e diferenciadas por etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumento, como analisaremos na próxima subseção. Com isso, a avaliação de alfabetização passou a ser feita, de forma amostral, no segundo ano do EF, conforme um estudo-piloto sobre uma avaliação da Educação Infantil, por meio de questionários para professores e gestores, assim como secretários municipais e estaduais que começaram a responder questionários *on-line*.

Em 2 de maio de 2019 foi publicada, no Diário Oficial da União (DOU), a Portaria MEC/Inep n. 366, de 29 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), que orientava a implantação do Saeb no mesmo ano. Pelas diretrizes da legislação, o Saeb deveria ser aplicado de 21 de outubro a 1º de novembro de 2019 em todos os estados. Ademais, anulou-se a Portaria MEC/Inep n. 1.100, de 26 de dezembro de 2018, que estabelecia diretrizes à realização do Saeb em 2019 (Brasil, 2018b), por meio da Portaria MEC n. 689 (Brasil, 2019d).

Aqui se torna relevante esclarecer como o Saeb foi estruturado até sua versão atual. Com base em orientações apresentadas pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), foi realizado um estudo de amostragem em instituições de Educação Infantil. No EF, uma avaliação de amostragem também ocorreu nos 2º anos de escolas públicas e privadas, ao passo que, nos 5º e 9º anos de instituições públicas, aconteceu de forma censitária, e nas particulares, por amostragem. As disciplinas avaliadas em ambas as esferas foram Português e Matemática, e, no 9º ano, as Ciências Naturais e Humanas foram avaliadas por amostragem. Como dito anteriormente, todas as avaliações passaram a ser nomeadas apenas por Saeb, com a inclusão de questionários a serem respondidos pelos titulares de secretarias de educação municipais e estaduais.

Na próxima subseção, refletimos sobre o referido processo nas instituições de ensino.

### **3.2.1 BNCC e as mudanças no Saeb: o fortalecimento da homogeneização escolar**

Currículo e educação estão diretamente vinculados, uma vez que o primeiro estrutura o processo pedagógico escolar e marca o trabalho, a rotina, as práticas e os valores desenvolvido. Ideologicamente não é neutro, mas, ao contrário, assume uma perspectiva de formação a ser alcançada para determinada sociedade.

Na conjuntura neoliberal, a escola tem sido não apenas solicitada para formar indivíduos que atendam às demandas de um mercado de trabalho cada vez mais instável e precarizado, como também definida como campo de comércio. Diante do processo de globalização econômica e praticamente em todos os países, na esfera educacional surgiu uma lógica na qual ela deve ser entregue à gestão do setor privado, defendido em nome da pretensa eficiência e eficácia do mercado.

Alterações verificadas na teoria curricular são notadamente influenciadas por modificações na economia, política e cultura em determinados momentos históricos. Como campo de disputa, envolve relações de poder diretamente relacionadas à construção de uma sociedade. Não raramente, requer o reposicionamento do papel docente e de questionamento acerca da função social da escola. Nesse contexto:

Desde um enfoque processual ou prático, o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, depende desses processos de transformação aos quais se vê submetido (Sacristán, 2000, p. 101).

Nesse complexo campo de compreensão acerca do currículo, Sacristán (2000), ao debater a realidade espanhola, define os currículos nos processos de desenvolvimento como prescrito, apresentado aos professores, moldado pelos professores, em ação, realizado e avaliado (Quadro 5):

**Quadro 5. Processos de desenvolvimento do currículo**

1. Currículo prescrito: seu conteúdo exige algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser o conteúdo, especialmente em relação à escolaridade obrigatória. Ademais, delimita organizações políticas, normativas, administrativas e educacionais para a educação, com conteúdo e objetivos.
2. Currículo apresentado aos professores: elaborado por diferentes instâncias, produzido por vários órgãos que interpretam e apresentam um currículo prescrito aos professores por meio de diretrizes, guias, materiais e livros didáticos.
3. Currículo moldado pelos professores: o docente é um responsável atuante e decisivo na concretização de matérias e concepções dos currículos ao formar, a partir da sua cultura profissional, toda recomendação feita a ele, tanto nas instruções administrativas como nos currículos por guias, livros, textos, dentre outros.
4. Currículo em ação: é orientado por metodologias teóricas e práticas dos professores e se materializa nas funções acadêmicas que asseguram o significado de ação pedagógica. Faz o currículo se caracterizar em método.
5. Currículo realizado: impacto social, cognitivo, cultural e educacional como resultado de práticas didáticas educativas efetivamente produzidas e que afeta a prática social e a aprendizagem de todos.
6. Currículo avaliado: resultados do processo de teste e validação das políticas educacionais desenvolvidas por agentes nacionais e formuladores de currículos, para fins de diagnóstico e gestão. As avaliações em larga escala, no âmbito nacional e internacional, têm sido um meio de

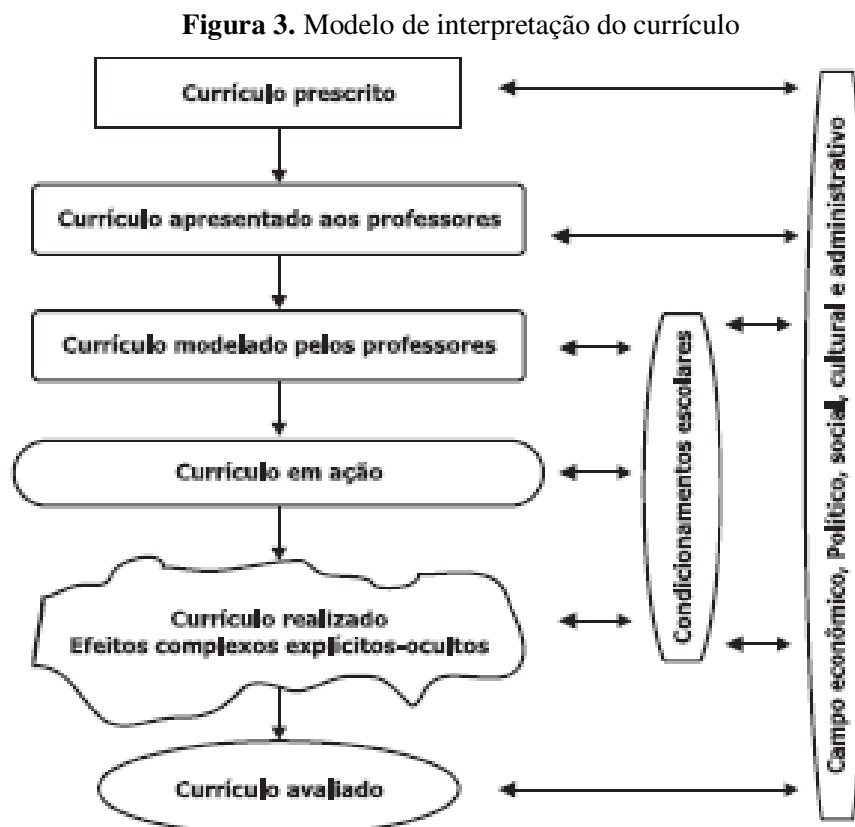
responsabilizar professores e alunos; e avaliar e classificar os currículos.

Fonte: Sacristán (2000, p. 104).

De fato, há várias divergências, mas, quando nos referimos ao currículo, abordamos a construção do conhecimento nas instituições de ensino e sua intencionalidade na formação da identidade do sujeito. Sob tal perspectiva, o currículo se torna pré-requisito essencial à recuperação, crítica e reconstrução do conhecimento gerado socialmente para a transformação pessoal e social do conhecimento escolar (Sacristán, 2000).

Segundo o autor, o currículo é constituído por lutas e ideologias políticas justificadas por tradições e concepções sociais, em que deve ser entendido não apenas como resultado, mas também como processo essencialmente social. Nesse contexto, ele não possui uma definição padronizada, por haver concepções e perspectivas de vários autores.

No esquema da Figura 3 proposto por Sacristán (2000), o modelo de interpretação do currículo o considera algo construído na interface de influências e campos de atividades diferentes e interconectados:



Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

O currículo também é a linguagem em que se geram e negociam significados, cujas diferenças são marcadas e as identidades, criadas no processo de afirmação e autenticação da própria singularidade.

Nas palavras de Apple (1999), é preciso analisar o currículo como um processo contínuo e complexo, por ser visto:

[...] como um ambiente simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído. Este processo de planejamento envolve não apenas o técnico mas o estético, o ético e o político, se quisermos que ele responda plenamente tanto ao nível pessoal quanto social (Apple, 1999, p. 210).

Notamos, pois, que o currículo não é uma área imparcial de conhecimento e demanda ser percebido e analisado como um campo no qual as estruturas sociais e econômicas estão constantemente em confronto para se tornarem dominantes. O conhecimento incorporado no currículo se configura de modo específico, nunca neutro, e reflete os interesses particulares de grupos que o escolhem e o legitimam nessa conjuntura (Apple, 1999).

A complexidade e as relações de poder que envolvem o currículo marcam o processo ideológico da formação de estudantes. Para muitos, um currículo nacional tem mais poder de reprodução de relações de dominação do que a efetivação de transformações; por isso, a aprovação de um currículo nacional perpassa olhares particulares e conflitantes e é considerada, inclusive, um retrocesso (Macedo, 2015).

No âmbito dos dispositivos legais, a LDBEN (Brasil, 1996) apresenta diretrizes abrangentes para a regulamentação curricular nos sistemas de ensino ao indicar, no Artigo 9º, a formação básica comum para a Educação Básica estabelecida pela União, em colaboração com os entes federados, as competências e as diretrizes.

A LDBEN esclarece, ainda, que:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º. Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (Brasil, 1996, Art. 26).

Podemos compreender que compete à federação estabelecer um conjunto de políticas e responsabilidades que regem o desenvolvimento curricular em todo o país. O Artigo 26 da referida lei confirma que:

§ 2º. O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 3º. A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, [...]

§ 4º. O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º. No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996, Art. 26).

Em se tratando do currículo em nível nacional, desde a aprovação da LDBEN (Brasil, 1996), houve diferentes interpretações normativas para o atendimento a tal dispositivo. Inicialmente o MEC elaborou, por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), referente a creches, entidades equivalentes e pré-escolas; e os PCNs (Brasil, 1998, 2001). Contudo, o debate concernente à necessidade ou não de um currículo nacional que sempre mobilizou visões divergentes entre pesquisadores do campo do currículo, foi retomado no contexto nacional, especialmente para a discussão do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014).

A configuração do currículo nacional se relaciona diretamente com a prerrogativa estabelecida na composição das avaliações em larga escala do Brasil. Até a atual BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), os exames e, particularmente, o Saeb, tinham como referências as matrizes curriculares estruturadas com base na legislação educacional brasileira. Esse processo envolve a reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscaram um consenso a respeito de competências e habilidades consideradas essenciais em cada etapa da Educação Básica (Brasil, 2022).

Todavia, com o PNE 2014-2024, a BNCC foi definida como uma das estratégias para o atendimento à Meta 7 (Brasil, 2014, 2017a, 2018c). Segundo Aguiar e Dourado (2018), a rede de relações entre o referido plano, a base, os documentos locais e as Parcerias Público-Privadas (PPPs) converge para realizar os objetivos traçados pelo MEC em uma configuração que equipara escolas e entidades empresariais sob a lógica de mercado.

Na próxima seção, debruçamo-nos sobre questões referentes à aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) e à sua relação com as avaliações em larga escala.

### **3.2.2 O processo de aprovação da BNCC: reorganização orgânica da Educação Básica**

A discussão sobre o desenvolvimento de uma base curricular comum não é nova, pois muitos estudiosos entendiam tal demanda nos aparatos legais, com a orientação para estabelecer diretrizes a todos os alunos. Apoiados na LDBEN (Brasil, 1996), que propunha uma base nacional comum, determinados segmentos da sociedade e da gestão pública passaram a defender a sua criação.

Esse movimento de conflito entre os defensores e críticos à existência de um currículo unificado nacionalmente, além daqueles que não argumentavam em prol desse tipo de documento, mas de uma base comum, marcou os debates no contexto do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), como visto anteriormente. Contudo, tivemos, por fim, a inclusão da Estratégia 1 da Meta 7 no PNE, cujo propósito era:

7.1. Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (Brasil, 2014, Meta 7.1).

No que tange às diferentes versões da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), antes de sua aprovação havia análise e manifestações sobre o assunto. Silva (2015, p. 375), por exemplo, afirmava que:

Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames.

Também naquele período de formulação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), diversas entidades educacionais se posicionaram sobre um novo documento nacional de orientação curricular da Educação Básica. Nesse sentido, a Associação Nacional de Pesquisa de

Financiamento da Educação (FINEDUCA), ainda no tocante às versões elaboradas da base, manifestou insatisfação com o desenvolvimento de tal documento. Para a entidade, a definição de um currículo unificado é uma ideologia discriminatória e que responde ao desejo de um conceito único, taciturno, que consolida ainda mais as políticas neoliberais e globalizadas:

[...] a proposta de um currículo único, por meio da Base Nacional Comum Curricular e da manutenção de exames nacionais, que estimulam o ranqueamento e a adoção de políticas de gratificação aos professores por meio de bônus, a cada dia vem se tornando mais evidente. Este tratamento estanque, dado aos exames centrados em resultados, tem fomentado a lógica de uma padronização do currículo e da formação dos professores, além de alimentar diferentes formas de privatização do ensino, especialmente nesse caso, por meio da venda de ‘sistemas privados de ensino’ (material didático, assessorias, formação e elaboração de currículos), dentre outras ações que vêm sendo realizados em municípios e estados (Associação Nacional de Pesquisa de Financiamento da Educação, 2016, p. 1).

Após o movimento de aprovação, iniciou-se a construção da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) em 2015, conforme os novos estudos do MEC. Aproximadamente 120 profissionais da educação, entre professores da Educação Básica e Superior de diversas áreas do conhecimento, foram convidados pelo ministério para produzir um documento que resultou na primeira versão da base.

Ressaltamos que tal elaboração contou com a intensa participação de agentes privados interessados no setor educacional. Ao analisar a proposta da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), no contexto de sua elaboração, Saviani (2016, p. 75) questionava: “Se a Base Comum já está definida e mantida através das Diretrizes Curriculares Nacionais, qual o significado do compromisso em torno do desenvolvimento e aprovação deste?”.

Então, a segunda versão foi disponibilizada em maio de 2016 e discutida em seminários organizados pela Federação Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), com menor número de participações comparativamente à primeira versão. Com correções, a terceira versão foi apresentada em abril de 2017 e, em 15 de dezembro do mesmo ano, foi aprovado o Parecer CNE/CP n. 15, em sessão pública do CNE, referente à BNCC da Educação Infantil e do EF (Brasil, 2017a; Aguiar; Dourado, 2018).

Oficialmente, a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) se apresenta como um documento orientador com a definição de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os



alunos ao longo da Educação Básica no Brasil; e o estabelecimento de competências e habilidades adquiridas em cada etapa, desde a Educação Infantil até o EM. Ela se afirma como referência para a elaboração dos currículos de escolas e sistemas de ensino em todo o país.

Aguiar (2018) aponta que a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) apresenta uma carga curricular excessiva em relação ao tempo disponível, ao demonstrar uma extensa quantidade de conteúdos a serem observados, o que pode gerar dificuldades para a efetiva implementação conforme o tempo disponível nas escolas. Por sua vez, Dourado e Siqueira (2019) aclaram que tal documento resgatou os princípios da teoria do capital humano, ao ter currículo e o conhecimento como objeto de regulação social; ser fortemente articulado à avaliação padronizada e prescritiva; e desencadear discussões sobre a responsabilidade dos indivíduos (especialmente professores) pelo sucesso ou fracasso educacional.

A citação do Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento como requisito para alcançar resultados educacionais em cada componente curricular revela o grande interesse do documento central em definir a priorização das escolas em relação ao aumento de conhecimentos. Diante da aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), houve uma reformulação orgânica de diferentes dimensões da organização do trabalho pedagógica e em nível de políticas públicas como as de avaliação – nesse bojo, inclusive, ocorreu a reconfiguração das avaliações externas no país, a exemplo do Saeb.

### **3.2.3 Novo Saeb**

Com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), o Saeb passou a adotar novas diretrizes, principalmente no que diz respeito à organização, pois um “dos pilares que sustentam a defesa da BNCC é um tipo de conhecimento convertido em conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado [...]” (Dourado; Siqueira, 2019, p. 298).

Em 2018, a mudança para o Saeb foi anunciada em coletiva de imprensa realizada pelo então ministro da Educação, Rossieli Soares, em Brasília, no dia 28 de junho. Para ele, o marco legal do sistema para as modificações inclui a BNCC da Educação Infantil e do EF, aprovada em dezembro de 2017, que concedeu prazos para o Inep examinar as matrizes de referências das avaliações externas (Brasil, 2017a).

Além disso, foi publicada a Portaria MEC/Inep n. 1.100, com o escopo de definir as diretrizes da implementação do Saeb em 2019 (Brasil, 2018b) e, a partir disso, o 2º ano do EF seria avaliado, e não mais o 3º ano, como acontecia com a ANA. Isso porque, segundo a BNCC, a leitura e a escrita devem ser atividades educativas durante os dois primeiros anos do EF (Brasil, 2017a). As novas orientações foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017:

Parágrafo único. A adequação dos currículos à BNCC deve ser efetivada preferencialmente até 2019 e no máximo, até início do ano letivo de 2020.

Art. 16. Em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames, em larga escala, devem ser alinhadas à BNCC, no prazo de 1 (um) ano a partir da sua publicação (Brasil, 2017b, p. 43).

Por meio da Portaria MEC n. 458, de 5 de maio de 2020 (Brasil, 2020b) que, assim como as orientações de 2019, visa fortalecer uma cultura avaliativa no país, definiu-se que as avaliações do novo Saeb deveriam incluir todos os alunos das redes pública e privada da Educação Básica. A nova organização foi divulgada pelo então ministro da Educação, Abraham Weintraub, e pelo presidente do Inep, Alexandre Lopes, que divulgaram a nova dinâmica do sistema de avaliações, desde o 2º ano do EF até o 3º ano do EM, com execução gradual.

Conforme a portaria supracitada, que dispõe sobre normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica (PNAEB):

O SAEB será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2020b, Art. 8º).

