

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alfreu Diego Portela de Lima

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO RIO GRANDE
DO SUL (SAERS): AÇÕES, CONTROVÉRSIAS E
RESULTADOS.

Passo Fundo

2022

Alfreu Diego Portela de Lima

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO RIO GRANDE
DO SUL (SAERS): AÇÕES, CONTROVÉRSIAS E
RESULTADOS.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo

2022

Alfreu Diego Portela de Lima

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO RIO GRANDE DO SUL (SAERS): AÇÕES,
CONTROVÉRSIAS E RESULTADOS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

CIP – Catalogação na Publicação

L732a Lima, Alfreu Diego Portela de
Avaliação em larga escala no Rio Grande do Sul
(SAERS) [recurso eletrônico]: ações, controvérsias e
resultados / Alfreu Diego Portela de Lima. – 2022.
3.4 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
de Passo Fundo, 2022.

1. Rendimento escolar – Avaliação. 2. Educação –
Qualidade. 3. Educação e Estado – Rio Grande do Sul –
Política e governo - 2007-2010. I. Marcon, Telmo,
orientador. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catálogo: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427



PPGEdu
Programa de Pós-Graduação
em Educação

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

**“Avaliação em larga escala no Rio Grande do Sul
(SAERS): ações, controvérsias e resultados”,**

Elaborada por

ALFREU DIEGO PORTELA DE LIMA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 10 de maio de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo
Presidente da Banca Examinadora

Prof. Dr. Jerônimo Sartori
Universidade Federal da Fronteira Sul

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico esse trabalho a meus pais Amaro e Geni, em especial para minha esposa Maria Dinorá e meu filho Pedro Henrique, Vitória (minha filha do coração), meu sogro Armelindo (seu Baccin) e minha sogra Laura, pelo carinho, força, atenção e todo apoio para essa tão esperada conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradecer aos seres de luz, por me oportunizarem ao desafio do crescimento, na busca em transpor as dificuldades que surgiram no processo desta caminhada, para com meu crescimento intelectual e pessoal. A estes seres de 'luz', pelo seu infinito amor, pela sua voz "invisível" que sempre me incentivaram a seguir no meu propósito e, principalmente por terem me dado a chance do recomeço...Gratidão pela vida e ao milagre do amor que alimentou a esperança de seguir em frente...

Ao Prof. Dr. Telmo Marcon, meu Orientador que aceitou o desafio, pela orientação, amizade, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes nessa jornada.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Altair Alberto Fávero, Prof. Dr. Jerônimo Sartori e a Prof. Dra. Luciane Spanhol Bordignon, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar grandiosamente com a minha dissertação.

À minha amada esposa Maria Dinorá Baccin de Lima, por todo amor, carinho, dedicação, compreensão e apoio em tantos momentos difíceis desta caminhada. Obrigado por permanecer sempre ao meu lado, mesmo sem os carinhos rotineiros, sem a atenção devida e depois de tantos momentos de lazer perdidos. Obrigado pelo presente de cada dia, pelo seu sorriso e por saber me fazer feliz a cada novo amanhecer.

À minha mãe Geni de Lima e ao meu pai Amaro Portela de Lima, deixo um agradecimento especial, por todas as lições de vida, companheirismo, amizade, dedicação, abnegação, compreensão e perdão que vocês me dão a cada novo dia. Sinto-me orgulhoso e privilegiado por ter pais tão especiais. À minha família, todas as vibrações recebidas, pelas minhas irmãs Maria Roselaine, Emanoela Patrícia e meu irmão Luís Fernando, obrigado pela força e incentivo, obrigado por todo carinho e todos os votos de boa sorte.

Aos meus sogros Armelindo e Laura, carinhosamente chamados de "Seu Baccin" e Dona Laura", por apoiarem e compreenderem o meu isolamento e de sua filha em inúmeras sextas e finais de semanas, sem poder compartilhar de sua agradável companhia e risadas na roda de chimarrão.

Ao meu filho Pedro Henrique e minha filha do coração Vitória (minha Guerreira Bárbara), por todo amor incondicional que vocês sempre me deram. Inúmeras foram as vezes que, às 2 ou 3 horas da manhã, após concluir algum trabalho, mandei mensagem para compartilhar estes momentos. Feliz por tê-los...meus e, fazerem parte da minha vida.

Agradeço a todas as pessoas que estiveram torcendo por mim durante esses longos e incansáveis dias. Foram várias etapas, e em cada uma delas eu fui encontrando forças para continuar a ser persistente, acreditando sempre no meu potencial e que logo eu conquistaria o meu tão sonhado mestrado. Obrigado por acreditarem em mim e pelos tantos elogios e incentivos. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o vosso apoio. Por fim, a todos aqueles que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta dissertação, o meu sincero agradecimento.

Com o tempo você vai percebendo que para ser feliz com outra pessoa, você precisa em primeiro lugar, não precisar dela. Percebe também que aquela pessoa que você ama ou acha que ama, e que não quer nada com você, definitivamente, não é a pessoa da sua vida.

Você aprende a gostar de você, a cuidar de você e, principalmente, a gostar de quem também gosta de você. O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim para que elas venham até você. No final das contas, você vai achar, não quem você estava procurando, mas quem estava procurando por você...!