Outra alteração importante proposta por essa portaria é destacada no excerto abaixo:

Todos os alunos(as) de escolas públicas e privadas, de zonas urbanas e rurais, matriculados na Educação Básica de todos os anos e séries serão avaliados. Essa ampliação do público-alvo do SAEB é relevante, pois altera a abordagem de avaliação de final de ciclo para todos os anos da Educação Básica (Brasil, 2020b, Art. 10).

*A priori*, tais ajustes se justificam pela implementação das novidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) para toda a Educação Básica. *A posteriori*, com a implantação

de diretrizes e parâmetros pela Portaria MEC/Inep n. 10 (Brasil, 2021a), o Saeb passou por ajustes técnico-pedagógicos com a perspectiva de efetivar os desenvolvimentos da base, em observância às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), à PNA e ao Novo Ensino Médio (NEM) – no artigo 5º, § 1º, são indicados os referidos ajustes:

- I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tantos dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;
- II - a realização do SAEB censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;
- III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;
- IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;
- V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e
- VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio (Brasil, 2021a, Art. 5º).

De acordo com essa portaria, oficialmente é definido que as escolas poderão acompanhar o desempenho dos alunos ao longo do processo de formação básica e tomar as medidas necessárias para melhorar o desempenho de tais indivíduos. Nesse sentido, a avaliação externa tem uma significativa mudança de escopo, pois, de forma direta, secundariza a função dos testes na avaliação educacional brasileira mediada pelas políticas públicas de ensino e lança o olhar sobre as práticas pedagógicas dos estabelecimentos escolares.

Na composição anual do novo Saeb, Freitas (2020) denomina tal movimento de insanidade meritocrática, que corresponde à:

[...] lógica da geocultura meritocrática em desenvolvimento pela aliança conservadora-liberal no governo e que tem por objetivo inserir a juventude em processos concorrenciais e habituá-la à disputa, perdendo cada vez mais a dimensão da solidariedade e do coletivo. Por outro lado, esta imersão na concorrência firma desde cedo nas crianças o individualismo e a ideia de que aquele que não acumula mérito, não tem acesso a direitos – estes passam a ser uma responsabilidade do indivíduo e não mais uma obrigação do Estado. E ter mérito é ir bem nas provas e ter nota mais alta (Freitas, 2020, n.p.).

Com a adesão a esse enfoque pedagógico a partir da BNCC, percebemos que as decisões precisam estar coordenadas para desenvolver competências. Essa concepção indica que os estudantes devem “saber”, ao considerar a constituição de conhecimentos, atitudes,

habilidades e valores; e, sobretudo, necessitam “saber fazer”, diante do esforço de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores para resolver situações complexas do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017a). Essa noção de currículo baseado em competências na escola reflete a natureza de um contexto econômico no qual o Estado possibilita a viabilização de políticas formuladas pelo setor privado para a educação pública. Dessa forma, é importante ressaltar que o currículo escolar revela, em sua manifestação, uma:

[...] expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através dele se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no documento (Sacristán, 2000, p. 16-17).

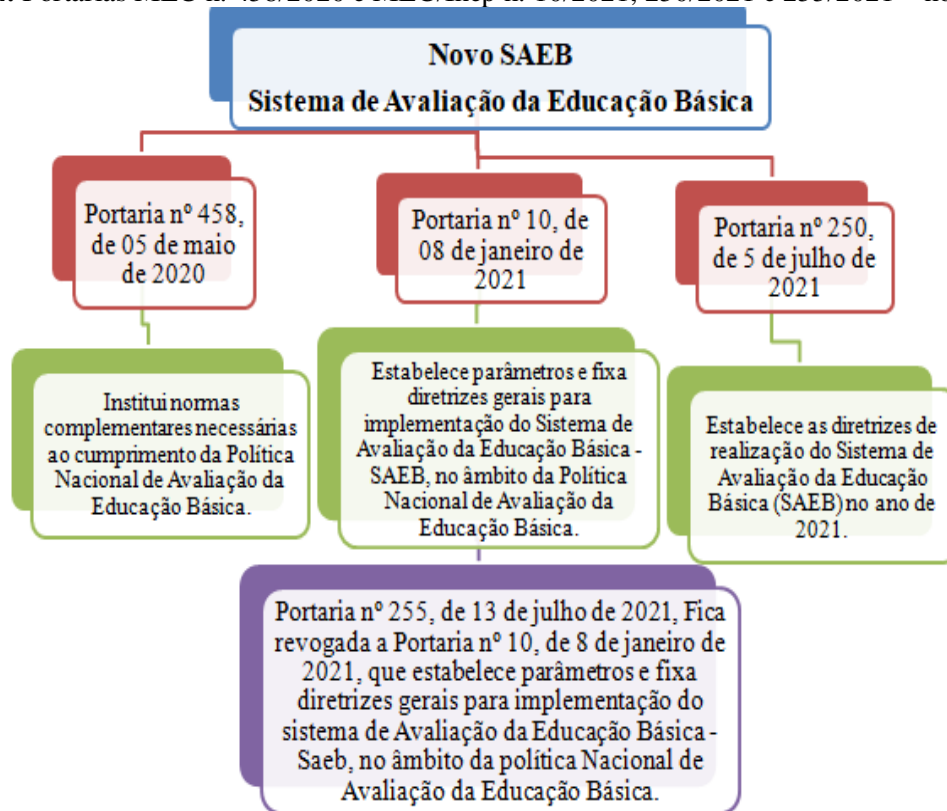
A abordagem de currículo baseada em competências pretende avaliar as habilidades do indivíduo, ao classificá-lo como competente (ou não) com base em análises imediatas e perceptíveis. No entanto, tal perspectiva nega a objetividade do conhecimento e permite a influência do subjetivismo e do relativismo.

Como informado alhures, a Portaria MEC/Inep n. 10 define que a avaliação da Educação Infantil ocorrerá também de forma amostral, a cada dois anos, exclusivamente pela aplicação de questionários eletrônicos de natureza não cognitiva, destinados aos secretários municipais de Educação, diretores e professores do ciclo (Brasil, 2021a, Art. 5).

Outra mudança considerável da reforma do Saeb indica que os resultados obtidos pelos alunos ao longo dos três anos do EM verteriam em apenas uma pontuação a ser utilizada como recurso alternativo de seleção para ingresso no Ensino Superior. Com isso, as notas serão utilizadas não apenas para avaliar o desempenho do educando, mas também para concorrer a vagas em universidades. Segundo o Inep, a proposta de avaliação seriada dos estudantes em cada ano letivo seria uma alternativa ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – daí o nome “Enem Seriado” (Brasil, 2022).

Contudo, a portaria não descreve as adaptações às peculiaridades locais, devido à diversidade cultural regional e às dimensões continentais do Brasil. Na Figura 4, há um esquema que sintetiza as portarias basilares das alterações do novo Saeb:

**Figura 4.** Portarias MEC n. 458/2020 e MEC/Inep n. 10/2021, 250/2021 e 255/2021 – novo Saeb



**Fonte:** Elaboração da autora, com base em Brasil (2020b, 2021a, 2021b, 2021c).

As concepções atuais para o novo Saeb mantêm uma avaliação em papel para os alunos do 2º ao 4º ano do EF e adota um projeto-piloto para os estudantes do 5º ano em diante, com avaliações digitais. No último caso, o teste deverá ser ajustado, com uma prova individualizada para cada educando e questões baseadas nas respostas anteriores, o que garante a particularidade de cada exame.

Diante das mudanças do novo Saeb, impulsionadas pela aprovação da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), elaboramos o Quadro 6 com as principais (e mais recentes) modificações do referido sistema:

**Quadro 6.** Principais alterações do novo Saeb

NOVO SAEB
➤ As aplicações das provas e dos questionários vão mudar progressivamente para o formato digital;
➤ O exame digital é aplicado a partir do 5º ano do Ensino Fundamental;
➤ Com o exame digital, o teste será adaptativo, com exame personalizado para cada aluno (a) e questões baseadas em respostas anteriores, tornando cada exame único;
➤ O sistema será aplicado anualmente para todos os anos e séries da educação básica a partir do 2º ano;
➤ Apenas a educação infantil continuará a fazer a prova a cada dois anos;
➤ O propósito é que a avaliação seja aplicada para todas as áreas do conhecimento;
➤ Será obrigatório para todas as escolas, tanto das redes públicas de ensino quanto das escolas particulares;
➤ No ensino médio, aplica-se a todas as séries e, além da avaliação de desempenho, também representa uma alternativa para o ingresso no ensino superior, dessa forma, o Saeb se torna o que vem sendo chamado de Enem Seriado.

Fonte: Elaboração da autora, com base em Brasil (2020b).

Há, assim, a estimativa de que as propostas de mudanças do novo Saeb sejam implementadas gradualmente até 2026. Ainda segundo a Portaria MEC n. 458 (Brasil, 2020b), outra questão que fortalece a centralidade das avaliações para orientar a organização do trabalho pedagógico das escolas é a relação entre os resultados das avaliação e a possibilidade de participação em investimentos por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), pois se define uma parte de recurso complementar com o Valor Aluno Ano por Resultados (VAAR):

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcançarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta lei (Brasil, 2020a, n.p.).

Nesse caso, dos 23% de recursos do Fundeb que pertencem à suplementação do Governo Federal, 2,5% serão concedidos a estados e municípios que cumprirem as metas traçadas pelo Saeb. Com isso, tal sistema fortalece o potencial de intervenção nas políticas educacionais de municípios e estados (Ferreira; Oliveira, 2021).

Em 2021, com a pandemia causada pela Covid-19, o Saeb aconteceu nos mesmos padrões de 2019, respaldado pela Portaria MEC/Inep n. 250, de 5 de julho de 2021 (Brasil, 2021b). Em 15 de julho do mesmo ano, foi publicada a Portaria MEC/Inep n. 255 (Brasil, 2021c), para revogar a Portaria MEC/Inep n. 10 (Brasil, 2021a):

O PRESIDENTE DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP, no uso das atribuições que lhe confere o Decreto nº 6.317 de 20 de dezembro de 2007, e tendo em vista os termos do Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, da Portaria MEC nº 458, de 5 de maio de 2020 e da Portaria nº 986, de 21 de dezembro de 2017, resolve: Art. 1º Fica revogada a Portaria nº 10, de 8 de janeiro de 2021. Art. 2º Esta Portaria entre em vigor na data de sua publicação (Brasil, 2021c, n.p.).

Como registrado no excerto acima, ocorreu um movimentado processo de reconfiguração do Saeb nos últimos anos, acrescido de um momento complexo ocasionado pela pandemia. Na Figura 5, sintetizamos a aplicação do novo Saeb em 2021:

**Figura 5.** Quadro sintético da aplicação do Saeb 2021

Etapas Avaliadas	Testes	Matrizes de Referência	Questionários	Tipo de Aplicação
Educação Infantil	Não há	2018	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores	Amostrai
2º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostrai
5º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
9º ano do Ensino Fundamental	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas
	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	2018 (em conformidade com a BNCC)	Não há	Amostrai
3ª e 4ª séries do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática	2001	Secretários Municipais de Educação Diretores Professores Estudantes	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas

Fonte: Imagem retirada de Brasil (2021b).

A mais recente instrução legal para as avaliações em larga escala no país é a Portaria MEC n. 267, de 21 de junho de 2023 (Brasil, 2023), que estabelece as diretrizes de realização

do Saeb para o referido ano. Em comparação a 2021, houve a aplicação dos testes de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para os alunos do 5º ano do EF. Conforme o quadro-resumo constante na Figura 6, especificamos as aplicações dos testes cognitivos e questionários do Saeb:

**Figura 6.** Quadro sintético da aplicação do Saeb 2023

Etapa avaliada	Testes cognitivos	Questionários	Tipo de pesquisa	Matriz de referência utilizada nos testes
Educação Infantil	Não há	Diretor Professor	Amostral	2018
2º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
5º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
5º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
9º ano EF	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
9º ano EF	Ciências da Natureza e Ciências Humanas	Professor	Amostral	2018 (alinhada à BNCC)
3ª/4ª série EM	Língua Portuguesa e Matemática	Diretor Professor Aluno	Cobertura censitária das escolas públicas e amostral das escolas privadas	2001
Todas	-	Secretaria Municipal de Educação	Censitária	2018

Fonte: Imagem retirada de Brasil (2023).

Notabilizamos que as mudanças implementadas no Saeb estão em conformidade às adequações à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c). A nova configuração demonstra que novos mecanismos de controle têm sido criados, em que o Saeb assume o domínio de competências e habilidades de acordo com a base, o que ocorre apesar da existência de mecanismos de controle persistentes na educação, como o Ideb, o sistema de avaliação e o *accountability*. Em outras palavras, tal nuance fortalece ainda mais os princípios concorrenciais e meritocráticos na esfera educacional, e o novo Saeb cria uma conexão explícita com a base nacional, como se destacou no Artigo 8º da Portaria MEC n. 458 (Brasil, 2020b).



Devido ao fato de o Saeb se caracterizar com elementos comuns que perpassam sua história, os novos mecanismos de controle têm se tornado explícitos e articulados. Isso se deve ao fato de a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) e uma cultura avaliativa estarem presentes atualmente em toda a Educação Básica.

O Saeb despertou a implantação de avaliações estaduais que, majoritariamente, reproduzem a lógica desse sistema de avaliação. Um exemplo disso é o estado de Minas Gerais, que passou a adotar as avaliações trimestrais para diagnosticar os alunos, pois, conforme informações contidas no portal do Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (SIMAVE):

A partir de 2021, contudo, com os impactos da pandemia na aprendizagem dos estudantes, a SEE-MG ampliou o desenho das avaliações realizadas na rede estadual, incluindo avaliações trimestrais, de caráter formativo. O objetivo dessas avaliações é diagnosticar as maiores fragilidades educacionais e as defasagens de aprendizagem, reveladas pelos estudantes, a tempo de mitigá-las ainda no decorrer do período letivo. As avaliações, tratadas como Avaliações Sistêmicas de Aprendizagem, foram compostas por uma Avaliação Diagnóstica e duas Avaliações Trimestrais, todas com caráter formativo (Minas Gerais, 2022, p. 5).

Inferimos, portanto, que um movimento frenético em torno da elevação da aplicação de testes padronizados pode afetar a organização das ações pedagógicas e o trabalho dos professores.

Nesta seção, visamos captar as mudanças e os novos panoramas do novo Saeb, particularmente influenciado pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), com foco na introdução de novos mecanismos de controle e responsabilização desde a sua aprovação. Na sequência, empenhamo-nos à análise do campo empírico da presente pesquisa, por meio do diálogo com professores do 5º ano do EF da rede estadual de Uberlândia/MG, com o objetivo de analisar os efeitos do Saeb, diante da sua nova reconfiguração, no trabalho docente.

#### **4 NOVO SAEB E SEUS EFEITOS NO TRABALHO DOCENTE: INTENSIFICAÇÃO DE AVALIAÇÃO, CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR E CONTROLE**

Após mais de três décadas da implementação da PNAEB, notamos mudanças significativas no âmbito das avaliações em larga escala. Com o intuito de se adequar à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), em 2019, às vésperas do trigésimo aniversário do Saeb, o MEC divulgou novas mudanças estruturais para a sociedade brasileira, como a alteração na nomenclatura das provas que compõem o sistema, ou seja, as siglas Aneb, Anresc e ANA deixaram de existir e passaram a ser identificadas pelo nome Saeb (Brasil, 2019c); a matriz de referência se alinhou à base; a inclusão da Educação Infantil no novo Saeb foi avaliada por meio de questionários eletrônicos respondidos por professores e diretores escolares; preservou-se o caráter censitário da avaliação, mas, no modelo anterior, os exames eram conduzidos ao término de cada ciclo do EF (3º, 5º e 9º anos) e do EM (3ª série) – agora, o modelo passará a ser aplicado em todos os anos da Educação Básica; e o EM passou a representar uma fase importante na Educação Básica, devido à significância do novo Saeb, dado que o Enem, embora seja opcional, será aplicado anualmente – evidentemente, o teste continua com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes e possibilitar o acesso ao Ensino Superior (Brasil, 2020b, Art. 9º).

Além dessas alterações, conforme a Portaria MEC n. 267 (Brasil, 2023), deve ser providenciado o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para estudantes da educação especial, enquanto a taxa de participação dos alunos matriculados nas instituições avaliadas precisa ser reduzida de 80% para 50% aos municípios, com vistas à divulgação dos resultados.

Todavia, a mudança na estrutura dos exames não apenas atende às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), como também precisa se adequar à proposta de itinerário formativo apresentada pela reforma do EM. No que diz respeito à matriz de referência, o Saeb possuía anteriormente uma matriz própria utilizada como parâmetro para avaliar o desempenho em Português e Matemática; por seu turno, o novo Saeb, indica a base nacional como matriz de referência, e as quatro áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas) são avaliadas nos exames. Além disso, o regulamento indica que a nova estrutura do Saeb pode ser adaptada para incluir não apenas a base, mas também as DCNs (Brasil, 2013) e os currículos estaduais do EF e do EM.

Na medida em que os mecanismos de avaliação estabelecidos por meio da criação do Ideb se tornam mais poderosos, os governos estaduais e locais passam a utilizar os resultados das avaliações de forma direta. Em muitos casos, foram desenvolvidas estratégias para institucionalizar uma cultura de avaliação nas redes escolares, o que inclui a elaboração de materiais similares às avaliações externas, para serem trabalhados em sala de aula, assim como mecanismos de bônus para escolas e profissionais da educação. De acordo com Moreira (2019, p. 125), “esse controle por parte do Estado traz impactos imediatos à prática docente, quando todos(as) assumem trabalhar com atividades preparatórias para que o aluno tenha conhecimento prévio do modelo destas avaliações”. Vale ressaltar que, com o intuito de alcançar esse objetivo, os planejamentos e os exames internos da escola são ajustados aos padrões estabelecidos pelas avaliações externas realizadas em anos anteriores.

Nesse contexto, as avaliações orientam os ritmos e as propostas eurocêntricas de aprendizagem, ao favorecerem a concepção de educação voltada ao mundo empresarial. Elas são “comparativas e legitimadoras de conteúdos que consideram relevantes e urgentes para a formação docente e aprendizagens dos estudantes, contribuindo para o fortalecimento de epistemes eurocentradas na constituição de um país” (Machado *et al.*, 2022, p. 966).

Conforme Barbosa e Mello (2021), há um reconhecimento, por parte do governo brasileiro, do progresso das políticas públicas pela avaliação do desempenho de estudantes em relação ao esforço de um novo projeto inovador na educação, ao abranger o processo avaliativo e a criação de índices relevantes. Assim:

Percebemos que a leitura feita pelos estados brasileiros tem demonstrado que a avaliação em larga escala, é hoje tão necessária nas instituições escolares que intensificou a preocupação em obter bons resultados a partir de métodos estatísticos para a consolidação de um quadro geral de ação política, como se fossem extensivos a todas as escolas. Essa tendência vem sendo incorporada a novas formas de gerir a escola, no intuito de melhorar a eficiência dos sistemas de ensino e fomentar a responsabilidade profissional pelos resultados a serem alcançados na escola (Barbosa; Mello, 2021, p. 438).

Nesse âmbito, os estudos de Cortez (2016) indicam que a atribuição de responsabilidade centralmente aos professores e outros profissionais da escola pela qualidade do ensino é uma dentre as diversas “características” apresentadas pelas políticas emanadas por gestores do sistema educacional em nosso país. Isso ocorre, em grande medida, como forma de explicar as razões do fracasso escolar de várias crianças.

Desse modo, o objetivo desta investigação é ampliar a análise da temática. Na presente seção, com base nos dados construídos por meio dos questionários, destacamos como os professores dos anos iniciais do EF analisam e utilizam os resultados das avaliações externas e suas perspectivas acerca de tais políticas, em consonância à temática do novo Saeb impactado pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018c). A estrutura analítica do questionário foi organizada a fim de apontar a visão desses profissionais acerca do Saeb, bem como a avaliação concernente aos seus efeitos no trabalho docente. Como campo empírico, selecionamos docentes da rede estadual de educação de Uberlândia/MG.

Para melhor compreensão e análise dos dados obtidos, apresentamos subseções que tratam sobre a trajetória profissional de professores respondentes, ao elucidarmos informações sobre a caracterização de participantes da pesquisa e questões relativas à vida profissional. Outro momento de análise diz respeito às avaliações em larga escala, com a necessidade de compreender a percepção dos respondentes; o uso das informações resultantes dessas avaliações; e a opinião sobre mudanças propostas para o novo Saeb e seu impacto no trabalho docente.

Para confrontar com a realidade empírica, sintetizamos as seguintes categorias de análise com o envolvimento da percepção das docentes sobre avaliação educacional: a) mais currículo e avaliação externa: arrefecimento da autonomia docente; b) BNCC/Saeb: a centralização das pedagogias por competências e habilidades; e c. a aceitação docente da avaliação externa mediada pela incorporação da BNCC: qual é essa qualidade?

#### 4.1 CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA

A historicidade e a concreticidade do campo empírico no qual se realizou a pesquisa demarcam, em grande medida, a análise e a contextualização da educação. Cabe destacar que os docentes com os quais se trabalharam se inserem em um município reconhecido, dentre outros, pela localização estratégica que contribui para o poder econômico.

Uberlândia/MG está localizada a oeste de Belo Horizonte, capital do estado, a uma distância de aproximadamente 537 quilômetros. É bem desenvolvida e se beneficia da localização geográfica vantajosa, com acesso às principais cidades brasileiras. Pela importância histórica, social, política, econômica e educacional, se considera um dos principais centros da região do Triângulo Mineiro.

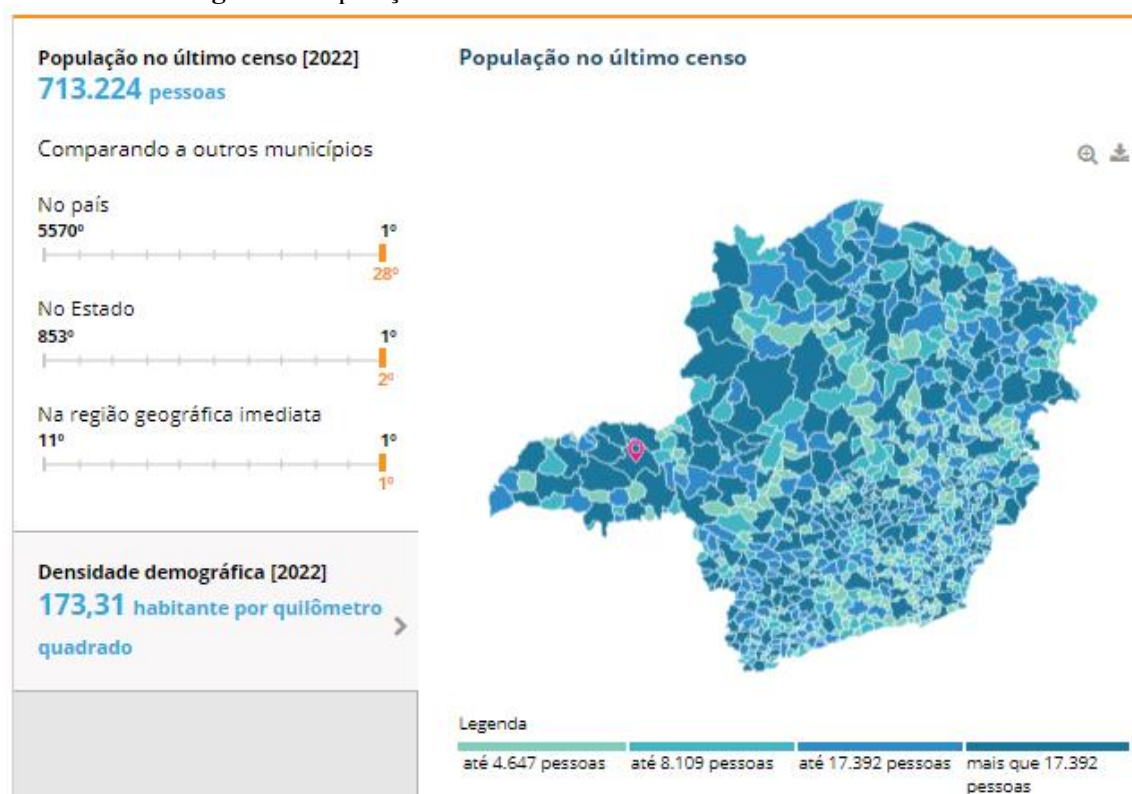
**Figura 7.** Vista Panorâmica da cidade de Uberlândia/MG



Fonte: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/agronegocio-economia-e-inovacao/invista-em-uberlandia/>. Acesso em: 10 dez. 2022.

Como destacado em fontes oficiais, o município representa uma história que envolve colonizações e expedições. Por volta de 1818, a Fazenda São Francisco foi sede da Sesmaria João Pereira da Rocha, primeiro morador da região no início do século XIX. Uberlândia/MG foi fundada nos territórios separados dessa família e, assim como outras, cresceu em torno de uma capela. Por simbolizar uma comunidade em busca de ordem e civilização, os moradores pediram autorização à diocese para construir a Capela da Cura, dedicada à Nossa Senhora do Carmo e idealizada em 1846, segundo as formas arquitetônicas mais simples, feitas de tijolos de barro e argila. Suas raízes estão no bairro Fundinho, cujas ruas sinuosas atravessavam a cidade e eram ladeadas por uma série de casas, pátios e muralhas antigas, o que proporcionava uma ideia da geografia do lugar (Uberlândia, 2023).

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), Uberlândia/MG apresenta área territorial de 4.115,206 km<sup>2</sup>, com população estimada de 713.224 pessoas (Figura 8):

**Figura 8.** População de Uberlândia/MG no último censo do IBGE

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Diante dos dados elucidados acima, identificamos que Uberlândia/MG é o município mais populoso do Triângulo Mineiro, o segundo do estado e o 28º do Brasil. No que se refere à área educacional, a cidade apresenta relevante infraestrutura de Educação Básica, com 239 escolas públicas, das quais 170 são municipais, 68, estaduais e uma, federal (Uberlândia, 2022), com expansão dos serviços das Organizações da Sociedade Civil (OSCs)<sup>15</sup> desde 2017. A transferência de responsabilidade do Estado para outras organizações da sociedade civil maximiza a terceirização e influencia um modelo de gestão de mercado baseado na valorização do privado em detrimento do público (Freitas, 2018).

A seguir, a Tabela 1 apresenta o número de matrículas da Educação Básica pública em Uberlândia/MG, em 2022, de acordo com os níveis de ensino:

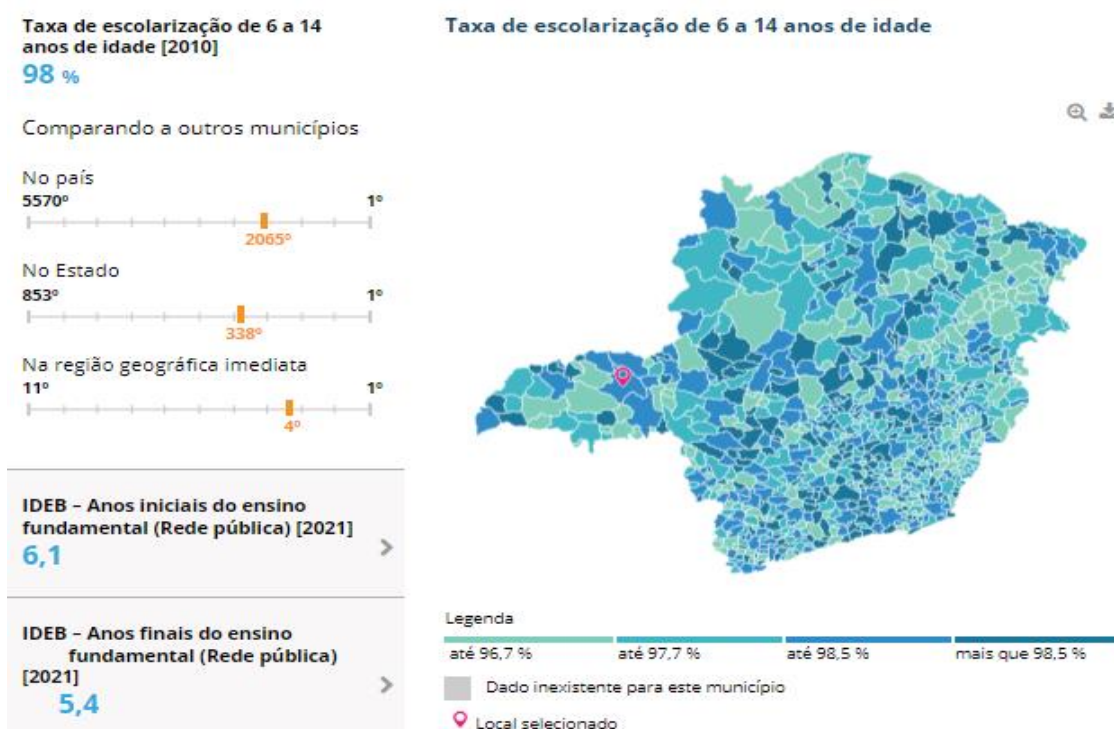
<sup>15</sup> São entidades ou grupos de pessoas, formadas pela livre participação social e pela organização de pessoas que atuam no interesse público. Disponível em: <https://www.auditustec.com.br/osc/>. Acesso em: 14 mar. 2024.

**Tabela 1.** Número de matrículas da Educação Básica em Uberlândia/MG

MATRÍCULAS			
Nível de ensino	Zona urbana	Zona rural	Total
Matrículas em creches	8.475	17	<b>8.492</b>
Matrículas em pré-escolas	9.922	336	<b>10.258</b>
Matrículas nos anos iniciais do EF	32.823	1.495	<b>34.318</b>
Matrículas nos anos finais do EF	29.298	1.210	<b>30.508</b>
Matrículas no EM	17.920	0	<b>17.920</b>
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3.274	194	<b>3.468</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>101.712</b>	<b>3.252</b>	<b>104.964</b>

Fonte: Brasil (2021a).

Existem 9.029 alunos da zona urbana matriculados nos anos iniciais da rede pública estadual de Uberlândia/MG, foco do presente trabalho (Brasil, 2021a). Em 2010, a taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade era de 98% e, em comparação com outras localidades do estado, ficava na 338ª posição (de 853 cidades); por sua vez, em relação a outros municípios de todo o país, se encontrava em 2.065º (de 5.570) (Figura 9):

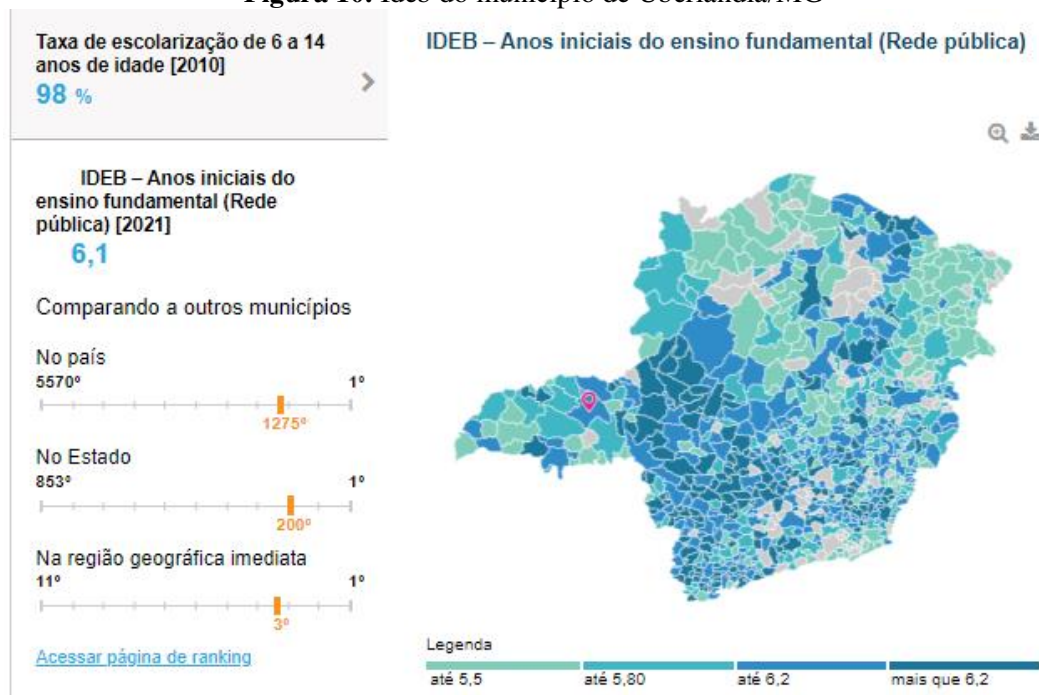
**Figura 9.** Taxa de escolarização de seis a 14 anos de idade de Uberlândia/MG

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

A Figura 9 ilustra que, em 2021, o Ideb era 6,1 para os anos iniciais do EF na rede pública de Uberlândia/MG e, para os anos finais, de 5,4 (Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística, 2022). Enquanto isso, a Figura 10 demonstra que, nos anos iniciais, comparativamente a outros municípios do país, a cidade está na 1275ª posição; no estado, está em 200ª (entre 853); e, na região geográfica imediata, na 11ª posição.

**Figura 10.** Ideb do município de Uberlândia/MG



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

No que se refere aos professores da Educação Básica na rede pública municipal, em 2021, havia 1.863 da Educação Infantil; 2.541, dos anos iniciais do EF; 2.115, dos anos finais; e 1.470 do EM, como ilustra a Tabela 2:

**Tabela 2.** Professores da Educação Básica pública em Uberlândia/MG

QUANTIDADE DE DOCENTES			
Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
	Anos Iniciais	Anos Finais	
1.863	2.541	2.115	1.470

Fonte: Brasil (2021d).

Na rede estadual de educação de Uberlândia/MG há 547 professores(as) dos anos iniciais que trabalham na zona urbana do município. Como recorte desse universo, o presente trabalho foi desenvolvido com 28 docentes que lecionam no 5º ano do EF da referida rede de ensino.



O estado de Minas Gerais se encontra sob a gestão do governador Romeu Zema Neto, do Partido Novo, mais precisamente na segunda gestão (1º de janeiro de 2019 até 31 de dezembro de 2022; e de 1 de janeiro de 2023 até os dias atuais):

Em Minas Gerais – MG, desde o início de sua campanha eleitoral em 2018, em seu plano de governo intitulado como “Liberdade ainda que Tardia” o atual governador Romeu Zema (NOVO) tem defendido o Estado mínimo, propondo parcerias com instituições privadas em todos os setores gerenciados por ele, principalmente na educação (Rodrigues, 2023, p. 19).

No âmbito educacional, dentre os princípios da atual política estadual está a defesa das PPPs que seguem a lógica neoliberal e afetam o direito à educação pública. O movimento privatista é explicitado desde a campanha e ao longo de toda a gestão Zema, como o movimento de transferência da gestão das escolas para OSCs citado por Rodrigues (2023), ao analisar o Projeto Somar que adota a gestão compartilhada de instituições educacionais de EM ao incorporar organizações sociais privadas nesse contexto. O processo de relações entre tais setores é parte constitutiva das mudanças econômicas e sociais como a mercantilização da educação, em que tanto a sociedade civil como o Estado são sujeitos de um tipo de sociedade que beneficia apenas um dos lados, isto é, o setor privado. Ainda em relação aos princípios da atual gestão das escolas da rede estadual, há o discurso de eficiência e eficácia sem, contudo, o Estado efetivar políticas robustas para garantir condições de trabalho, ao passo que introduz e legitima instrumentos de avaliação e ranqueamento dos estabelecimentos de ensino.

Diante desse panorama, a seguir caracterizamos os participantes da pesquisa e, posteriormente, analisamos as informações coletadas por meio do questionário.

#### 4.2 PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a coleta de dados no campo empírico, aplicamos o questionário por meio do *Google Forms*, com vistas à apreensão de informações concernentes a perfil docente, formação, atuação profissional e avaliação dos professores acerca do Saeb. Conforme dito anteriormente, os participantes da pesquisa atuam em escolas da rede estadual, localizadas em Uberlândia/MG, na Região Sudeste.

De fato, existe uma grande rede de escolas públicas na cidade. A esfera estadual reúne 68 instituições, das quais 64 atendem o EF regular nos anos finais e iniciais (49

especificamente no último caso<sup>16</sup>); 33, o EM regular; e 28, a modalidade EJA. No total, em 2023, momento do levantamento de dados, havia 118 turmas de 5º ano do EF na rede, seja no período matutino ou vespertino (Minas Gerais, 2022).