Mário Quintana



RESUMO

O Objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as políticas implementadas pelo governo de Yeda Crusius entre 2007 e 2010, através do Sistema de Avaliação do rendimento escolar no Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), Avaliação em Larga Escala e, em que esse processo contribuiu para a melhoria da qualidade da Educação. O estudo almejou construir sua argumentação voltada a responder à seguinte pergunta: como as Políticas de Avaliação na área da Educação implantadas e desenvolvidas no Governo Yeda Crusius no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2007/2010, especialmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) nas Escolas Públicas, reverberaram de forma positiva ou não na qualidade da Educação? A metodologia utilizada é de cunho qualitativo com coleta e análise de dados de natureza básica, com objetivo exploratório, por delineamento bibliográfico. O procedimento da coleta de dados se deu por busca e análise de dados em documentos legais normativos com o intuito de aprofundar a compreensão dos conteúdos específicos à temática em estudo. Visou-se descrever a operacionalização, os objetivos e a finalidade do Sistema de Avaliação Rio-grandense, bem como os resultados das provas em cada ano de execução do processo, tendo como embasamento a investigação e a análise de documentos normativos emitidos pela Secretaria de Educação do Estado e por empresas terceirizadas contratadas como prestadoras de serviço. A pesquisa ressalta que a avaliação tem caráter de julgamento sobre o desempenho do aluno e instituições. Discutiu-se os resultados das edições divulgados nos sites do CAED, como também a divulgação desses resultados da avaliação enviados às escolas e conclui-se que a cada mudança de governo, novas concepções e práticas políticas de avaliação educacional foram empregadas no Estado do Rio Grande do Sul com o intuito de verificar o rendimento dos estudantes. Desse modo, o estudo evidencia que a implementação das políticas de avaliação no Estado nesse período fundamentou-se num discurso gerencialista sustentado por meio de instrumentos de controle social vinculados ao mercado, onde a educação é mensurada metricamente na sua eficácia, sob os preceitos do neoliberalismo através das interferências de organismos internacionais. Coloca-se como desafio o debate e a análise mais aprofundada das políticas educacionais. Essa constatação implica uma concepção do governo orientada em depositar no Sistema de Avaliação a condição de diagnóstico da qualidade do ensino público estadual, com o objetivo de promover alternativas que venham a melhorar a realidade educacional do Estado do Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul – SAERS; Política Pública de Avaliação Educacional; Gerencialismo; Mercantilização da Educação.

ABSTRACT

The general objective of the research is to investigate the policies implemented by the government of Yeda Crusius between 2007 and 2010, through the School Performance Assessment System in the State of Rio Grande do Sul (SAERS), Large Scale Assessment and, in which this process contributed to improving the quality of education. The study aimed to build its argument aimed at answering the following question: how did the Evaluation Policies in the area of Education implemented and developed in the Yeda Crusius Government in the State of Rio Grande do Sul, in the period 2007/2010, especially the Evaluation System of School Performance of Rio Grande do Sul (SAERS) in Public Schools, reverberated positively or not in the quality of Education? The methodology used is of a qualitative nature with data collection and analysis of a basic nature, with an exploratory objective, by bibliographical design. The data collection procedure was based on the search and analysis of data in normative legal documents in order to deepen the understanding of the specific contents of the subject under study. The aim was to describe the operationalization, objectives and purpose of the Riograndense Assessment System, as well as the results of the tests in each year of execution of the process, based on the investigation and analysis of normative documents issued by the Department of Education of the State and by outsourced companies contracted as service providers. The research points out that the evaluation has the character of judgment about the performance of the student and institutions. The results of the editions published on the CAED websites were discussed, as well as the dissemination of these evaluation results sent to schools and it was concluded that with each change of government, new conceptions and political practices of educational evaluation were employed in the State of Rio Grande do Sul in order to verify the performance of students.

Thus, the study shows that the implementation of evaluation policies in the State during this period was based on a managerial discourse supported by instruments of social control linked to the market, where education is measured metrically in its effectiveness, under the precepts of neoliberalism through the interference of international organizations. The challenge is the debate and deeper analysis of educational policies. This finding implies that the government is oriented towards depositing in the Evaluation System the condition for diagnosing the quality of state public education, with the objective of promoting alternatives that will improve the educational reality of the State of Rio Grande do Sul.

Keywords: School Performance Assessment System of the State of Rio Grande do Sul – SAERS; Public Policy for Educational Evaluation; Managerialism; Commodification of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Escala e Padrões de desempenho.....	84
------------------------------------------------------	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Posição do Estado do Rio Grande do Sul, em nível nacional, nas avaliações do MEC nos anos de 2003 e 2005.....	60
Quadro 2: Domínio, Competências e Descritores, Matemática -1º Ano Ensino Médio, SAERS /2008.....	139
Quadro 3: Matriz de Referência de Matemática-1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.....	70
Quadro 4: Continuação da Matriz de Referência de Matemática- 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.....	71
Quadro 5: Domínio, Competências e Descritores, Matemática, 1º Ano Ensino Médio, SAERS /2009-2010.....	139
Quadro 6: Matriz de Referência de Língua Portuguesa 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.....	72
Quadro 7: Continuação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa- 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.....	73
Quadro 8: Domínio, Competências e Descritores, Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.....	140
Quadro 9: Domínio, Competências e Descritores, Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS 2009/2010.....	74
Quadro 10: Amostragem da Teoria da Resposta ao Item (TRI)	140
Quadro 11: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa.....	141
Quadro 12: Escala de Proficiência em Matemática.....	142
Quadro 13: Resultados SAERS 2010, acerto por Descritor CRE A, Escola A, Turma A, Língua Portuguesa.....	143
Quadro 14: Resultados SAERS 2010, acerto por Descritor CRE A, Escola A, Turma A, Matemática.....	144