Composto por 20 questões fechadas – primeiro item com duas questões; segundo, com três; e o terceiro, com 15 –, o questionário foi inicialmente respondido como pré-teste por um professor, de forma a aprimorá-lo. Após as alterações no documento, houve o contato com a secretarias das escolas via *e-mail* institucional e, em seguida, com os diretores de todas as escolas da rede estadual ofertantes dos anos iniciais do EF. Nesse diálogo, solicitamos à direção das escolas o envio e o apoio à participação dos docentes na pesquisa, em que o documento foi enviado por *e-mail* individual, assim como pelo número de *WhatsApp* individual dos educadores do 5º ano.

Sobre o contato com os docentes por meio dos *e-mails* institucionais, incluímos na mensagem informações sobre a pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o *link* do questionário e o pedido de colaboração, no qual nos colocamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o estudo. Todavia, o índice das devolutivas foi baixo: a cada 15 *e-mails* enviados, havia apenas o retorno de um questionário, o que indicou a necessidade de planejar novas estratégias. Por isso, realizamos comunicações com os professores da rede estadual por meio de grupos de *WhatsApp*, ao solicitarmos a colaboração para enviarem o *link* a colegas que atuavam no 5º ano do EF, o que representou melhor retorno. Como houve delimitação no tempo de devolutiva das respostas (30 dias inicialmente), diante da necessidade de ampliar o período, abarcamos dois meses, entre 1º de outubro e 30 de novembro de 2023.

No total, retornaram 28 questionários validados pela assinatura do TCLE. Os participantes são compostos 100% por mulheres, o que retrata um campo de atuação expressivamente feminino, cujos dados estão em consonância com a realidade de várias pesquisas, uma vez que a forte presença das mulheres na esfera educacional pode ser observada em todo o mundo, e o processo histórico de feminização nesse contexto tem sido influenciado por relações econômicas e patriarcais.

Em se tratando da docência no EF, o fenômeno de aumento na quantidade de mulheres no magistério começou a ser reconhecido como um aspecto relacionado às questões de gênero presentes nas atividades coletivas, sejam elas organizadas por mulheres ou não. Nesse

---

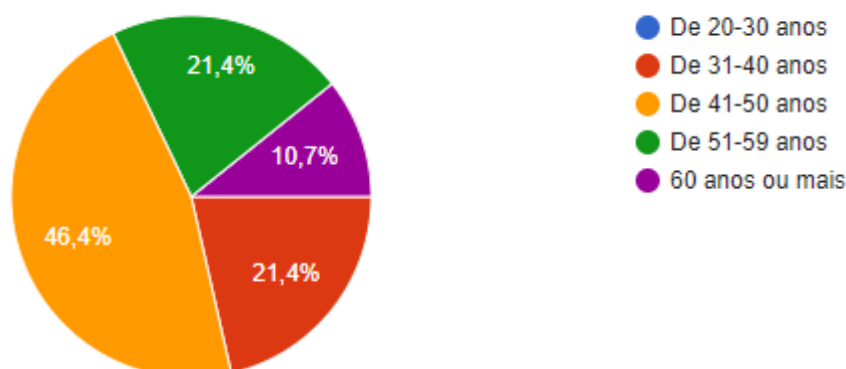
<sup>16</sup> Informação fornecida via *e-mail* pela equipe do Serviço de Documentação e Informação Educacional da Superintendência Regional de Ensino (SEDINE/SRE) Uberlândia.

processo, evidenciamos a separação de gênero no trabalho e a perpetuação de um sistema dualista que posiciona o masculino e o feminino como categorias opostas e define a trajetória docente, bem como as práticas educacionais (Vianna, 2013).

Essa presença acentuada da mulher na educação ao longo do tempo foi naturalmente assumida como um trabalho tipicamente feminino, isso é, por ser associado às suas habilidades afetivas e maternais. Apesar do moderado aumento da população masculina na função de educador, “a configuração do que chamamos de feminização do magistério tem sua história e suas implicações de gênero para além da mera composição sexual da categoria docente” (Vianna, 2013, p. 167).

A respeito da idade, as docentes se concentraram em quatro grupos, com indicação predominante da faixa etária de 41 a 50 anos (13 respondentes ou 46,4% da amostra), conforme o Gráfico 1:

**Gráfico 1.** Idade das participantes da pesquisa



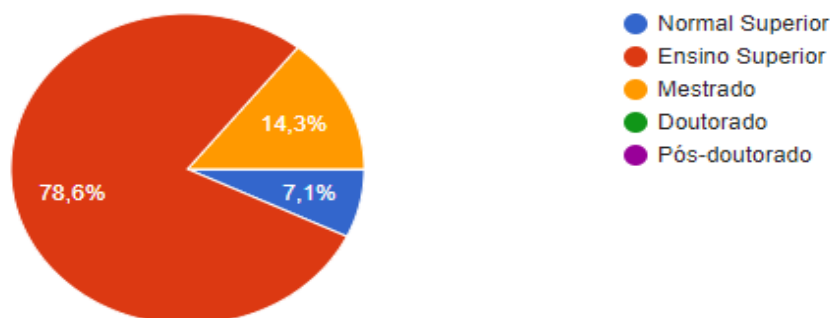
Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Observamos que seis professoras têm de 51 a 59 anos (21,4%); outras seis estão na faixa etária de 31 a 40 anos (21,4%); três possuem 60 anos ou mais (10,7%); e, na faixa de 20 a 30 anos, geralmente ocupada por docentes recém-formados, não houve respondentes. Conforme Richter (2015, p. 48), “quando retomamos pesquisas que apresentam o perfil do docente brasileiro, observamos uma tendência ao envelhecimento da categoria”.

Quanto ao nível de formação das professoras, notamos no Gráfico 2 que o corpo docente participante da pesquisa possui Ensino Superior em Pedagogia; 22 possuem formação no Ensino Superior como a maior titulação, duas fizeram o Normal Superior; e quatro, além da graduação em Pedagogia, concluíram o mestrado (14,3%) – nenhuma cursou doutorado ou pós-doutorado. Diante disso, compreendemos a necessidade de incentivar e desenvolver

políticas públicas direcionadas à qualificação do profissional da Educação Básica, dado que o percurso formativo em cursos, eventos, atividades culturais e na pós-graduação é imprescindível para o desenvolvimento profissional.

**Gráfico 2.** Nível mais elevado de formação das participantes da pesquisa



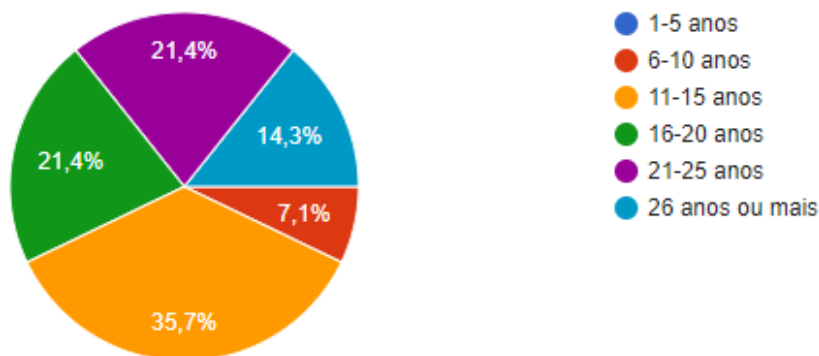
Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Para Rodrigues (2022), o contexto demonstra que a capacitação de professores em andamento é caracterizada pela busca de conhecimentos necessários para guiarem o trabalho educacional. Ela acontece após a formação inicial, quando o profissional está em exercício na função docente, em que visa apenas complementar essa formação. É de suma importância que seja apoiada pelos sistemas de ensino, além de acontecer de acordo com a trajetória do educador, a realidade da instituição e da comunidade escolar. No entanto:

A busca constante de conhecimento é inerente e necessária à profissão. Todavia, as políticas de formação, o descaso dos governos com a educação e as más condições de trabalho, muitas vezes, impedem que o educador se aproprie da importância da formação continuada para sua prática pedagógica (Rodrigues, 2022, p. 23).

No Gráfico 3, ilustramos o tempo de experiência na docência das participantes:

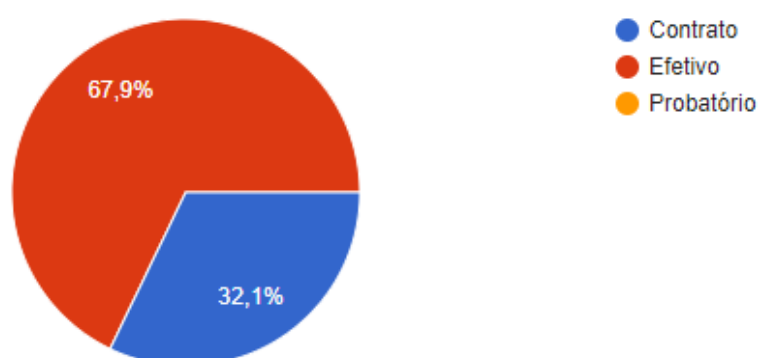
**Gráfico 3.** Tempo de experiência das participantes da pesquisa como docentes



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Com relação ao tempo de docência das professoras que responderam ao questionário, compreendemos que, das 28 profissionais, 10 possuem de 11 a 15 anos de experiência; seis, de 21 a 25 anos; outras seis, de 16 a 20 anos; quatro, de um a cinco anos; e apenas duas, de 6 a 10 anos; logo, a maioria dessas profissionais tem mais de 10 anos de experiência na área. E, no tocante ao vínculo institucional das participantes, elucidamos os dados do Gráfico 4:

**Gráfico 4.** Vínculo institucional das participantes da pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Ao analisarmos a situação funcional das participantes do estudo, constatamos que o percentual de efetivas é significativo, com 67,9%, contra 32,1% de contrato temporário. De tal modo, o quadro de profissionais é composto pelo gênero feminino, cuja maioria de idade varia entre 41 e 50 anos. Estudos advertem que os educadores têm se tornado uma categoria cada vez mais velha, dado que poucos jovens se sentem atraídos pela área. Há diferentes motivos para isso, a exemplo da remuneração. Embora a legislação permita aos docentes se aposentarem mais cedo em comparação a outras profissões, muitos permanecem convictos pelo propósito de educar, independentemente da idade avançada.

#### 4.3 PERCEPÇÕES DAS DOCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A avaliação faz parte do cotidiano de forma constante. Associada às relações de poder, ela traz consigo distintas visões de mundo e revela ideologias e valores daqueles que a elaboram, praticam, impõem ou simplesmente a realizam nessa conjuntura (Machado *et al.*, 2022). Quanto ao nível da avaliação externa, esta tem ocupado um lugar central em debates e políticas educacionais dirigidas às escolas, sob pressão e com base em indicadores disponibilizados ao público pelo governo e pela mídia.

Como explana Moreira (2019, p. 15), “embora tenhamos consciência do papel da avaliação educacional, ainda nos deparamos com práticas educativas, que caminham na contramão da perspectiva de uma avaliação emancipadora e inclusiva”. No âmbito das avaliações externas, Basso, Ferreira e Oliveira (2022) salientam cinco pontos principais para o efetivo uso dos resultados desses instrumentos: capacidade institucional para absorver e utilizar informações; confiabilidade e relevância das informações; procedimentos para identificar políticas ou ações apropriadas após a avaliação; determinação de intervenção em todo o sistema; e complexidade da elaboração de políticas e da tomada de decisões.

Reiteramos a importância de informações sistematizadas por meio das avaliações externas para haver análises destinadas à orientação e elaboração de políticas públicas educacionais eficazes. Portanto, as avaliações externas são necessárias, mas questionamos sobre a função delas nesse contexto, como tentaremos explicitar no próximo subtópico.

#### **4.3.1 Mais currículo e avaliação externa: arrefecimento da autonomia docente**

O uso disseminado da combinação entre currículo e avaliação reflete o progresso da racionalização e do desempenho do ensino brasileiro e, em particular, de Minas Gerais. Com o intuito de mensurar a qualidade educacional, detectar falhas e corrigir desvios nas práticas, as avaliações externas têm sido utilizadas sob essa perspectiva.

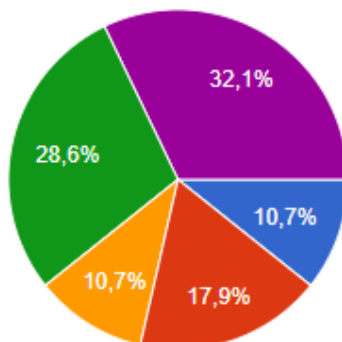
Devido à estreita ligação entre currículo e avaliação no contexto educacional de Minas Gerais, e o uso que se tem feito dessa conexão, diminui-se consideravelmente a autonomia docente em sala de aula e se intensifica o número de atividades relacionadas à preparação para as avaliações externas. Ao evidenciarem os dispositivos e instrumentos de avaliação, as políticas destinadas a melhorar a qualidade do ensino têm passado a adotar, de forma maior ou menor, processos hierárquicos de gestão do currículo, nos quais especialistas externos e/ou das próprias redes se responsabilizam por “unificar” ou “homogeneizar” os conteúdos curriculares trabalhados nas escolas, a fim de viabilizar o planejamento das ações educativas e o acompanhamento da respectiva execução por meio da avaliação padronizada. Barretto (2012) afirma que:

O que parece estar se tornando mais frequente nas redes escolares é a prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e, inclusive, do como deve ser avaliado, incitando os professores à conformidade às regras de trabalho, restringindo-lhes a autonomia no trato com os conteúdos escolares

e estabelecendo o controle sobre as suas práticas. Não é raro que a prescrição do que deve ser ensinado, ou, dizendo de outro modo, do que se espera que o aluno aprenda, tenda, por sua vez, a reduzir-se, ela mesma, a uma matriz de avaliação que termina por tomar o lugar do currículo (Barretto, 2012, p. 746).

Com base nas respostas obtidas pelas professoras por meio do questionário, constatamos que a maioria atuava como regente das turmas desde 2009; dessa forma, possuem grande vivência e experiência com o processo avaliativo e o conhecimento das novas propostas de mudança para o novo Saeb, publicadas em 2020. Quanto à questão que indagava as docentes sobre a ciência delas no tocante às modificações no Saeb, segundo nove respondentes, a SEE-MG enviou novas instruções a fim de preparar os alunos para realizarem as provas; oito relataram que souberam das alterações ao serem informadas acerca da aplicação das provas; outras cinco foram orientadas quanto às mudanças durante a formação docente; três receberam material disponibilizado pelo Inep; e outras três alegaram não terem recebido nenhuma orientação (Gráfico 5):

**Gráfico 5.** Orientações para a realização do novo Saeb



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Vale destacar a relevância do recebimento, por parte dos professores, de informações sobre as alterações desses instrumentos, pois estão diretamente ligados com o processo, assim como o planejamento e a dinâmica de trabalho. Outra justificativa é a necessidade de repassar as modificações para os alunos, pois:

[...] a avaliação necessita que o educador e o educando promovam uma aliança para que os exames não conduzam ao antagonismo entre eles. Se essa postura não se concretiza, os exames passam a ser vistos como uma possibilidade de ameaça, ficando assim comprometida a aprendizagem (Cortez, 2016, p. 24).

Ainda para a autora, a avaliação em larga escala não admite improvisos, em que a preparação e a participação de professores visam claramente implementar a avaliação

preconizada por gestores públicos e suas escolas, não apenas como sistematizadores da proposta, mas como participantes ativos do processo. Portanto, os setores responsáveis pela gestão e as instituições educativas do nosso país devem ajudar a promover uma cultura escolar coletiva, com base imprescindibilidade da formação docente (Cortez, 2016). Contudo, os dados obtidos indicam que elevada quantidade de professoras não foram informadas acerca das alterações ou, tampouco, receberam as orientações no dia da aplicação das provas.

Sordi e Lüdke (2019) reafirmam a relevância de investir em uma abordagem renovada para refletir sobre a avaliação junto aos professores, ao incluí-la como um dos aspectos do planejamento educacional implementado de forma concreta na escola e submetido a determinada estrutura organizacional. A avaliação auxilia no resgate dos elementos de excelência que sustentam a interpretação dos dados, quando direciona a reflexão do grupo em relação a alguns indicadores escolares, o que revela contradições, hipóteses, lacunas e avanços fundamentais para a tomada de decisão, em busca do aprimoramento qualitativo do projeto pedagógico:

Nesta perspectiva, outra aprendizagem é requerida também em relação à postura docente na avaliação dos alunos. Discutir resultados da aprendizagem dos alunos é mais do que examinar as notas que estes obtiveram sem que se acione de imediato a discussão sobre a natureza da mediação pedagógica realizada e os fatores contextuais intra e extraescolares que, em alguma medida, agem sobre o processo (Sordi e Lüdke, 2019, p. 324).

Devido a modificações do sistema, desdobrou-se o preparo para o Saeb, pois vários materiais com o formato das avaliações foram enviados às escolas para instruir os professores a trabalharem os conteúdos. Das 28 respondentes, 20 revelaram que a cobrança por resultados ficou maior, enquanto as restantes relataram que a cobrança continuou a mesma. Obviamente, a avaliação externa influencia na relação entre a gestão e o docente, bem como exige mudanças no desenvolvimento das aulas para conseguir colocações satisfatórias nas provas e na relação entre professor e alunos nos requisitos destinados a atingir os objetivos.

Sistemas de avaliação são movidos por uma lógica comercial, pelo controle dos conteúdos ensinados e, posteriormente, pela coleta de dados, para responsabilizar os docentes pelos resultados dos estudantes. Nesse contexto, o Estado tem evitado assumir sua função perante a esfera educacional, pois, com o discurso de maior autonomia escolar, culpabiliza a escola/professores pelo sucesso ou fracasso nos exames. Além das cobranças, as docentes relataram interferências das avaliações externas em suas ações pedagógicas.



Com vistas a demonstrar a percepção das profissionais sobre a manifestação de tais interferências, o questionário apresentou a seguinte questão: “Você considera que ocorre interferência das avaliações externas no trabalho docente?”. Como respostas, foram disponibilizadas 11 alternativas com a indicação das possíveis interposições, o que proporcionou às participantes da pesquisa a marcação de mais de uma resposta (Tabela 3):

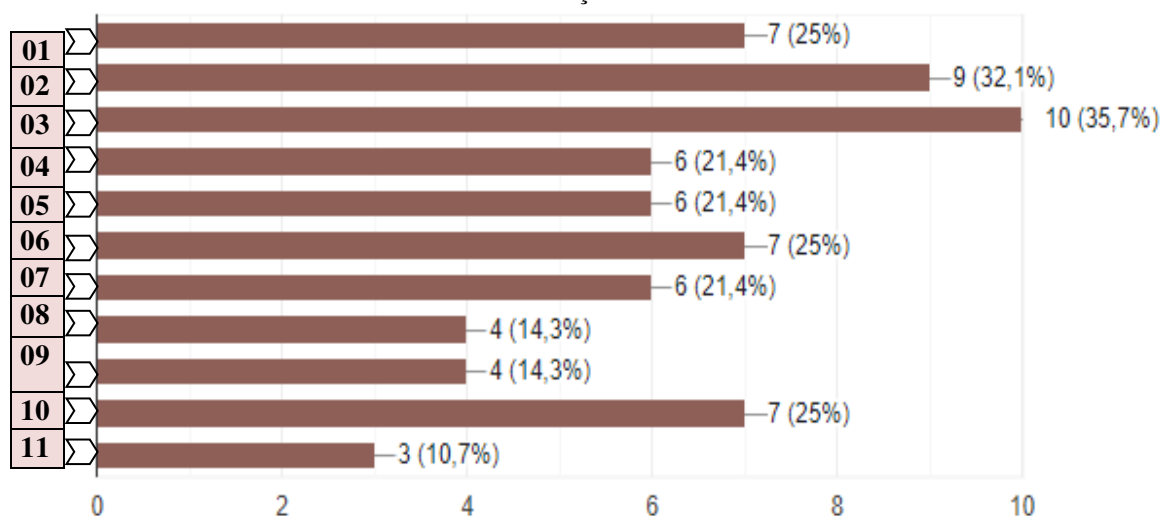
**Tabela 3.** Opções relativas à interferência das avaliações externas no trabalho docente

Alternativa	Número de respondentes	Respostas
1	7	Sou mais comprometido com a minha prática pedagógica devido às avaliações externas.
2	9	Afetam a minha autonomia pedagógica em sala de aula.
3	10	Não consigo cumprir meu planejamento devido à cobrança do conteúdo dos testes.
4	6	Sinto-me sobrecarregado.
5	6	Tenho que focar mais nas matérias cobradas nos testes.
6	7	Tenho que ensinar os alunos a se comportarem no dia do teste.
7	6	Minha prática avaliativa fica voltada para essas avaliações.
8	4	Os resultados das avaliações afetam a minha imagem na escola.
9	4	Afetam o currículo desenvolvido na escola
10	7	Demandam mais tempo de trabalho.
11	3	Não ocorrem interferências.

Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Do universo de 28 participantes, apenas três (10,7%) não consideram a existência de interferências das avaliações no próprio trabalho docente. O Gráfico 6 apresenta o resultado obtido com os questionamentos, ao indicar os percentuais referentes a cada resposta constante na Tabela 3, em se tratando das dimensões impactadas segundo a visão das professoras:

**Gráfico 6.** Interferência das avaliações externas no trabalho docente



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Conforme a análise e a interpretação das informações anteriores, 35,7% das professoras relataram que não conseguem cumprir os próprios planejamentos, devido às cobranças dos conteúdos das avaliações externas, o que gera insatisfação por parte delas, pois o profissional elabora os planos e não consegue cumpri-los em virtude das inserções dos conteúdos dos testes.

Para 10% das docentes, não há interferências das avaliações nos planos diários, o que nos leva a seguinte indagação: como elas se organizam para cumprir o planejamento escolar diário e as exigências advindas da preparação para os testes? Não há tal preocupação para esse grupo de profissionais? Nesse caso, consideramos que o conteúdo de 5º ano é extenso e conta com apenas uma regente para todas as disciplinas propostas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte e Ensino Religioso).

Ademais, 19 docentes consideram que as mudanças do novo Saeb irão ampliar as interferências das avaliações no trabalho docente, por haver um movimento crescente em direção ao uso de dados gerados por avaliações para o planejamento e a gestão educacional, impulsionado pelas demandas de políticas de responsabilização e pela necessidade de desenvolver estratégias em busca de melhorias. Uma cultura de gestão por resultados, associada à responsabilização e a mecanismos de controle utilizados como meios de gerenciamento e planejamento de sistemas, pois, como expõe Afonso (2009, p. 43), a “imputação de responsabilidades aos professores tem sido, em diferentes propostas de reforma, a estratégia mais frequente para justificar o que se considera ser a má situação do ensino e das escolas”.

Sob esse viés, as respostas ao questionário indicam que, apesar de as professoras se sentirem sobrecarregadas e cobradas, reconhecem que o alinhamento do Saeb à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) beneficia o trabalho docente; por conseguinte, os testes podem contribuir para a elaboração de políticas públicas da educação. Vale ressaltar que, similarmente a outras modificações no sistema educacional, a criação da base recebeu ampla colaboração de instituições privadas, cuja implantação levou ao esboço de algumas transformações no Saeb – nesse sentido, a educação se transformou em um setor comercial ainda mais evidente.

Entendemos que a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), ao estabelecer habilidades e competências específicas, se tornou ainda mais vinculada às avaliações em larga escala. Isso justifica a exigência de adequação do novo Saeb, uma vez que ele se torna um mecanismo de

supervisão e responsabilidade ao ser um dos meios de avaliar se os pressupostos da base têm sido efetivamente implementados.

Nesse prisma, os mecanismos de controle estão presentes sob diversas nuances nas políticas educacionais; logo, não surgiram com a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), e sim ganharam novas formas e foram fortalecidos. Entendemos que a base está ainda mais ligada às avaliações em larga escala, ao definir competências e habilidades específicas, o que explica a necessidade de adequação do novo Saeb, o qual se torna um mecanismo de controle e responsabilização para avaliar a implementação do referido documento nacional.

Reflexões sobre políticas de avaliação dos anos iniciais evidenciam um modelo de responsabilização burocrática em curso, reduzido à responsabilização de professores e escolas. Além disso, adota-se um rígido modelo de alfabetização a ser seguido por esses profissionais, o que retira sua autonomia em sala de aula e sobrecarrega o trabalho docente.

#### **4.3.2 BNCC e Saeb: centralização das pedagogias por competências e habilidades**

A configuração do novo Saeb a partir da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) ressalta a regulação e o controle por um Estado-avaliador que prioriza a qualidade obtida em resultados e índices educacionais. Propostas de ampliação das avaliações são confirmadas por meio de portarias e resoluções referentes ao novo Saeb, como foi analisado na seção anterior do presente trabalho, com a inserção de questionários e avaliações destinadas a todos os alunos do 2º ano do EF até o 3º ano do EM.

Torna-se possível identificar as mudanças realizadas no Saeb como uma adaptação às diretrizes da BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), ao avaliar o domínio de competências e habilidades alinhado à base, com novos mecanismos de controle que solidificam a concepção do desenvolvimento por competências. Tais mecanismos representam uma intensificação clara e articulada, pois a base e a cultura de avaliação se inserem na Educação Básica brasileira.

Conforme Albino e Silva (2019), a compreensão do modelo de educação baseada em competências é multifacetada no Brasil e nos países onde se tornou um princípio fundamental das instituições educacionais. Existem várias origens de conhecimento e, como conceito, é uma construção social que revela os interesses daqueles que o utilizam em diversas políticas educacionais ao redor do mundo, cujo método de ensino não é algo totalmente inovador:

Nessa perspectiva, a formação humana é subalternizada a partir de uma série de condicionantes, sobretudo de ordem internacional. O currículo pautado nos fundamentos pedagógicos das competências é configurado como necessário não por uma necessidade nacional de pensar a formação humana integral, mas como resposta a uma demanda mundial (Albino; Silva, 2019, p. 142).

As docentes que responderam ao questionário e acessaram recentes avaliações externas indicaram modificações nos testes, pois, para a maioria, a matriz de referência das avaliações foi a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c), com aumento na periodicidade da aplicação das provas, modificação nas matérias cobradas e extensão dos conteúdos. Vale reiterar que, assim como outras reformas educacionais, a elaboração da base foi marcada por contradições e fortemente apoiada por instituições privadas, o que levou à projeção de mudanças no Saeb.

Em consonância a Oliveira (2022), pontuamos que:

No âmbito das reformas e políticas educacionais em curso no Brasil, nas últimas décadas, há todo um empreendimento visando à elevação da escolaridade da força de trabalho e da qualidade de ensino nos sistemas e nas instituições educativas, em geral, com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, de eficiência e de produtividade demandadas e exigidas pelo mercado e pelo capital produtivo. Obviamente, trata-se de um critério mercadológico da qualidade de ensino expresso no conceito de *qualidade total* (grifos do autor) (Oliveira, 2022, p. 31-32).

Nesse contexto, a avaliação assumiu um viés classificatório em detrimento ao diagnóstico formativo, para promover a concorrência e melhorar o desempenho por meio de incentivos financeiros. O currículo se centrou no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a trabalhadores versáteis e flexíveis, ao conduzir à maior individualização e responsabilização dos sujeitos, em termos de sucesso ou fracasso nas vida profissional e escolar. A gestão se respaldou em princípios, valores e técnicas do setor privado, como eficiência, produtividade e controle do trabalho, ao mesmo tempo em que adotou um perfil de escola-empresa, com desempenho, controle e resultados (Oliveira, 2022).

Por um lado, Moreira (2019) chama a atenção para o relato de professores que se sentem responsabilizados por bons e maus resultados e, quando não são cobrados externamente, cobram a si mesmos, por acreditarem que poderiam ter “feito mais” para obterem melhores indicadores. Diante disso, “este, talvez, seja o grande problema que os(as) professores(as) enfrentam na atualidade. Acostumaram-se com as cobranças, sem as quais fica

a impressão de que o trabalho não aconteceu. Essa situação passa a ser normal, inerente à profissão” (Cortez, 2016, p. 118).

Por outro lado, ao analisarmos as respostas das professoras sobre as mudanças do Saeb, notamos que todas consideram aspectos positivos: 21 delas declararam que um ponto afirmativo corresponde às adequações das avaliações em larga escala em consonância à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c); e quatro valorizaram a ampliação das matérias avaliadas com a abrangência de outras disciplinas além de Português e Matemática. Inferimos que tal ponto de vista se refere ao fato de os exames anteriores não estarem de acordo com as habilidades e competências cobradas pelo Estado no processo de ensino-aprendizagem do aluno, o que dificultava e sobrecarregava o trabalho docente, no qual ele precisava abordar os conteúdos cobrados nas provas externas e as habilidades e competências previstas na matriz curricular.

Com as novas configurações, movimenta-se para alinhar as matrizes de referência à BNCC (Brasil, 2017a, 2018c); afinal, os conteúdos são os mesmos e, quando se trabalha o conteúdo da matriz, também se prepara o aluno para as avaliações externas. Contudo, precisamos questionar sobre como tal mecanismo promoveu o processo de aceitação, especialmente sob a lógica de uma formação por competência e com o fortalecimento do controle do Estado por meio da dualidade entre currículo e avaliação externa.

A preparação de alunos para as provas externas é um tema recorrente nas escolas estaduais de Uberlândia/MG. Nesta pesquisa, quase a totalidade das respondentes afirmou que aplicaram semanalmente atividades preparatórias para as avaliações do Saeb, encaminhadas ou não pela SEE-MG. Vianna (1978) salienta que a “era dos testes” convergiria com a preocupação central dos professores, isto é, esquecer outros objetivos educativos, como a preparação crítica e humanística; assim, os docentes começaram a focar em metas imediatas, como preparar os estudantes para os exames.

Sousa e Bonamino (2012, p. 386) se atentam a um aspecto perigoso: “os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização exacerbarem a preocupação de diretores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar”. Ademais, ao priorizar o conteúdo da matriz de referência, há o risco de “ensinar para a prova”, quando os educadores se esforçam para abordar preferencialmente os temas ora avaliados e ignoram aspectos importantes do currículo, inclusive os não cognitivos.

Contraditoriamente, a maior parte das docentes acredita na necessidade de treinar os alunos para realizarem as avaliações externas. Nos estudos de Souza (2016) e Moreira (2019),

há relatos de entrevistados que justificam a necessidade dessa preparação ao alegarem que, como os aplicadores não são os regentes da turma e, em alguns casos, são pessoas “externas” à escola, é preciso capacitar os estudantes para fazer a prova, o que demonstra a preocupação desse profissional em relação à perspectiva do aplicador sobre a aprendizagem da sala. Outro relato reflete as estratégias elaboradas pelos docentes para trabalhar os conteúdos cobrados nos exames citados.

Diante dessas narrativas, acreditamos que a concepção de “acostumar” os estudantes à pressão do exame, com a ideia de posteriormente aprová-los, é uma forma de adaptação à lógica vigente, na qual a escola se posiciona como reprodutora de princípios predominantemente seletivos, competitivos e meritocráticos, aspectos típicos do mercado (Richter, 2015). Ainda segundo a mesma autora, se fortalece o conceito classificatório da avaliação, que denota uma distorção do significado e do propósito das provas.

Sobre os conteúdos, as respondentes destacaram que língua portuguesa e matemática se destacaram com o aumento de carga horária. As avaliações externas validam o conhecimento universal, indispensável e centralizado em habilidades específicas dessas disciplinas para qualquer formação, o que representa um indivíduo único, construído com base na personificação de uma cultura avaliativa homogênea e distante de nossa diversidade cultural (Machado *et al.*, 2022). Desse modo:

Em âmbito nacional, como condição na produção da modernidade, cujas epistemes são controladas pelo modelo neoliberal do capital, a utilização das avaliações em larga escala e o conhecimento, passaram a ser racionalizados, a partir da apropriação de determinados conhecimentos (português e matemática) como aferidores da qualidade (Machado *et al.*, 2022, p. 966).

Uma preocupação relativa a esse tema compreende a supervalorização de uma área do conhecimento em detrimento de outra, devido à busca por melhores resultados, principalmente na avaliação externa padronizada com base nas disciplinas supramencionadas. Nesse sentido, há um controle excessivo do currículo por parte do Estado, o que também configura incertezas e perdas na autonomia docente.

Com o aumento da carga horária destinada às disciplinas de língua portuguesa e matemática, as outras ficam limitadas e o tempo se restringe à execução do que é imposto pela SEE-MG, o que impede o professor de trabalhar e apresentar novos conteúdos aos alunos. Segundo Araújo e Cunha (2017), a avaliação em larga escala não proporciona a necessária dimensão formativa que, caso fosse entendida como indissociável dos processos de ensino e

aprendizagem, permitiria o acompanhamento dos educandos e a identificação de intervenções pedagógicas a serem priorizadas. Dessa forma, não são promovidas novas experiências e vivências que poderiam ampliar e aprimorar os saberes necessários.

#### **4.3.3 Aceitação docente da avaliação externa mediada pela incorporação da BNCC: qual é essa qualidade?**

A avaliação não se enquadra em um território imparcial, por ser permeada por confrontos de poder e relações de força, ao representar uma:

[...] categoria contraditória que pode servir a diferentes funções e interesses, podendo tanto classificar, selecionar, punir, perpetuar diferença e premiar, quanto promover justiça, garantir a aprendizagem efetiva de todos, orientar e melhorar o processo ou objeto avaliado, entre outras atribuições que se complementam ou se confrontam de acordo com a visão que se tem acerca da educação (Richter, 2015, p. 124).

Sob a perspectiva de gestão baseada em resultados, a busca constante por excelência e aprimoramento contínuo da educação envolve o estabelecimento de critérios de qualidade e competências para diretores escolares, a fim de direcionar e orientar seu desenvolvimento; logo, “a análise das proficiências das avaliações externas por meio dos níveis de aprendizagem inclui, entre outros, uma forma de analisar o desempenho de cada aluno visando o ensino de melhor qualidade” (Barbosa; Mello, 2021, p. 442).

Dessa forma, é possível argumentar que, se os conteúdos habituais das avaliações externas (desempenho em leitura e resolução de problemas) não representam precisamente a qualidade da escola, esses objetos de avaliação não são desconectados do processo educacional que busca a qualidade. Mesmo sem resolver todas as ambiguidades e polêmicas que envolvem a definição de qualidade no ensino, é possível reconhecer, nas políticas educacionais e na literatura, importantes mudanças que pretendem associar indicadores de qualidade aos resultados das avaliações externas, mas sem ser sinônimos de fato. Assim:

Essa postura instiga-nos a questionar a referência de qualidade centrada somente nas escolas que atingem notas indicadas em escalas de proficiência e definidas no centro das políticas educacionais com foco, quase que exclusivo, no desempenho de estudantes em provas aplicadas periodicamente nas disciplinas de português e matemática (Machado *et al.*, 2022, p. 965).

Para as professoras respondentes da rede estadual de Uberlândia/MG, as avaliações em larga escala devem ser utilizadas para avaliar e elaborar políticas públicas de educação. Também acreditam que os estabelecimentos de ensino devem se apoiar nessas provas para reorganizar a prática pedagógica e avaliar a qualidade da escola.

Conforme Basso, Ferreira e Oliveira (2022), embora os objetivos do Saeb pressuponham o uso de dados para subsidiar políticas públicas, há um debate importante sobre a utilização eficaz dos resultados alcançados na formulação de tais políticas. As autoras ponderam que tais informações são empregadas tanto no desenvolvimento de ações administrativas e pedagógicas quanto no apoio à responsabilização no âmbito educacional – em nossa visão, há o seguinte questionamento central: qual a concepção de avaliação tem sustentado tais ações e políticas?

Em uma concepção formativa e emancipatória, a avaliação se torna uma ferramenta relevante para esclarecer o acesso, a qualidade, a eficácia e a equidade. Nesse sentido, devemos considerar alguns aspectos fundamentais, tais como: priorizar a utilização efetiva dos resultados em uma perspectiva formativa; fortalecer a capacidade institucional para absorver e aplicar as informações; estabelecer critérios de confiabilidade e relevância dos dados; identificar políticas e ações apropriadas com base na avaliação; e ressaltar a complexidade envolvida na elaboração de políticas e tomada de decisões.

Nas instituições de ensino e sob o ponto de vista dos docentes, espera-se que a avaliação externa cumpra a sua função original, ou seja, fornecer informações confiáveis sobre o sistema educacional, a fim de garantir a melhoria da qualidade da educação oferecida e a promoção de ações eficazes, por parte do Estado, baseadas no diagnóstico apresentado:

Ao contrário do que parece, o modo como as avaliações externas vem sendo utilizadas por parte do Governo nos leva a acreditar que há um retrocesso na sua função principal, que seria a de diagnosticar e possibilitar ações para avanços na aprendizagem. Sendo utilizada como um instrumento primordialmente mensurável e de controle, descaracteriza-se a função da avaliação e ela pouco poderá contribuir para a melhoria da educação (Moreira, 2019, p. 41).