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultados SAERS 2010, Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, disciplina Língua Portuguesa, Estado do Rio Grande do Sul, CRE-A e Escola-A; 1. Proficiência, 2. Participação, 3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de desempenho.....	83
Gráfico 2: Resultados SAERS 2010, Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, disciplina Matemática, Estado do Rio Grande do Sul, CRE-A e Escola-A; 1. Proficiência, 2. Participação, 3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de desempenho.....	87
Gráfico 3: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul na edição de 2010.....	89
Gráfico 4: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática no Rio Grande do Sul na edição de 2010.....	90
Gráfico 5: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa na Coordenadoria Regional de Educação- CRE A, na edição de 2010.....	90
Gráfico 6: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática na Coordenadoria Regional de Educação- CRE A, na edição de 2010.....	91
Gráfico 7: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa na Escola A analisada, na edição de 2010.....	92
Gráfico 8: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática na Escola A analisada, na edição de 2010.....	92
Gráfico 9: Boletim do SAERS do Aluno A: 1º ano do Ensino Médio.....	93
Gráfico 10: Boletim do SAERS do Aluno B: 1º ano do Ensino Médio.....	94

Gráfico 11: 1º ano do Ensino Médio - Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho – Língua Portuguesa da Rede Estadual e Escolas Particulares.....	95
Gráfico 12: 1º ano do Ensino Médio - Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho – Matemática da Rede Estadual e Escolas Particulares.....	97
Gráfico 13: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Língua Portuguesa – Rede Estadual.....	145
Gráfico 14: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Língua Portuguesa – Escolas Particulares.....	146
Gráfico 15: 1º Ano Do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Matemática – Rede Estadual.....	147
Gráfico 16: 1º Ano Do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Matemática – Escolas Particulares.....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação

ADES - Avaliação Discente da Educação Superior

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ART. - Artigo

BIB - Blocos Incompletos Balanceados

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAEd/UF-JF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CERI – Centro de Investigação Educacional e Inovação

CES - Câmara de Educação Superior

CF - Constituição Federal

CFI - Cooperação Financeira Internacional

CETE - Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CPAS - Avaliadores institucionais capacitados

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

DAEB - Diretoria de Avaliação da Educação Básica

D1 a D38... Descritores da matriz referência de Língua Portuguesa e Matemática

DCNs - Diretrizes curriculares nacionais

DEPLAN - Departamento de Planejamento

DOE - Diário Oficial do Estado

EEES - Espaço Europeu de Educação Superior

ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FAED - Faculdade de Educação

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IAS - Instituto Ayrton Senna

ICEG - Instituto de Ciências Exatas e Geociências

ICMS - Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços

IDEAU - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai

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

LDB - Lei das Diretrizes e Bases da Educação

LP - Licenciatura Plena

MEC - Ministério da Educação

NTE - Núcleo de Tecnologia Educacional

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs - Organizações não governamentais

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDS - Partido Democrático Social

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PIB - Produto Interno Bruto

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PGPQ - Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLDs - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPA - Plano Plurianual

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFO - Programa Nacional de Informática na Educação

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PTB - Partido Trabalhista Brasileiro

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP - Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público

SAERS - Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEC - Secretaria de Educação e Cultura

SEDUC - Secretaria da Educação

SEE/RS - Secretaria Estadual do Estado do Rio Grande do Sul

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINEPE - Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado

TCR - Termo de Compromissos de Resultados

TPE - Todos Pela Educação

TRI - Teoria da Resposta ao Item

UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UPF - Universidade de Passo Fundo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAP. 1 - AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL E O DISCURSO GERENCIALISTA	27
1.1 - O discurso gerencialista e as políticas de avaliação no Brasil.....	29
1.2 - As interferências dos organismos internacionais num contexto da mercantilização da educação e as políticas educacionais.....	35
1.3 - Avaliações de larga escala: qualificar a educação.....	42
CAP. 2 - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR (SAERS 2007- 2010)	48
2.1- Fundamentos legais que regulamentam o SAERS.....	49
2.2 - Estrutura da avaliação: áreas de conhecimento, natureza das questões, público alvo.....	66
2.3 - Aplicação das avaliações e a sistematização dos dados.....	74
CAP. 3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAERS NA QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL	81
3.1 - Divulgação/Devolução dos resultados nas escolas	82
3.2 - Impactos dos resultados nas políticas educacionais.....	98
3.3 - O que os dados revelaram?	105
4 - CONCLUSÃO	118
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Partindo-se do princípio de que rememorar a experiência vivenciada e o conhecimento apropriado durante a trajetória de educador e docente na Escola Pública, deparei-me, por vezes, com inquietações e problemas vivenciados no cotidiano escolar, tive consciência de que o conhecimento até aqui apreendido, não fora suficiente para dar as respostas aos múltiplos questionamentos. Em razão disso, encontrei motivações e mobilizei-me para aprofundar essas inquietações e desafios através da realização do mestrado.

Com intuito de inserir-me no universo da pesquisa, matriculei-me como aluno especial em disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo (FAED/UPF). Cursei então dois seminários avançados: *Avaliação e qualidade em educação* e *Estado, Globalização e Políticas de Educação*. Objetivava adentrar na produção e difusão de conhecimentos que esclarecessem as questões que trazia, bem como, permitissem intervir em problemas educacionais relevantes, de forma mais profunda e qualificada.