O modelo meritocrático utiliza avaliações padronizadas e homogêneas e apresenta problemas pedagógicos, por não desconsiderar as especificidades entre as instituições de ensino. Isso ocorre, especialmente no tocante a aspectos econômicos, sociais e culturais que afetam os alunos, suas famílias e as escolas, fator a ser salientado na análise dos resultados.



As docentes também expuseram que os conteúdos cobrados nas avaliações e intensificados em sala de aula precisam ser revistos, pois não abrangem totalmente os saberes necessários a uma boa formação de estudantes. Conforme o Gráfico 7, uma docente considera que os conteúdos não colaboram em nada; 14 professoras relataram que os conteúdos não abrangem integralmente e carecem de revisões, acreditam na insuficiência conteudística para favorecer uma boa formação do aluno. Vinculado aos conteúdos conceituais necessários nas questões das avaliações externas e limitado às disciplinas avaliadas resultando na redução do currículo e das aprendizagens, torna-se um desafio sério para a educação integral do aluno. Outras 13 consentem que os conteúdos abrangem saberes necessários para uma boa formação do aluno(a), acredita-se que há por parte dessas professoras uma expectativa relacionada a BNCC; o que não se pode é levar em consideração apenas as duas competências básicas: leitura e resolução de problemas, avaliadas e tidas como essenciais para o desempenho escolar do aluno(a) nas avaliações em larga escala:

**Gráfico 7.** Abrangência dos saberes necessários à formação dos alunos no novo Saeb



Fonte: Elaboração da autora, com base nos dados da pesquisa (2024).

Para Cortez (2016), problemas com o ensino e a aprendizagem, questionamentos sobre medidas para melhorar a qualidade da escola e a esperança de novos projetos desconsideram o papel primordial do professor e sua tarefa de ensinar e construir novos conhecimentos com os alunos. Ressaltar esses fatores e direcioná-los significaria avançar na definição de novas metas para as avaliações realizadas nas instituições de ensino e nos exames externos.

Tais provas são focadas apenas em algumas habilidades, enquanto outros saberes construídos no cotidiano escolar são desprezados frente aos resultados das avaliações externas em larga escala, como informado ao longo desta dissertação. Realizar discussões sobre a temática revela preocupação, por parte dos professores, com a qualidade da educação (Souza, 2016).

Dessa maneira, das 28 respondentes, 15 manifestaram que os resultados das avaliações representam em partes o desempenho real dos alunos, enquanto outras sete afirmaram que isso não ocorre de fato. Como as políticas públicas educacionais são formuladas conforme tais dados, há a necessidade de não se restringir a eles, pois há outras variáveis que influenciam e determinam o desempenho dos educandos:

[...] o contexto da rede (federal, estadual, municipal); os investimentos financeiros; os valores culturais; as características demográficas da região; a organização da escola; o *status* socioeconômico da família; o nível de educação dos pais; os recursos educacionais no lar; os interesses e a participação dos pais no processo educacional; as atividades educacionais fora da escola a que a criança tem acesso; atividades de lazer e sociais etc. (Richter, 2015, p. 90).

Posto isso, surge uma reflexão: os resultados das avaliações representam fielmente o desempenho real dos alunos e podem ser usados como fonte de informações sobre habilidades e competências adquiridas por eles? Moreira (2019) relata que, em sua experiência como docente, trabalhou com alunos com baixo desempenho e excelentes resultados na avaliação externa e outros excelentes, mas com índices ruins. Nesse entremeio, os profissionais das escolas devem estabelecer relações entre os indicadores educacionais obtidos nas avaliações externas e a performance dos educandos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, nas avaliações realizadas pelos docentes no cotidiano da sala de aula, elas necessitam colocar os aspectos qualitativos acima de notas, números e taxas.

Para tanto, o objetivo do Estado com a realização das avaliações externas, de acordo com 11 respondentes, é transferir a responsabilidade para a escola, em se tratando dos resultados; sete consideram a geração de dados, a fim de avaliar a política educacional do Estado e construir políticas mais correntes e transparentes para a sociedade; outras sete acreditam no aprimoramento da qualidade da educação nacional; e três entendem as provas como estímulo à concorrência entre os estabelecimentos escolares e responsabilização dos professores quanto aos resultados.

Originalmente, o documento oficial que cria o Saeb (Brasil, 1994) informa que um dos objetivos do sistema é fornecer informações sobre o desempenho e os resultados dos sistemas educacionais aos gestores pedagógicos e professores, às famílias dos alunos e à sociedade em geral, ao expressar a necessidade de pesquisas e coleta de dados para apoiar ações nas áreas de educação e gestão de políticas. Em quase 30 anos de experiências com avaliações externas, realizaram-se estudos com o intuito de buscar uma compreensão mais ampla e aprofundada

dos objetivos, propósitos e funcionamento de tais instrumentos. Alguns pesquisadores (Afonso, 2009; Cortez, 2016; Freitas, 2012a; Richter, 2015; Souza, 2016), inclusive, expressam críticas a respeito das ações adotadas, mas defendem que a avaliação externa tem potencial para trabalhar em conjunto com a gestão dos processos educativos.

Segundo Moreira (2019), as práticas supracitadas são incentivadas por fatores externos, ou seja, pelos organismos internacionais, que motivam a adaptação ao modelo de mercado que sempre esteve relacionado à regulação e ao controle, com a atratividade de oferecer financiamento concedido por esses organismos.

Nesses termos, Basso, Ferreira e Oliveira (2022) indicam que a avaliação se torna uma ferramenta de melhoria da qualidade do processo educativo, caso seja analisada e refletida à luz do desenvolvimento pedagógico desempenhado nas escolas, o que poderá ser alcançado se as ferramentas disponíveis comunicarem com mais frequência com os representantes das escolas e assumirem uma perspectiva emancipatória. Ao considerarmos o novo Saeb, esperamos que, além de possibilitar uma avaliação do desempenho educacional, o sistema disponibilize dados a serem aproveitados pela gestão escolar, para aprimorar os métodos de ensino e aprendizagem.

Com a obtenção de mais informações, a educação no Brasil recebe um valioso suporte por parte do Estado, com a promoção de políticas públicas direcionadas à conquista de maior qualidade e modernização escolar. O MEC ainda se exime de responsabilidades, ao apresentar os resultados do Ideb sem indicar soluções e medidas para o aprimoramento da qualidade educacional; logo essas informações irão continuar com escassas melhorias no ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esta pesquisa, visamos analisar os efeitos do Saeb no trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores. Para tanto, o estudo foi desenvolvido com professores dos 5º anos do EF da rede estadual de Uberlândia/MG.

Em se tratando da pesquisa bibliográfica, notamos a consolidação da ideologia política neoliberal que resultou em profundas mudanças em diversos aspectos da sociedade, o que inclui a área da educação. As políticas de *accountability* (responsabilização), estimuladas pelo Estado-avaliador, se sobressaem nas agendas de políticas educacionais estaduais e locais; conseqüentemente, os professores são responsabilizados pela qualidade da educação, juntamente com condições de trabalho instáveis.

Por meio do estudo, compreendemos que a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) é uma abrangente política curricular que recebeu ampla defesa de agentes privados, principalmente por meio do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base. Devido à sua conexão com interesses comerciais, tal documento tem provocado alterações em outras políticas educacionais e, ao estabelecer competências e habilidades específicas, está cada vez mais ligada às avaliações em larga escala. Isso justifica a importância da adaptação do novo SAEB, ao se tornar um meio de monitorar, responsabilizar e verificar se os pressupostos da base são colocados em prática.

Com a análise dos documentos oficiais referentes às atuais reformulações do Saeb, evidenciamos que, a partir de 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixaram de existir, e todas as avaliações passaram a ser identificadas pelo nome Saeb; a avaliação para a Educação Infantil foi aplicada também de forma amostral, com questionários para os secretários municipais de Educação, diretores e professores do segmento; houve modificação dos estudantes avaliados do 3º ano do EF para o 2º ano; inseriram-se disciplinas de Ciências Naturais e Ciências Humanas no exame do 9º ano do EF, de acordo com as competências e habilidades previstas pela BNCC (Brasil, 2017a, 2018c); e a avaliação de forma amostral se destinou a estudantes do 3º ano do EM.

Por meio da revisão de literatura, notamos que, quando se estabelece o papel central assumido pela avaliação externa na formulação e na implementação de políticas públicas educacionais, ela está relacionada com o contexto de promoção e reforço das políticas neoliberais que têm afetado diversas áreas como a educação e orientado a prática de governos,

empresas, escolas e a construção dos sujeitos. Entre as estratégias neoliberais utilizadas pelos governos para gerir diferentes áreas se destacam a privatização, a desregulamentação, a concorrência, a procura de eficiência e produtividade, a responsabilidade individual e a meritocracia, com um papel reduzido do Estado em termos de garantia dos direitos sociais.

Dessa maneira, as avaliações em larga escala se transformam em um dos grandes instrumentos utilizados na política de educação para a (contra)reforma do Estado nos parâmetros neoliberais, juntamente com as reformas curriculares. A Educação Básica conta com o maior sistema nacional de avaliação da “qualidade” e, sob a perspectiva analista, há muito a se avançar na consideração de fatores intra e extraescolares com uma qualidade delimitada socialmente (Dourado; Oliveira, 2018).

Pesquisas indicam ainda a centralidade das organizações internacionais que desempenham um papel extremamente importante, ao ditarem as regras aos países credores que, por seu turno, devem se adaptar às regulamentações impostas. No caso da educação, estas últimas se refletem nas diretrizes relativas a currículo, metodologia, formas de ensino, gestão da educação e avaliação, além do estabelecimento de metas com o intento de satisfazer os interesses dos bancos financiadores e dos ajustes do mercado (Freitas, 2018).

A avaliação é reduzida a testes estandardizados, os quais são constituídos por instrumentos limitados, restritos e contraditórios, conforme uma lógica meritocrática, classificatória e seletiva; logo, tais políticas se fundamentam na racionalidade dos números para dirigir a área educacional. Nesse contexto, existe uma estrutura forte, de avaliações em larga escala centradas na defesa da neutralidade e padronização, estatística e eficiência, características das atuais orientações referentes à proposta oficial de tais testes.

Com as novas propostas do novo Saeb, percebemos a intensificação de atividades preparatórias às avaliações externas, principalmente das disciplinas de português e matemática que, segundo as docentes participantes do estudo, se destacaram com o aumento de carga horária. Nessa conjuntura, as cobranças e a responsabilização por resultados aumentam e interferem no trabalho docente, o que afeta a autonomia do profissional em sala de aula, limita o cumprimento do planejamento feito pelo professor e gera sobrecarga, com a demanda por mais tempo de trabalho.

A partir das exigências feitas pelas políticas de avaliação e sem alterar a realidade da categoria, constatamos a intensificação do trabalho como um processo objetivo, mas há efeitos mais profundos, como define Richter (2015) na precarização subjetiva do trabalho

docente. Nesse cenário, a autonomia e a participação dos professores, obrigados a cumprir tarefas centralmente condicionadas, são reformuladas no discurso oficial fortemente marcado por ambos os temas, nos quais há paradoxalmente um intenso controle não apenas das práticas, mas da subjetividade na educação. Como resultado, existe a responsabilidade, especialmente dos professores, e o impacto dos testes no trabalho pedagógico (Richter, 2015).

No entanto, boa parte dos professores consideram que os conteúdos cobrados nas avaliações externas incluem os saberes imprescindíveis para uma boa formação dos alunos que, por sua vez, devem treinar para a realização dos testes – essa visão positiva das mudanças da avaliação externa que passaram a ter consonância com a BNCC (Brasil, 2017a, 2018c) denota a perspectiva de tais profissionais sobre a base.

Desse modo, enquanto se estuda para as avaliações, o docente cumpre, em partes, o planejamento pedagógico, realidade que denota problematização quanto ao sentido atribuído pelos profissionais da área ao referido documento nacional e à própria autonomia curricular, o que demonstra a necessidade de pesquisas futuras para ampliar a possibilidade de diálogo com o corpo docente, sobretudo no sentido de apreender o entendimento deles sobre a autonomia curricular. Aqui, torna-se importante esclarecer que a apropriação dos resultados é um momento adequado para refletir sobre as atividades realizadas na escola, com destaque aos aspectos que precisam ser ajustados e melhorados para o desenvolvimento do processo educacional.

Quanto à função das avaliações em larga escala, os docentes esclareceram que elas devem ser usadas para diagnosticar e elaborar políticas públicas educacionais. Afirma-se que a política de avaliação criada pelo Estado na Educação Básica representa uma ferramenta limitada e contraditória para garantir o sucesso da prática pedagógica, por estar permeada de mecanismos e dispositivos de regulação do trabalho docente com comportamentos pedagógicos que apoiam a sua intensificação. Em essência, podemos concluir que, ao contrário do discurso oficial – de que o objetivo principal da avaliação é garantir uma educação de qualidade –, os testes desempenham um papel que limita o trabalho do professor no controle do trabalho pedagógico e na disciplina escolar, cuja lógica é de hierarquia, privatização e meritocracia.

Freitas (2018) lembra um processo contínuo, legitimado por essa política de avaliação, que altera a finalidade da função social da escola. O objetivo de apoiar a esfera educacional

ampla, cidadã e democrática é substituído por uma educação orientada para testes apoiados em uma perspectiva neoliberal.

Destarte, as análises realizadas acerca das implicações do Saeb para o trabalho docente mostram que essa política pública tem se intensificado na educação pública, com cobranças para os alunos serem treinados com vistas à realização de tais provas. Com isso, os professores despendem grande parte do seu tempo com os conteúdos cobrados nos exames e não trabalham o que planejaram de fato, o que retira a autonomia nas ações pedagógicas docentes em sala de aula. Nesse sentido, há a necessidade de aprimorar o sistema de avaliação, a fim de atender às particularidades dos professores, sem sobrecarregar e transferir as responsabilidades a eles.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação** – para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

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

AFONSO, A. J. Mudanças no Estado-avaliador: comparativo internacional e teoria damodernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013.

<https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000200002>

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.13, p. 13-29, 2009b. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 4 fev. 2024.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, 2018.

<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>

AFONSO, A. J. Um olhar sociológico em torno da *accountability* em educação. In: ESTEBAN, M. T.; AFONSO, A. J. (Orgs.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 147-170.

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo conselho nacional de educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In:

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018, p. 8-22. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

Acesso em: 4 fev. 2024.

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf>.

Acesso em: 29 maio 2023.

ALMEIDA, F. O Estado avalia a gestão de políticas públicas. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 54, n. 6, p. 1425-1441, 2020.

ALVARENGA, L. V-B. H. **Focalização e universalização na política brasileira: opostos e complementares**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos sobre Desenvolvimento e Desigualdade, 2011. (Texto para discussão, 56).



ANDOZIA, F. de L. **Passaram a mão na minha poupança: um estudo sobre o impacto do Plano Collor no cotidiano da população brasileira urbana em 1990**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8137/tde-04092019-155409/>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ARAÚJO, S. de P.; CUNHA, M. C. Avaliação em larga escala, formação de professores e letramento: entre concepções e práticas no ensino fundamental. **Domínios de Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 548-567, 2017.  
<https://doi.org/10.14393/DL30-v11n3a2017-5>

ARROYO, M. G. O direito à educação ameaçado: segregação e resistência. *In*: ARROYO, M. G.; ABRAMOWICZ, A. (Orgs.). **A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos**. Campinas: Papirus, 2009.

ARRUDA, M. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? *In*: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. d. São Paulo: Cortez, 1998, p. 41-74.

ASSIS, L. M. de. A avaliação e o Plano Nacional de Educação: concepções e práticas em disputa. *In*: DOURADO, L. F. (Org.). **PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO. **Carta de São Paulo – IV Encontro**. São Paulo: Fineduca, 2016. Disponível em: <http://www.fineduca.org.br/index.php/2016/08/18/carta-de-sao-paulo-iv-encontrofineduca/Fineduca>. Acesso em: 19 mar. 2023.

AZEVEDO, J. M. L. de; AGUIAR, M. A. da S. **Qualidade social da educação básica**. Camaragibe: CCS, 2016.

BARBOSA, J. M. S.; MELLO, R. M. A. V. de. Avaliação, Plano Nacional de Educação de 2014-2024 e as interpretações acerca da Meta 7. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 433-452, 2021.  
<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-55105>

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, L. R. Crime de responsabilidade e processo de impeachment. **Doutrinas Essenciais de Direito Constitucional**, São Paulo, v. 3, p. 615, maio 2011.

BARRETTO, E. S. de Sá. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738-753, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/5N8pxSC7KSFJDsDvxkt4rdB/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 28 jan. 2024.

BASSO, F. V.; FERREIRA, R. R.; OLIVEIRA, A. S. de. Uso das avaliações de larga escala na formulação de políticas públicas educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 501-519, abr./jun. 2022.  
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902436>

BEISIEGEL, C. de R. O Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 106, p. 217-231, mar. 1999.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONAMINO, A. M. C. de. Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos? *In*: BAUER, A.; GATTI, B. (Orgs.). **143 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 43-60. v. 2.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Senado Federal, 18 set. 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 abr. 2019a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: Inep, 2021d. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 nov. 1995. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 17 mar. 2023.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 dez. 2017b. Seção 1. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDE\\_ZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDE_ZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 1º jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n. 2/2017, fundamentada

no Parecer CNE/CP n. 15/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 10, de 8 de janeiro de 2021. Estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jan. 2021a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-10-de-8-de-janeiro-de-2021-298322305>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 250, de 5 de julho de 2021. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 jul. 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021-330276260>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 255, de 13 de julho de 2021. Fica revogada a Portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021, que estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jul. 2021c. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=57&data=15/07/2021&captchafield=firstAccess>. Acesso em: 14 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 271, de 22 de março de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 mar. 2019c. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68367719/do1-2019-03-25-portaria-n-271-de-22-de-marco-de-2019-68367454). Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 maio 2019b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n%C2%BA-366-de-29-de-abril-de-2019-86232542>. Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria MEC/Inep n. 1.100, de 26 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de

2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2018b. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57217372). Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Versão acrescida. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 267, de 21 de junho de 2023. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb no ano de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: [https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-\\*-496076140](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-267-de-21-de-junho-de-2023-*-496076140). Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 mar. 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 369, de 5 de maio de 2016. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SINAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 maio 2016a. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22793545/do1-2016-05-06-portaria-no-369-de-5-de-maio-de-2016-22793435). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 maio, 2020b. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2013. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf). Acesso em: 9 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 689, de 25 de março de 2019. Torna sem efeito a Portaria n. 271, de 22 de março de 2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 mar. 2019d. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68565007/do1-2019-03-26-portaria-n-689-de-25-de-marco-de-2019-68564771](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68565007/do1-2019-03-26-portaria-n-689-de-25-de-marco-de-2019-68564771). Acesso em: 16 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 mar. 2005. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005\\_192958.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-931-2005_192958.html). Acesso em: 8 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 981, de 25 de agosto de 2016. Revoga a Portaria MEC n. 369, de 5 de maio de 2016, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 out. 2016b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-981-de-25-de-agosto-de-2016-21907474>. Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC n. 1.795, de 27 de dezembro de 1994. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 246, p. 20.767-20.768, 28 dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. Construção dos planos nacionais de educação no Brasil: os grupos de articulação de interesses em ação. *In*: SOUZA, D. B.; MARTINS, A. M. (Orgs.). **Planos de educação no Brasil**: planejamento, políticas e práticas. São Paulo: Loyola, 2014, p. 99-123.

CARDOSO, F. H. **Mãos à obra Brasil**: proposta de governo. Brasília: [s.n.], 1994.

CORTEZ, E. D. de S. **Repercussões da avaliação externa na escola**: a Prova Brasil na percepção de professores. 2016. 229p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Repercuss%C3%B5es-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-externa-na-escola-%3A-a-na-Cortez/c73b378b65a38fb6e25f5fd46dc7406f49e0deff>. Acesso em: 5 fev. 2024.

CURY, C. R. J. **O Plano Nacional de Educação**: Duas Formulações. Caderno de Pesquisa, n. 104, julho/1998.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2020.

DICKEL, A. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 193-206, maio-ago. 2016.

<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016162940>

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018, p. 38-43. Disponível em:

<https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>.

Acesso em: 22 jul. 2023.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vo135n22019.95407>. Acesso em: 10 jul. 2023.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

<https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais**: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos* Vol. 19, Nº 1, Itajaí, jan-dez, 2019, p. 170-184.

FERNANDES, C. de O.; FREITAS, L. C. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf> . Acesso em: 8 jun. 2023.

FERREIRA, E. B. Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em:

<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/318-1.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2023.

FERREIRA, M. A. dos S.; OLIVEIRA, R. I. da S. O FUNDEB como política permanente e a aprovação da Emenda Constitucional n. 108/2020. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 262-279, 2021.

<https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n1a2021-57822>

FERREIRA, M. A. dos S. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. de (Orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 253-270.

FIGUEIREDO, C. B. de. **A proletarização e precarização do trabalho docente**. Disponível em: [http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a\\_edicao/artigos/011\\_a\\_proletarizacao\\_e\\_precarizacao\\_do\\_trabalho\\_docente.pdf](http://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/011_a_proletarizacao_e_precarizacao_do_trabalho_docente.pdf). Acesso em: 14 mar. 2024.

FILGUEIRAS, L. **Neoliberalismo e crise na América Latina: o caso de Brasil**. Buenos Aires: Clacso, 2000. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100723022522/filgueiras.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2023.

FREITAS, D. N. T. de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FREITAS, D. N. T. **Avaliação da educação básica no Brasil: características e pressupostos**. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil*. Florianópolis: Insular, 2013. p. 70-96.

FREITAS, L. C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p. 131-170, 2004. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S010173302004000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S010173302004000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 20 jul. 2023.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contrarregulatórios em debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2012a.

FREITAS, L. C. Insanidade meritocrática torna o SAEB anual. In: FREITAS, L. C. **Avaliação educacional** – Blog do Freitas, 6 maio 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/05/06/insanidade-meritocratica-torna-o-saeb-anual/>. Acesso em: 15 jul. 2023.

FREITAS, L. C. MEC: “sobralizando” a educação brasileira. FREITAS, L. C. **Avaliação educacional** – Blog do Freitas, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/page/2/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FREITAS, L. C. (Org.). Dossiê: “Políticas Públicas de Responsabilização na Educação”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012c. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87323122002.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil. In: FONTOURA, H. A. (org.). **Políticas públicas e movimentos sociais**. Rio de Janeiro: Anped Sudeste, 2011, v. 3, p. 72-90.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3., 2012, Campinas. (**Anais da 6a. CBE**), Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2012b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.



FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 09 fev. 2024.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

GADOTTI, M. **A educação contra a educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, J. Plano Nacional de Educação. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

HADDAD, S. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2012.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, D. R. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 1-230, maio/ago. 2016. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.29i96>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uberlândia**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/uberlandia/panorama>. Acesso em: 28 out. 2023.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**. 1998. 322p. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: Ceped, 2013.

LIMA, L. M. **Avaliação de políticas públicas: teoria e prática**. São Paulo: Juspodivm, 2019.

LIPSUCH, G. **Políticas de avaliação para alfabetização no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): novos (velhos) mecanismos de controle e responsabilização**. 2020. 169f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Irati, 2020. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN\\_41967a34872e0081b4b33ed208218dde](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCEN_41967a34872e0081b4b33ed208218dde). Acesso em: 5 fev. 2024.

MACHADO, R. N. da S.; MACHADO, Á. R. dos P.; SOUSA SOBRINHO, A.; PÁDUA, M. L. de. A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 959-978, set./dez. 2022. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289>

MAUÉS, O. C. Regulação educacional, formação e trabalho docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 44, p. 473-492, 2009. <https://doi.org/10.18222/eae204420092040>

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742003000100005>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Portal do Simave**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2022. Disponível em: <https://simave.educacao.mg.gov.br/resources/arquivos/colecoes/2022/SIMAVE2022RevistadeResultados.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MOLOCHENCO, M. O.; CORENGIA, A. Impactos em experiências de formação docente mediante mudanças em políticas públicas. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, Três Corações, v. 13, n. 2, p. 547-565, 2015. <http://dx.doi.org/10.5892/ruvrd.v13i1.2639>

MORAES, A. C. de. Plano Brasil Novo. In: KON, Anita (Org.). **Planejamento no Brasil II**. São Paulo: Perspectiva, 1999, p. 167-194.

MORAIS, E. M.; SANTOS, C. R.; PAIVA, I. A. Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [s.l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. <https://doi.org/10.21680/1982-1662.2021v4n31ID25900>

MOREIRA, A. R. J. **Avaliações externas e responsabilização docente: visões e implicações no cotidiano de escolas públicas**. 2019. 149p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/handle/123456789/28536>. Acesso em: 5 fev. 2024.

OLIVEIRA, C.; ARELARO, L. R. G.; ROSAR, M. de F. F. *et al.* A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C.; ARELARO, L. R. G.; ROSAR, M. de F. F. *et al.* (Orgs.). **Municipalização do ensino no Brasil**: algumas leituras. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 11-36.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.  
<https://doi.org/10.21573/vol25n22009.19491>

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Orgs.). **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionarioverbetes&id=429>. Acesso em: 7 jun. 2023.

OLIVEIRA, G.; TUROLLA, F. Política econômica do segundo governo FHC: mudança em condições adversas. **Tempo Social**, São Paulo, [s.n.], p. 195-217, nov. 2003.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200008>

OLIVEIRA, J. F. de. **Educação escolar no Brasil**: análises críticas e perspectivas de democratização. Brasília: Anpae, 2022. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/EDUCACAO-ESCOLAR-NO-BRASIL-joaoFerreira.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2023.

OLIVEIRA, R. P. **Estado e política educacional no Brasil**: desafios do século XXI. 2006. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 5-23, jan./abr. 2005.  
<https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100002>

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: Unesco, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 5 fev. 2024.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Concepções e diretrizes do programa de Governo do PT para o Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em:

[https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia\\_2002-09.pdf](https://siac.fpabramo.org.br/uploads/acervo/Programa-de-governo-presidencia_2002-09.pdf).

Acesso em: 4 jul. 2023.

PEREIRA, W. E. N. Do Estado liberal ao neoliberalismo. **Interface**, Natal, v. 1, n. 1, p. 11-24, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://www.spell.org.br/documentos/download/21331>.

Acesso em: 24 jun. 2023.

PORTO, M. C da S. Estado e Neoliberalismo no Brasil contemporâneo: implicações para as políticas sociais. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., 2009, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2009. Disponível em:

[https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1\\_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf](https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/1_Mundializacao/estado-e-neoliberalismo-no-brasil-contemporaneo.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

RAVITCH, D. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de São Paulo**, 2 ago. 2010. Disponível em:

[https://acervodigital.espm.br/clipping/20100802/nota\\_mais\\_alta\\_nao\\_e\\_educacao-6.pdf](https://acervodigital.espm.br/clipping/20100802/nota_mais_alta_nao_e_educacao-6.pdf).

Acesso em: 19 set. 2023.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. A dimensão meritocrática dos testes estandardizados e a responsabilização unilateral dos docentes. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 607-625, 2016.

<https://doi.org/10.21573/vol31n32015.60198>

RICHTER, L. M.; SOUZA, V. A.; SILVA, M. V. O IDEB e seus efeitos na organização do trabalho escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 37, n. 1, p. 327-350, jan./abr. 2021.

<https://doi.org/10.21573/vol37n12021.105962>

RICHTER, L. M. **Trabalho docente, políticas de avaliação em larga escala e accountability no Brasil e em Portugal**. 2015. 452p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em:

<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13696>. Acesso em: 5 fev. 2024.

ROBERTSON, S. L. “Situando” os professores nas agendas globais de governança. **Teoria e Práticas da Educação**, Maringá, v. 15, n. 2, p. 9-24, maio/ago. 2012.

RODRIGUES, L. S. **As ações de formação continuada de professores da Educação Infantil, na perspectiva da inclusão, na rede municipal de ensino de Uberlândia de 2008 a 2020**. 2022. 131p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2022.5332>

RODRIGUES, L. C. E. **O Projeto Somar na gestão do governo Zema (2019-2022):** educação pública x interesses privados. 2023. 141p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.  
<http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.90>.

SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SANTOS, V. de. PNE e condição docente: para uma ontologia do trabalho docente. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 1, p. 173-188, jan./abr. 2016, Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646536>. Acesso em: 18 jul. 2023.

SAUVÊTRE, P.; LAVAL, C.; GUÉGUEN, H.; DARDOT, P. **A escolha da guerra civil: uma outra história do neoliberalismo.** São Paulo: Elefante, 2021.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.  
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i4.296>

SAVIANI, D. O ensino de resultados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 abr. 2007b. Entrevista concedida a Juliana Monachesi. Disponível em:  
<http://poeducacionais.blogspot.com/2007/04/o-ensino-de-resultados-anlise-do.html>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SAVIANI, D. O projeto “escola sem partido” na luta de classes da atual conjuntura política brasileira. In: COUTINHO, L. C. S. et al. (org.). **História e historiografia da educação: debates e contribuições.** Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 49-64.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15 n. 44. p. 308-412, maio/ago. 2010. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782010000200013&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 fev. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007a. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SCHEDLER, A.; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. **O Estado autocontido: poder e responsabilidade nas novas democracias.** Boulder: Lynne Rienner, 1999.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. A. da. Dimensões da política do Banco Mundial para a educação básica pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, Celso da (Orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências.** Campinas: Autores Associados, 2014.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

<https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.586>

SILVA, V. S. da. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. 200p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em:

[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6770857](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6770857). Acesso em: 10 ago. 2023.

SOARES, L. T. Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina. Petrópolis: Vozes, 2001.

SORDI, M. R. L. de; LÜDKE, M. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação**, Campinas, v. 14, n. 2, p. 313-336, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/7zM7wf5Zw6wxrK8LTbwpWJq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 jan. 2024.

SORDI, M. R. L. de *et al.* A Comissão Própria de Avaliação na Escola Pública: que espaço é esse? *In*: FREITAS, L. C. de; MALAVASI, M. S.; SORDI, M. R. L. de; MENDES, G. do S. C. V.; ALMEIDA, L. C. (Orgs.). **Avaliação e políticas públicas educacionais**: ensaios contrarregulatórios em debate. Campinas: Leitura Crítica, 2012, p. 157-170.

SOUSA, S. Z.; BONAMINO, A. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/rtQkYDSjky4mXG9TCrgRSqJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Revista de Sociologia e Política**, Porto Alegre, v. 26, n. 66, p. 11-28. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

SOUZA, S. R. de S. **Avaliações em larga escala**: impactos na escola e nas práticas docentes. 2016. 115p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2016. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/1462>. Acesso em: 5 fev. 2024.

TORRES, C. A. Estado, Privatização e Política Educacional elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILLI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 109-136.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Uberlândia. **Escolas**. Uberlândia: PMU, 2023. Disponível em: <https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/educacao/escolas-municipais-uberlandia/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

UBERLÂNDIA. Prefeitura Municipal. **Histórias e tradições**: história de Uberlândia. Uberlândia: PMU, 2022. Disponível em:

<https://www.uberlandia.mg.gov.br/prefeitura/secretarias/cultura-e-turismo/historia-de-uberlandia/>. Acesso em: 28 out. 2023.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenções? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bQ4bLxjqWQ6y8PBWPZD9pwk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VALENTE, L. de F. **Permanências e mudanças na organização do trabalho escolar nas Geraes: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do PDE- Escola**. 2011. 203 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011. <https://doi.org/10.14393/ufu.te.2011.27>. Acesso em 28 out. 2023.

VALENTE, L.; COSTA, M.; SANTOS, F. Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 32, n. 1, p.25 -45, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol32n012016.62683>. Acesso em: 5 fev. 2024.

VIANNA, H. M. **Impacto dos testes sobre o sistema e os objetivos educacionais: a experiência brasileira**. Caderno de Pesquisa, n. 27, p.69-71, 1978.

YANAGUITA, A. I. **Financiamento da Educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do Ensino Fundamental**. 2010. 142p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/YANAGUITA\\_A\\_I\\_DO\\_2013.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/YANAGUITA_A_I_DO_2013.pdf). Acesso em: 5 fev. 2024.

## APÊNDICES

### Apêndice 1. Questionário para apreensões iniciais a respeito do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Formulário composto por Termo de Consentimento da pesquisa “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus efeitos no trabalho docente realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Uberlândia/MG”. Registro no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU): 68085422.0.0000.5152.

Prezado docente,  
Obrigada por dedicar alguns minutos de seu tempo para responder o presente questionário.  
Orientamos que leia atentamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Caso não assinale ou não responda ao questionário, entenderemos sua recusa sem nenhum prejuízo.

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e seus efeitos no trabalho docente realizado nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Uberlândia/MG”, sob a responsabilidade das pesquisadoras Profa. Dra. Leonice Matilde Richter e mestranda Graciele Alves da Silva.

As respostas coletadas no questionário comporão a pesquisa de forma anônima. Em nenhum momento você será identificado. Tanto no relatório da pesquisa quanto em publicações recorrentes ocorrerá de modo codificado, de acordo com os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos. Nenhum ganho financeiro e nenhum prejuízo serão impostos aos participantes.

Como compromisso da pesquisadora responsável, a divulgação dos resultados da pesquisa estará em formato acessível ao grupo ou população que foi pesquisada (Resolução CNS n. 510/2016, Art. 3º, Inciso IV).

Ao clicar em “Responder questionário”, você confirma sua concordância com o TCLE e, então, será levado ao questionário. Contudo, você é livre para desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação até o momento da divulgação dos resultados, com previsão em janeiro de 2024. Ainda que responda ao questionário, poderá enviar e-mail para [gralvesilva@gmail.com](mailto:gralvesilva@gmail.com) para solicitar sua desistência, em que desconsideraremos suas respostas sem nenhum prejuízo às partes. Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Graciele Alves da Silva, telefone (34) 98847-3020. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU), localizado na Av. João Naves de Ávila, n. 2.121, Bloco A, sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100; pelo telefone (34) 3239-4131 ou pelo e-mail: [cep@propp.ufu.br](mailto:cep@propp.ufu.br).

Desde já agradecemos por sua valiosa contribuição.

Graciele Alves da Silva ([gralvesilva@gmail.com](mailto:gralvesilva@gmail.com)/(34) 98847-3020)

#### **Perfil do docente**

1. Gênero \* Marcar apenas uma opção.

- ( ) Feminino.  
( ) Masculino.  
( ) Outro: \_\_\_\_\_.

2. Idade \* Marcar apenas uma opção.

- ( ) De 20 a 30 anos.  
( ) De 31 a 40 anos.  
( ) De 41 a 50 anos.  
( ) De 51 a 59 anos.  
( ) 60 anos ou mais.



**Formação e atuação profissional:**

## 1. Nível mais elevado de formação:

- Normal Superior.  
 Ensino Superior.  
 Mestrado.  
 Doutorado.  
 Pós-doutorado.

## 2. Tempo de experiência como professor:

- 1 a 5 anos.  
 6 a 10 anos.  
 11 a 15 anos.  
 16 a 20 anos.  
 21 a 25 anos.  
 26 anos ou mais.

## 3. Vínculo institucional:

- Contrato.  
 Efetivo.  
 Probatório.

**Percepções sobre Avaliação Educacional:**

No Brasil, existem diversas avaliações em larga escala (conhecidas também como avaliações externas ou sistêmicas), aplicadas em nível federal, estadual e municipal. Nesta pesquisa, trataremos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que contempla avaliações federais aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em todo o território nacional. A partir dos resultados das provas do Saeb (médias de desempenho nas avaliações), somados ao fluxo escolar (aprovação, retenção e evasão), obtidos por meio do Censo Escolar, chega-se ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O Ideb é, portanto, calculado com base em dois indicadores. De acordo com o Inep, a combinação das variáveis citadas indica a qualidade da educação brasileira. Em 2019 ocorreu uma reformulação do Saeb, que passou a ser identificado como “novo Saeb”. A presente pesquisa versa acerca deste processo de reformulação, pois buscamos analisar os efeitos das avaliações externas no trabalho docente no contexto atual.

1. O Ideb passou a ser publicado a partir de 2005, índice que utilizava os resultados da **Prova Brasil e do Saeb**. Esse modelo original do índice nacional permaneceu até 2019. Você atuava como professor em turmas nas quais foram aplicadas essas provas até o referido ano?