Fui aluno de graduação de Física-LP na Universidade de Passo Fundo (UPF) e realizei a especialização em Orientação Educacional pela Faculdade de Educação (FAED); especialização no Ensino de Física (ICEG) e, posteriormente, especialização em Gestão Escolar (Direção, Supervisão e Coordenação) pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai- (UNIDEAU), campus Passo Fundo. Mesmo tendo realizado esses cursos, sempre tive a convicção de que o mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UPF) contribuiria significativamente no aprofundamento das questões e nas respostas às indagações e inquietações que me acompanham nesta minha trajetória como educador.

No decorrer das aulas do Mestrado, com as leituras realizadas e as reflexões-críticas efetivadas, a proposta de pesquisa apresentada inicialmente no processo seletivo ganhou mais sentido: A pesquisa tem por objetivo investigar as políticas de avaliação do rendimento escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), Avaliação em Larga Escala, realizadas durante o governo de Yeda Crusius (2007-2010) no Estado do Rio Grande do Sul, reverberaram de forma positiva ou não na qualidade da educação, na promoção de ranqueamento entre sistemas, escolas, professores e estudantes, como também na busca de compreensão do caráter da avaliação. Através das leituras realizadas foi possível reconstruir e apreender novos conceitos referentes à avaliação da educação e das políticas que permeiam a efetivação e implementação dos instrumentos e indicadores de qualidade da Educação, suas controvérsias e avanços.

Durante os anos de convívio diário dentro das escolas, observei e acompanhei a realização dessas avaliações e, no ano subsequente a sua realização, retornava o resultado quantitativo da avaliação. Partindo dessa constatação, reporteime às reflexões de Luckesi (2000), quando diz que a avaliação é o processo de diagnosticar e, que ao ser realizada a constatação deve ser feito algo, o que implicaria numa tomada de decisão. Nessa perspectiva, quando uma escola é qualificada como satisfatório, o que é feito? Quando ocorre o contrário e a escola é qualificada como insatisfatório, o que é feito em relação a esse diagnóstico? Quais as ações que foram efetivadas pelo governo Yeda Crusius em relação aos resultados das avaliações do SAERS?

O espírito investigativo e observador faz parte de mim e as questões da educação sempre me inquietaram. Tal reflexão me levou a conhecer e compreender a lógica da avaliação e os objetivos de seus usos. A pergunta norteadora da pesquisa situa-se nesse contexto: como as Políticas de avaliação na área da Educação implantadas e desenvolvidas no Governo Yeda Crusius no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2007/2010, especialmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) nas Escolas Públicas reverberaram de forma positiva ou não, na qualidade da Educação? Quais os princípios que pautaram essa avaliação e de que forma contribuíram ou não para a qualidade da educação? Por que e para que avaliar? Que usos o governo estadual fez dos diagnósticos e resultados das avaliações?

A educação brasileira passa por grandes desafios, desde a qualificação do processo de aprendizagem à dificuldade de acesso e permanência dos alunos na escola. À escola cabe garantir as condições de aprendizagem do que for necessário para a inserção e a convivência dos alunos na sociedade. O governo estadual do Rio Grande do Sul instituiu o SAERS, visando a produção de subsídios para o monitoramento das políticas públicas, a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes a alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas. A relevância da pesquisa se dá na busca da compreensão dos preceitos do caráter avaliativo, se reverberaram de forma positiva ou não, para com a qualidade da educação, a adoção das Políticas de Avaliação em Larga Escala no Rio Grande do Sul, como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar - SAERS, implantadas e desenvolvidas no governo Yeda Rorato Crusius, nos anos de 2007 a 2010, nas escolas da rede pública e privada.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar pode ser definido, conforme Goldberg (1980), como um casaco de várias cores e que se utiliza conforme o local e a ocasião. Significa dizer que a avaliação tem muitas dimensões e que, dependendo dos seus propósitos, cada

escolha tem suas implicações políticas e pedagógicas. Ao tratar da avaliação como critério de julgamento/comportamento. Netto (1982, p. 5), afirma que ela é um “processo de medida do comportamento de uma ou mais variáveis numa população definida, em condições especificadas de tempo e de espaço. Quando a variável ou variáveis dizem respeito à educação, fala-se em avaliação educacional”. Medir e avaliar são expressões intercambiáveis. Medir “é uma operação de quantificação, em que se atribuem valores numéricos [...] a medida é um passo inicial, mas não é condição necessária, e nem suficiente, para que a avaliação se efetue” (NETTO, 1982, p. 10). A avaliação pode ser tratada como atividade meramente técnica que pode dissimular sua dimensão política e ideológica, bem como, as relações de poder presentes na sociedade capitalista, para a qual a maior produtividade do sistema de ensino é alcançada pela via da racionalização do trabalho.

O Estado do Rio Grande do Sul tem uma trajetória histórica e política muito peculiar¹. Fortemente influenciado pelo pensamento positivista, tem como característica uma cultura política autoritária. Desde 1982, os governos estaduais foram eleitos pelo voto direto, diferentemente do período anterior em que havia nomeação de interventores por parte do governo militar central. Desde então, no Rio Grande do Sul, exceção nacional, nenhum governador conseguiu a reeleição ou fez sucessor, ou seja, o eleitorado sempre preferiu candidatos de oposição ou aqueles que haviam rompido com o governo em curso. Esse dado é importante para entender como em cada governo, iniciam-se projetos que tendem a confrontar ou rejeitar os anteriores. Nesse sentido, no campo da educação reforça-se a política de governo muito mais do que política de Estado.

¹ Analisando a linha do tempo dos governadores do Rio Grande do Sul de 1982 a 2021, conforme observado, nenhum deles foi reeleito ou reconduzido ao cargo. Em 1982 o candidato pelo Partido Democrático Social (PDS), Jair Soares, ganhou a eleição e governou o estado de 1983 até março de 1987. Pedro Simon concorreu, em 1986, e foi eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) para mandato de 1987 a 1990. Alceu Collares do Partido Democrático Trabalhista (PDT) governou de 1991 a 1995. Na sequência, foi eleito Antônio Britto do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) com mandato de 1995 a 1998. Olívio Dutra do Partido dos Trabalhadores (PT), eleito pela frente popular, governou o estado de 1999 a 2002. Germano Rigotto foi eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e governou de 2003 a 2006. Na sequência foi eleita a única mulher governadora no Rio Grande do Sul, Yeda Crusius, para o mandato de 2007 a 2010, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Tarso Genro do Partido dos Trabalhadores (PT) foi eleito para o mandato de 2011 a 2014, seguido por José Ivo Sartori, eleito para o mandato de 2015 a 2018, pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Por fim, a eleição de Eduardo Figueiredo Cavalheiro Leite pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) para o mandato de 2019 a 2022. A mudança de partidos no governo estadual tem implicações importantes não apenas em relação aos projetos político-econômico e sociais, mas, também, educacionais.

A lei de Gestão Democrática nº 10.576/95², no capítulo III, aborda o Plano Integrado da Escola, do aperfeiçoamento do Profissional da Educação e da Avaliação Externa. Entretanto, o conteúdo pertinente à avaliação externa, regulamentado por Artigos que, implicavam na elaboração e execução de um Sistema de Avaliação no Estado do Rio Grande do Sul, mantiveram-se na íntegra sem alteração.

Art. 75 - A Autonomia da Gestão Pedagógica dos estabelecimentos de ensino será assegurada: I - pela definição, no Plano Integrado de Escola, de proposta pedagógica específica, sem prejuízo da avaliação externa; II - pelo aperfeiçoamento do profissional da educação.

Art. 78 – Todos os estabelecimentos de ensino da rede pública serão anualmente avaliados, através de um “Sistema de Avaliação da Escola”, coordenado e executado pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul.

Art. 79 – Na avaliação externa ter-se-á como base o padrão referencial de currículo, as diretrizes legais vigentes e as políticas públicas.

Art. 80 - Os resultados da avaliação externa serão anualmente divulgados pela Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e comunicados a cada escola da rede pública estadual e servirão como base para a reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado para o ano seguinte (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

A lei de Gestão Democrática, conforme assinalado nesses artigos, aponta para o aperfeiçoamento do profissional, assegura que anualmente os estabelecimentos da rede pública serão avaliados, que a avaliação externa será a base para as políticas públicas e que os resultados servirão como base para reavaliação e aperfeiçoamento do Plano Integrado das escolas.

Numa perspectiva de desafios e contradições à formação do homem, tem na educação, o palco por onde, circundam as ações pautadas pelos quatro pilares presentes no livro de Delors ‘Educação para o século XXI: Questões e perspectivas’. Os objetivos educacionais, são pautados nesses pilares, compreendidos em “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver em conjunto. Ao conceder a mesma atenção a cada um desses pilares, acabamos enriquecendo todos os aspectos da educação, inclusive do ponto de vista profissional” (DELORS, 2005, p. 8). O mesmo autor ainda, salienta que “para dar bons resultados, a educação deve atender as necessidades específicas, ensinar habilidades e preparar os indivíduos” (idem, p.7).

A institucionalização de práticas avaliativas da educação no Estado do Rio Grande do Sul, como política pública, iniciou com as primeiras edições anuais na segunda metade da década de 1990. Era um sistema de avaliação das Escolas Públicas do Estado, mas, a partir de 2007, passa a ser definido como Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do

²(Modificada pela LEI Nº 11.695, DE 10 DE DEZEMBRO DE 2001-publicada no DOE nº 235, de 11 de dezembro de 2001)

Rio Grande do Sul (SAERS). Esse sistema inclui as edições de 2007 a 2009, como também, as de 2016 e 2018. Segundo a Revista do Sistema (SAERS, 2016), em 1996, foi realizada uma avaliação com a participação dos alunos do 2º, 5º e 7º anos do ensino fundamental e do 2º ano do ensino médio. Nos dois anos seguintes (1997 e 1998), alunos do 4º e 8º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, foram avaliados em língua portuguesa (incluindo redação) e matemática.

Na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a avaliação educacional é tratada de forma associada à qualidade da educação. O art. 206 fala na “garantia de padrão de qualidade” como um princípio fundamental. A lei de Gestão Democrática nº 10.576/95 (RIO GRANDE DO SUL, 1995), no capítulo III, trata de várias questões entre as quais, do Plano Integrado da Escola, do aperfeiçoamento do Profissional da Educação, mas, também, da Avaliação Externa. A Institucionalização do SAERS foi realizada através do Decreto nº 45.300 de 30 de outubro de 2007, pela coordenação e execução da Secretaria de Educação do estado por intermédio do Departamento de Planejamento (DEPLAN), publicado no DOE nº 207, de 31 de outubro de 2007. Além de complementar a Lei Estadual da Gestão Democrática do Ensino, conforme Lei nº 10.576/95, esse decreto determinava a elaboração e execução de um Sistema de Avaliação em todas as escolas da rede pública estadual, normatizava os intervalos de aplicação da avaliação, as séries, turmas e disciplinas avaliadas, a divulgação e o uso dos resultados. (RIO GRANDE DO SUL, 2007)