- Sim. De quais edições você estava com professor?  2005  2007  2009  2011  2013  2015  2017  2019  
 Não

2. Quanto ao novo Saeb, aplicado a partir de 2021 (Portaria MEC n. 458, de 5 de maio de 2020), você estava na docência?

- Sim. Em:  2021  2023  
 Não

3. Considerando os seus conhecimentos e a experiência na docência, você avalia que as habilidades e competências baseadas na BNCC e contempladas pela prova do Saeb abrangem os saberes necessários para a formação dos alunos?

Não. Essas habilidades e competências de nada valem para a formação dos alunos.

Sim. Essas habilidades e competências contemplam os saberes necessários para uma boa formação dos alunos.

Em partes, pois essas habilidades e competências não abrangem totalmente os saberes necessários para uma boa formação dos alunos e precisam ser revistas.

Outro: \_\_\_\_\_

4. Você aplicou atividades preparatórias ou exames simulados com o intuito de preparar os alunos para a prova do Saeb, encaminhadas ou não pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG) na última edição do exame? Se sim, em que periodicidade isso ocorreu?

Sim.  Atividades semanais  Atividades quinzenais  Atividades mensais

Não.

5. Para realizar os testes do Saeb, você considera que:

É preciso treinar bastante os alunos.

Um pouco de treino é bom.

Não é necessário treinar os alunos.

6. Você considera que os resultados dessas avaliações representam o desempenho real dos alunos?

Sim.

Não.

Em parte.

7. Você considera que, devido às avaliações federais, as disciplinas de língua portuguesa e matemática, em sua prática:

Ganham mais destaque e importância e passaram a ter maior carga horária.

Mantêm a mesma importância e carga horária.

Perderam importância e tiveram carga horária reduzida.

8. Quanto às orientações para a realização do novo Saeb, marque as alternativas que representam o que aconteceu, segundo a sua visão:

Não tive nenhuma orientação da SEE-MG.

Fui orientado, quanto às mudanças do novo Saeb, por meio de formação docente.

Fui orientado, quanto às mudanças do novo Saeb, por meio de material disponibilizado pelo Inep.

Soube das mudanças ao ser informado que haveria a aplicação das provas.

Recebi novas instruções da SEE-MG quanto à preparação dos estudantes para as provas.

9. Para você, qual é a função que as avaliações externas devem ter? (Marque quantos itens julgar necessário).

Acredito que não são necessárias.

Acredito que elas devem servir para avaliar a qualidade da escola.

- Acredito que elas dever ser usadas para avaliar e elaborar políticas públicas de educação.
- Acredito que elas devem servir para captar dados importantes para o professor trabalhar em sala de aula.
- Acredito que as escolas devem se apoiar nessas avaliações para reorganizar a prática pedagógica.

10. Em sua visão, qual o objetivo do Estado com a realização das avaliações externas? (Marque quantos itens julgar necessário).

- Aprimorar a qualidade da educação nacional.
- Gerar dados para avaliar a própria política educacional do Estado e construir políticas mais correntes e transparentes para a sociedade.
- O Estado faz uso das avaliações externas para transferir a responsabilidade quanto aos resultados para a escola.
- Para estimular a concorrência entre escolas e gerar mais qualidade.
- Para estimular a concorrência entre as escolas e responsabilizar os professores quanto aos resultados.
- Outro: \_\_\_\_\_.

11. Você percebeu alguma modificação em relação às avaliações federais do Saeb? (Marque quantos itens julgar necessário).

- Não.
- Sim. Quais?
- A periodicidade da aplicação dos testes.
- As matérias cobradas nas avaliações.
- A matriz de referência para elaborar as provas passou a ter a BNCC como referência.
- O conteúdo dos testes mudou.
- O conteúdo dos testes ficou mais extenso.
- O conteúdo dos testes ficou mais fácil.
- Outro: \_\_\_\_\_.

12. Em sua visão, as mudanças do Saeb são positivas ou negativas?

- Positivas. Por quê?
- Ampliaram as matérias avaliadas.
- Passaram a aplicar as provas todos os anos.
- Têm a BNCC como base da matriz de referência para elaborar as provas.
- Negativas. Por quê?
- Ampliaram as matérias avaliadas.
- Passaram a aplicar as provas todos os anos.
- Têm a BNCC como base da matriz de referência para elaborar as provas.

13. Quanto aos resultados das escolas nas provas nacionais, diante do novo SAEB, é correto afirmar que:

- A cobrança por resultados ficou maior.
- A cobrança por resultados ficou menor.
- A cobrança por resultados é a mesma.

14. Você considera que ocorre interferência das avaliações externas no trabalho docente?

- Sim. Sou mais comprometido com a minha prática pedagógica devido às avaliações externas.
- Sim. Afetam a minha autonomia pedagógica em sala de aula.
- Sim. Não consigo cumprir meu planejamento devido à cobrança do conteúdo dos testes.
- Sim. Sinto-me sobrecarregado.
- Sim. Tenho que focar mais nas matérias cobradas nos testes.
- Sim. Tenho que ensinar os alunos a se comportarem no dia do teste.
- Sim. Minha prática avaliativa fica voltada para essas avaliações.
- Sim. Os resultados das avaliações afetam a minha imagem na escola.
- Sim. Afetam o currículo desenvolvido na escola.
- Sim. Demandam mais tempo de trabalho.
- Não.

15. Você considera que as mudanças do novo Saeb irão ampliar as interferências dessas avaliações no trabalho docente?

- Não.
- Sim.

## Apêndice 2. Parecer consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As políticas públicas e a utilização da avaliação em larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus efeitos no trabalho docente.

**Pesquisador:** Leonice Matilde Richter

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 68085422.0.0000.5152

**Instituição Proponente:** Faculdade de Educação - UFU

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.004.574

#### Apresentação do Projeto:

Este parecer trata-se da análise das respostas às pendências do referido projeto de pesquisa.

As informações elencadas nos campos “Apresentação do Projeto”, “Objetivo da Pesquisa” e “Avaliação dos Riscos e Benefícios” foram retiradas dos documentos Informações Básicas da Pesquisa nº 2049436 e Projeto Detalhado (ProjetoPesquisacep\_GracieleAlves.pdf), postados em 07/04/2023.

#### INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa versa sobre as políticas públicas e a utilização da avaliação em larga escala nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e seus efeitos no trabalho docente. O que nos estimula a refletir e investigar sobre as políticas públicas das avaliações em larga escala e seu impacto no trabalho docente é ter clareza sobre o reflexo do SAEB no trabalho do professor, bem como a visão e entendimento do docente sobre essa avaliação e suas ações e planejamentos frente aos resultados obtidos nesse processo. Para respondermos o nosso problema de pesquisa e alcançarmos o nosso objetivo geral, temos como objetivos específicos: • discutir teoricamente, sobre o entendimento e os impactos e efeitos da avaliação externa sobre o trabalho docente; • expor e discutir as políticas públicas que norteiam

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

esse instrumento de avaliação;• investigar quais as ações do professor (a) diante dos resultados dessas avaliações e seu pensamento sobre sua importância ou não para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (as).Realizaremos uma pesquisa qualitativa e será realizado levantamento bibliográfico e documental, entrevistas, aplicação de questionários.Para o desenvolvimento da pesquisa, contaremos 20 participantes, esperando pelo ao menos a resposta de 50%.1o) a partir da autorização da Superintendência Regional de Educação da cidade de Uberlândia (SRE) e da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UFU, será encaminhado aos participantes um convite para participar do preenchimento do questionário. A partir da adesão dos participantes da pesquisa, posteriormente a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por e-mail um questionário (via google forms) aos participantes, contendo o prazo de 15 (quinze) dias para responder e devolvê-los. O questionário, partindo de perguntas abertas e dissertativas será destinado aos professores/as dos anos iniciais da rede estadual de educação da cidade de Uberlândia-MG.2o) será agendado entrevista semiestruturada através do google meet, para alguns (05) desses/as professores/as regentes , afim de apreender algumas informações contidas no questionário com maior precisão.3o) com as informações obtidas da leitura dos documentos normativos e após as transcrições das entrevistas, faremos a análise dessas informações que subsidiarão a escrita da dissertação. Pretendo por meio de uma abordagem crítica promover uma discussão e análise dos dados e fazer uma inter-relação da realidade vivida pelos participantes da pesquisa, com base no referencial teórico e documental apresentado.

#### METODOLOGIA

Para atingir os objetivos da pesquisa, a metodologia empregada será a abordagem qualitativa, com revisão teórica, análise de conteúdo e a aplicação de questionário e entrevista. Será realizado questionário e entrevista, onde investigaremos os impactos da avaliação em larga escala no trabalho docente. Além da investigação, serão utilizados como apoio, legislação, referências bibliográficas, sites da internet e como se estabelece o processo de avaliação em larga escala e seus desdobramentos. Pretendemos seguir os seguintes passos: 1o) A partir da autorização da Superintendência Regional de ensino da cidade de Uberlândia (SRE-Uberlândia) e da aprovação do Comitê de Ética em pesquisa - CEP/UFU, será apresentado o projeto de pesquisa aos professores que participarão na realização da pesquisa, no caso, professores dos anos iniciais da rede estadual de Uberlândia-MG. A partir da adesão dos participantes da pesquisa, posteriormente a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será enviado por e-mail/whatsapp um

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

questionário (via google forms) aos participantes, contendo o prazo de 15 (quinze) dias para responder e devolvê-los. O questionário, partindo de perguntas abertas e dissertativas será destinado aos professores dos anos iniciais da rede estadual de Uberlândia-MG. 2o) Após identificar a modulação dos participantes que aderiram a pesquisa com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido agendar entrevista semiestruturada com professores para compreender melhor e aprofundar as respostas obtidas pelo questionário estas entrevistas serão feitas através das ferramentas tecnológicas disponíveis como google meet. Para esta amostra utilizaremos como primeiro critério a escolha de 5 (cinco) professores/as que atuam nos anos iniciais da rede estadual de Uberlândia- MG. Vale esclarecer que todo o participante desta pesquisa não terá nenhum ganho com esta pesquisa e não haverá necessidade de deslocamento, o que não gerará nenhum tipo de custo para participação na pesquisa.

Como principais perguntas para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionários e roteiro para entrevista semiestruturada) temos :Para você, o que é Avaliação Educacional? Como esse tema foi tratado ao longo de sua formação inicial e continuada? Qual a sua opinião sobre as avaliações em larga escala? O que você pensa sobre o fato da escola em que você trabalha submeter-se regularmente a processos de avaliação em larga escala? 3o) com as informações obtidas; pesquisa sobre o tema e análise de documentos sobre as políticas públicas, após as transcrições das entrevistas, faremos a análise dessas informações que subsidiarão a escrita da dissertação. Pretendo por meio de uma abordagem qualitativa e crítica promover uma discussão e análise dos dados e fazer uma inter-relação da realidade vivida pelos participantes da pesquisa, com base no referencial teórico e documental apresentado. Na análise dos dados, será realizada a triangulação dos dados para as conclusões finais da pesquisa na construção da resposta ao problema investigado.

NÚMERO DE PARTICIPANTES - 20.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO – Para esta amostra utilizaremos como primeiro critério a escolha de 20 (vinte) professores/as que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberlândia - MG.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO – Professores/as que não atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual de Uberlândia - MG.

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

CRONOGRAMA – Coleta de dados de 31/05/2023 a 30/06/2023; conclusão da pesquisa em 31/07/2023.

ORÇAMENTO – R\$ 5.000,00 (livros, encadernações/cópias, revisão/tradução/formatação, material de expediente, transcrição).

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **OBJETIVO PRIMÁRIO**

Desse modo, nosso objetivo maior é analisar quais são os efeitos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no trabalho docente, segundo a perspectiva dos professores que atuam no 5o ano do ensino fundamental da rede Estadual do município de Uberlândia.

##### **OBJETIVOS SECUNDÁRIOS**

- Compreender o que é e como funciona o SAEB;
- Investigar as concepções de políticas públicas que norteiam a avaliação no modelo de estado neoliberal;
- Investigar como os professores dos anos iniciais (5o ano), analisam e utilizam os resultados obtidos a partir das avaliações externas;
- Identificar na perspectiva dos professores dos anos iniciais, quais os efeitos dessas avaliações no trabalho docente.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **RISCOS**

Toda pesquisa possui riscos potenciais maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Entretanto para minimizar os riscos será- garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras, confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico – financeiro. A pesquisa com instrumento de entrevista apresenta um baixo risco podendo esses riscos muitas vezes serem expressos na forma de desconforto; possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder ou de ser identificado; estresse; quebra de sigilo, cansaço ou vergonha ao

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
<b>Bairro:</b> Santa Mônica <b>CEP:</b> 38.408-144
<b>UF:</b> MG <b>Município:</b> UBERLANDIA
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131 <b>Fax:</b> (34)3239-4131 <b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br





Continuação do Parecer: 6.004.574

responder às perguntas; dano; quebra de anonimato. Assegura-se que em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim, a sua identidade será preservada.

#### BENEFÍCIOS

A pesquisa trará grandes benefícios para a comunidade acadêmica e para os profissionais da educação que estão inseridos no processo de avaliação externa, para análises e reflexões sobre esse instrumento.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

As pendências listadas no Parecer Consubstanciado nº 5.979.147, de 1 de abril de 2023, e atendidas, seguem abaixo, bem como a resposta da equipe de pesquisa e a análise feita pelo CEP/UFU.

Pendência 1 - Substituir, em todos os documentos, a palavra SUJEITO/S por PARTICIPANTE/S DE PESQUISA.

RESPOSTA - Foi substituído no campo da Plataforma Brasil palavra SUJEITO/S por PARTICIPANTE/S DA PESQUISA (palavras alteradas em vermelho). Conforme texto abaixo. Onde houve a troca está em vermelho, também houve alteração no projeto de pesquisa e questionário, que foi anexado novamente com destaque onde houve correção.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 2 - Informar como os participantes serão recrutados/abordados para o convite para a pesquisa. Adequar em todos os documentos.

RESPOSTA - Foi mais bem detalhado no campo da Plataforma Brasil e projeto detalhado, conforme texto abaixo, em destaque amarelo.

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
<b>Bairro:</b> Santa Mônica <b>CEP:</b> 38.408-144
<b>UF:</b> MG <b>Município:</b> UBERLÂNDIA
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131 <b>Fax:</b> (34)3239-4131 <b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

Pendência 3 - Esclarecer como será o critério para a seleção dos 5 participantes para a entrevista. Adequar em todos os documentos.

RESPOSTA - Foi mais bem detalhado no campo da Plataforma Brasil e projeto detalhado, conforme texto abaixo, em destaque verde.

ANÁLISE DO CEP/UFU - Pendência atendida.

=====

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

- 1) PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_2049436.pdf
- 2) Projtopesquisacep\_GracieleAlvesSilva.pdf
- 3) LinkcurriculoGracieleAlves.pdf
- 4) termocompromissoconfidencialidade.pdf
- 5) SEIGOVMG56614602Memorando.pdf
- 6) termoconsentimentolivre esclarecido.pdf
- 7) linkcurriculoLeoniceMatilde.pdf
- 8) Folhaderostoprojeto.pdf
- 9) Questionario\_entrevista.pdf
- 10) Respostas\_pendencias.pdf
- 11) Questionário\_entrevista\_alterado.pdf

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As pendências apontadas no Parecer Consubstanciado nº 5.979.147, de 1 de abril de 2023, foram atendidas. Portanto, nessa versão o CEP/UFU não encontrou nenhum óbice ético.

De acordo com as atribuições definidas nas Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 510/16 e suas complementares, o CEP/UFU manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Prazo para a entrega do Relatório Final ao CEP/UFU: SETEMBRO/2023.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DE PESQUISA DEVE SER INFORMADA, IMEDIATAMENTE, AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE ÉTICA.

-----  
O CEP/UFU alerta que:

- a) Segundo as Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16, o pesquisador deve manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- b) O CEP/UFU poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto;
- c) A aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento às Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16 e suas complementares, não implicando na qualidade científica da pesquisa.

-----  
**ORIENTAÇÕES AO PESQUISADOR:**

- O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu

<b>Endereço:</b> Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica			
<b>Bairro:</b> Santa Mônica		<b>CEP:</b> 38.408-144	
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> UBERLÂNDIA		
<b>Telefone:</b> (34)3239-4131	<b>Fax:</b> (34)3239-4131	<b>E-mail:</b> cep@propp.ufu.br	



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Resolução CNS nº 466/12). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro); e enviar a notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) apresentando o seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, destacando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. No caso de projetos Continuação do Parecer: 6.004.574

consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização e sem prejuízo (Resoluções CNS nº 466/12 e nº 510/16) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, na íntegra, por ele assinado.

- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado pelo CEP/UFU e descontinuar o estudo após a análise, pelo CEP que aprovou o protocolo (Resolução CNS nº 466/12), das razões e dos motivos para a descontinuidade, aguardando a emissão do parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.

- do Grupo I ou II, apresentados à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador também deve informá-la, enviando o parecer aprobatório do CEP, para ser anexado ao protocolo inicial (Resolução nº 251/97, item III.2.e).

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2049436.pdf	07/04/2023 09:24:54		Aceito
Outros	Questionario_entrevista_alterado.pdf	07/04/2023 09:24:05	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa_Graciele_Alves_Silva.pdf	07/04/2023 09:21:36	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Parecer Anterior	Respostas_pendencias.pdf	07/04/2023 09:20:58	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado	Projetodepesquisa_GracieleAlvesSilva	02/04/2023	GRACIELE ALVES	Aceito

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLÂNDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
UBERLÂNDIA



Continuação do Parecer: 6.004.574

/ Brochura Investigador	.pdf	09:23:43	SILVA	Aceito
Outros	LinkcurriculoGracieleAlves.pdf	15/03/2023 16:45:00	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termocompromissoconfidencialidade.pdf	23/11/2022 10:56:00	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	SEIGOVMG56614602Memorando.pdf	23/11/2022 10:33:01	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termoconsentimentolivreesclarecido.pdf	23/11/2022 10:09:34	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Outros	linkcurriculoLeoniceMatilde.pdf	23/11/2022 09:25:13	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderostoprojeto.pdf	17/11/2022 09:46:22	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito
Brochura Pesquisa	Questionario_entrevista.pdf	13/11/2022 16:13:58	GRACIELE ALVES DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERLANDIA, 16 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**ALEANDRA DA SILVA FIGUEIRA SAMPAIO**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica  
**Bairro:** Santa Mônica **CEP:** 38.408-144  
**UF:** MG **Município:** UBERLANDIA  
**Telefone:** (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4131 **E-mail:** cep@propp.ufu.br