Uma breve análise histórica das políticas de avaliação da educação de 2007 a 2018 permite identificar que elas ocorreram de forma intermitente. A descontinuidade e a alternância das políticas de avaliação da educação decorrem das diferentes concepções e projetos políticos dos partidos que governaram o Estado. Entre 1999 e 2004 não foram realizadas Avaliações em Larga Escala no Rio Grande do Sul, já em 2005, ocorreu uma avaliação com 223 escolas da rede estadual e 1.243 escolas das redes municipais. Foram aplicados testes de língua portuguesa e matemática aos alunos do 3º e 6º anos do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio.

De 2007 a 2010, o SAERS teve continuidade, onde além das escolas da rede pública, as da rede particular também participaram do SAERS ao longo desse período. Em 2011, apenas as escolas da rede municipal e particular participaram do programa. Na gestão de Olívio Dutra (1999-2003) e de Tarso Genro (2011-2015), não foram realizadas essas avaliações nas escolas da rede pública estadual, tendo em vista que, essas duas gestões, deram ênfase à política educacional focada no direito à educação, priorizando a inclusão social como fundamento de um projeto de desenvolvimento. A educação era compreendida como atividade de formação

ampla, não restrita aos bancos escolares ou à formação para o mercado de trabalho, mas apontando para a emancipação humana e social. Como observam Albuquerque e Rossato (2002, p. 33) “o Rio Grande do Sul, na perspectiva de fortalecer o estado no período de 1999-2002, tem defendido o ensino público e destinado um lugar privilegiado para a educação”. Compreende-se que esses princípios, afrontam a lógica da instrumentalização de uma educação voltada ao mercado de trabalho, questiona também o ranqueamento, a competitividade e a meritocracia. Os riscos da instrumentalização e usos das avaliações para ranquear estão sempre presentes nos processos avaliativos de larga escala. As avaliações, pondera Barroso (1973, p. 55), podem contribuir para aprofundar discriminações.

Assim, na seleção, procura-se identificar, não apenas os mais aptos e mais promissores, mas também os indivíduos que, por suas condições reais de existência, como participantes de minorias, não tiveram oportunidade de alcançar níveis mais altos de realização intelectual, assim como os indivíduos cujas características pessoais mais marcantes diferem das que são comumente exigidas pelo mercado de trabalho. É óbvio que estas tendências não chegam a constituir característica dominante no sistema educacional, o qual continua basicamente meritocrático.

Desde a década de 1990, cresceram no mundo e no Brasil, discursos em defesa de processos avaliativos na educação, condição para torná-la mais qualificada e eficaz. A obra de Paulo Renato de Souza (2005), ex-ministro da Educação do governo FHC, do PSDB, mesmo partido de Yeda Crusius, indica um conjunto de iniciativas de avaliação da educação em todos os níveis e modalidades no Brasil de 1995 a 2002, seguindo as tendências internacionais. É nesse contexto que a investigação aqui proposta ganha mais destaque. As políticas de avaliação da educação no Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), implementadas no período de 2007 a 2010, precisam ser avaliadas criticamente em suas intenções, estrutura e resultados efetivos na melhoria da qualidade da educação.

A pesquisa tem por objetivo investigar as políticas implementadas pelo governo de Yeda Crusius entre 2007 e 2010 através do Sistema de Avaliação do rendimento escolar no Rio Grande do Sul e, o que esse processo contribuiu na melhoria da qualidade da Educação. Como objetivos específicos pretende-se aprofundar as políticas de avaliação em larga escala no Brasil e no Rio Grande do Sul, considerando e o discurso gerencialista subjacente a essas avaliações; analisar em maior profundidade a política do SAERS no governo de Yeda Crusius (2007-2010) incluindo o contexto da sua formulação, os pressupostos, sua estrutura e aplicação; aprofundar como os resultados dessa avaliação retornaram às escolas e como foram incorporadas nas políticas educativas do Estado.

Para alcançar esses objetivos, a metodologia é de abordagem qualitativa, a qual não empreende objetividades e verdades absolutas, ou seja, partilha-se do princípio que não há conhecimento definitivo, mas várias subjetividades compartilhando diferentes pontos de vista, ou seja, os conhecimentos se inserem “no mundo dos significados, das ações e relações humanas” (MINAYO, 2002, p. 10). Neste sentido, pesquisar é agregar mais conhecimentos, partindo da compreensão e explicação de referenciais, aos estudos e teorias já realizados para levantamento e sustentação de novas ideias, questionamentos e hipóteses. Essa investigação compartilha a ideia de Konder (2002, p. 18) quando diz que “enquanto não enxergarmos a dimensão histórica de um ser, de um objeto, de um fenômeno, de um acontecimento, não podemos aprofundar, de fato, a compreensão que temos dele”.

O presente trabalho de investigação classifica-se, quanto a sua natureza como básica, entendida como pesquisa que “procura o progresso científico, a ampliação de conhecimentos teóricos, sem preocupação de utilizá-los na prática” (MARCONI; LAKATOS, 2002, p.20); quanto a abordagem do problema é uma pesquisa qualitativa; quanto aos objetivos é uma pesquisa descritiva-analítica, pois descreve os dados e resultados obtidos, interpreta os dados à luz do referencial teórico; O método empregado é o hermenêutico-dialético, uma vez que, “tem caráter interpretativo, e é dialético porque representa uma comparação e contraposição de pontos de vista divergentes com a finalidade de obter uma síntese mais elaborada de todos eles, no sentido hegeliano”(GUBA; LINCOLN, 2011, p. 166). Com objetivo exploratório, e análise de dados, tem por delineamento o cunho bibliográfico com o intuito de aprofundar a compreensão dos conteúdos específicos à temática em estudo, utilizando-se para tal, livros de referência, artigos científicos, autores de referência, publicações em anais, sites, entre outros e, documental tendo por base os materiais/documentos emitidos pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (Leis/ Decretos/Portarias), dos instrumentos produzidos pela Secretaria de Educação – SEDUC (projetos, relatórios), boletins do SAERS disponibilizados pelo CAEd-UF-JF³, como também a análise da estrutura da Avaliação. Esta pesquisa bibliográfica sustentará a elaboração do presente trabalho abordando, inicialmente, em um contexto mais amplo, as avaliações em larga escala como política pública de avaliação educacional, descrevendo a trajetória da implantação do Sistema de Avaliação no Estado do Rio Grande do Sul. Em seguida, os referenciais devem subsidiar especificamente a temática do

³ CAEd/UF-JF - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação / Universidade Federal de Juiz de Fora

Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul, enfocando desde a sua implantação (1996), evolução e principais alterações ocorridas ao longo das edições.

Nesse caminho, a pesquisa apresenta e analisa as Políticas que o governo Yeda Crusius adotou, no estado do Rio Grande do Sul, de 2007 a 2010, quando da implementação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS). Pretende-se desvelar elementos da trajetória e dos meandros dessa avaliação através da contextualização das políticas de avaliação da educação no RS, os resultados dessas avaliações (números), a análise de como essas políticas avaliativas impactaram na qualidade ou não da educação (como foram usados).

A dissertação está estruturada em três capítulos, mais a introdução e as considerações finais. O primeiro capítulo, *As políticas de avaliação da educação em larga escala no Brasil e Rio Grande do Sul e o discurso gerencialista*, analisa as principais políticas de avaliação desenvolvidas no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul. Destacam-se, as principais tendências avaliativas, os interesses em disputa, as funções das avaliações e os pressupostos políticos. Pretende-se fundamentar, a ideia de como a compreensão gerencialista de educação está subjacente às políticas avaliativas em curso no Brasil, desde a segunda metade da década de 1990. Dentro do possível, se pretende compreender essas tendências no Brasil, articuladas às tendências internacionais. Destacam-se, ainda, as participações de instituições externas com suas propostas de educação no governo Yeda Crusius, entre as quais, o Instituto Ayrton Senna.

O segundo capítulo *O sistema de avaliação do rendimento escolar (SAERS - 2007/2010)*, foca na proposta do sistema de avaliação com destaque para os seus princípios, as concepções teóricas, as legislações que deram sustentação e a implementação do sistema, ou seja, será feita uma análise da estrutura da avaliação, áreas de conhecimento avaliadas, questões, dentre outros.

Por fim, o terceiro capítulo, *Análise dos resultados do SAERS, na qualificação da Educação no Rio Grande do Sul*, foca na forma como foram utilizados os dados da avaliação no âmbito das políticas educacionais do estado e nas escolas. Pretende-se responder à questão: de que forma a avaliação em larga escala contribuiu para a qualidade da educação no estado? A divulgação de rankings nas provas do SAERS, resultou na melhoria do ensino? Como avaliar se estes resultados a partir dos dados, garantiram a qualidade da educação?

CAP. 1 - POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL E RIO GRANDE DO SUL: O DISCURSO GERENCIALISTA

As reformas efetivadas na área da educação, passam por mudanças legais nas políticas educacionais, pressionadas por interesses e projetos nem sempre de fácil visualização. Nesse processo de reformas, duas dimensões podem ser destacadas: uma focada na ação em políticas públicas compreendendo “uma combinação específica de leis, de atribuições de créditos, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos mais ou menos claramente definidos”; outra envolvendo uma estrutura de sentido que implica na mobilização de “elementos de valor e de conhecimento, assim como instrumentos de ação particulares, com o fim de realizar objetivos construídos pelas trocas entre os atores públicos e privados” (MULLER; SUREL, 2004, p. 18-19). As políticas públicas no campo da educação brasileira, no que tange às políticas e estratégias de ação, têm como foco principal, as ações do Estado que, nas últimas três décadas, vêm incrementando a avaliação em larga escala da Educação Básica. Progressivamente, a avaliação de larga escala foi identificada com o sentido de modernização, racionalidade e eficácia. Segundo Lima e Afonso (2002, p. 23), o sentido de eficácia ancora-se numa monoracionalidade e “impõe-se de forma independente dos contextos institucionais e organizacionais”.

A política de avaliação externa, pautada na lógica da eficácia, visa produzir informações que dão subsídios às políticas públicas educacionais, vinculadas a mecanismos de responsabilização pelos resultados obtidos, demarcados por cobrança por melhores desempenhos educacionais. As políticas públicas neoliberais, convertem as avaliações externas num termômetro da qualidade do ensino oferecido nas escolas, capaz de mensurar o nível de conhecimento do aluno, além de serem usadas como ferramenta classificatória, qualificando e desqualificando indivíduos e instituições educativas.

Analisando todo o panorama das avaliações em larga escala, presentes no cenário brasileiro, buscar-se-á compreender o discurso gerencialista e, sob quais concepções as políticas de avaliação do Brasil estão pautadas, no que se refere à qualidade da educação.

Tendo como referência essas questões, a disseminação das avaliações em larga escala na educação escolar tem uma nova configuração política e econômica de fortalecimento da sua hegemonia e, por conseguinte, um discurso que reafirma os princípios neoliberais de competição e concorrência na operacionalização dessas avaliações. Nessa perspectiva, Pires (2021, p. 346), afirma que “a sociedade capitalista impõe a necessidade de uma hierarquização

de indivíduos com diferentes formações, pois ela é baseada na relação capital e trabalho, logo em uma relação social desigual constituída por trabalhadores e capitalistas”.

E nesse contexto, analisar a avaliação como ferramenta classificatória das instituições, remete a uma vasta diversidade na qualidade da educação escolar, apontando para as graves desigualdades entre os tipos de formação, nos mais diferentes contextos, sociais, culturais, regionais em que os sujeitos estão inseridos, demarcam a desigualdade na qualidade da educação em todos os níveis. O reconhecimento dessa desigualdade na qualidade da educação escolar, é revelado na afirmação do economista Schultz (1973, p. 140), quando diz: “estou certo de que há vastas diferenças na qualidade da educação em todos os níveis entre as regiões. [...] essas diferenças se acham relacionadas com as variações no custo da educação”. Nessa lógica, o sistema educativo aponta para um favorecimento dos que já são favorecidos e penaliza os sujeitos das classes menos privilegiadas.

A classificação das instituições escolares, através das avaliações em larga escala, com o objetivo de aferir qualidade do ensino, operacionalizadas pelo Estado, segundo Pires (2021), apoiando-se em Bourdieu (2014), assinala que o Estado faz a nação pela escola e que a produção e canonização das classificações sociais é uma das funções mais gerais do Estado. Para Foucault (2007, p. 151), a recompensa ou a punição são inerentes ao sistema de classificação: “A divisão segundo as classificações ou os graus tem um duplo papel: marcar os desvios, hierarquizar as qualidades, as competências e as aptidões; mas também castigar e recompensar”.

O sistema de classificação baseia-se em estatísticas. Pires (2021, p.345), apoia-se na afirmativa de Popkewitz e Lindblad (2001) de que há a necessidade de estarmos atentos ao sistema de razão formado pelos discursos estatísticos.

Os padrões discursivos geram princípios que qualificam e desqualificam indivíduos quanto à sua participação e ação. Os números governam por meio do entrecruzamento dos discursos paralelos que circulam pelos relatórios para traçar o perfil e inventariar pessoas. A razão estatística integra um modo particular de pensar, ver e agir em política e na pesquisa em ciências sociais denominado por esses autores de “problemática da equidade”

A hierarquização de indivíduos com diferentes formações, sujeitos também, a condições de submissão, é uma imposição da sociedade capitalista, baseada na competição e demarcada por uma relação social díspare, sustentada pelas desigualdades entre grupos e classes sociais. “Essa relação social desigual é sustentada pela capacidade de o capitalismo manter instituições

que contribuam para conformar indivíduos em condição de obediência” (PIRES, 2021, p.346-347).

1.1- O discurso gerencialista e as políticas de avaliação no Brasil

O discurso fundamentado na perspectiva gerencialista, viabilizou a implantação de instrumentos de regulação social fundamentados nos valores típicos do mercado. Tal discurso, tornou viável a implantação de políticas públicas de avaliação da educação, vinculadas ao programa de reformas neoliberais. Diversas políticas foram adotadas dentro desta lógica, como foi o caso do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SAERS), resultando na formação de rankings, na liberalização do setor educacional e na responsabilização das escolas e dos indivíduos. Isso possibilitou a intensificação de uma cultura concorrencial, no âmbito da Educação Básica no Brasil.

O modelo gerencialista, definido a partir de práticas de governação, está assentado nos ideais de racionalização em prol da eficácia e eficiência da administração pública, na primazia do mercado, na desconstrução dos marcos regulatórios democráticos, considerados obstáculos ao desenvolvimento pleno do capitalismo. Neste contexto, o discurso gerencialista, em termos da definição das políticas públicas, orienta a resolução dos problemas e produz efeitos sobre as práticas de governo na área da educação. O papel da avaliação passa a ser redefinido, com base nos critérios gerenciais, apontando para a medição de desempenho em relação aos objetivos, sendo estes, definidos segundo o novo conceito de gestão pública responsável, como afirma Henkel (1991, p. 121), “a avaliação foi apresentada como um pré-requisito de accountability efetiva e de mudança significativa”. O autor ao perceber na avaliação um instrumento indutor de mudanças, questiona-se até que ponto é realmente indutor de mudanças, quando se apresenta sob os preceitos de natureza neoconservadoras e neoliberais demarcada pela “viragem nos modos de governação dos sistemas educativos, nomeadamente pela utilização das avaliações externas, baseadas em testes estandardizados, como estratégia de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de quase-mercado em educação” (AFONSO, 2011, p. 90).

A política de avaliação da educação é transformada num “instrumento de governação e numa técnica de gestão”. Os atores assumem o papel de objetos, de “executantes amplamente subordinados”. (LIMA, 2011c, p. 75-76). A Constituição Federal de 1988, diz no artigo 206 que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: cap. VII - garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). A legislação, assinala ações no campo educacional, proclamando princípios de garantia de padrão de qualidade. Cabe, assim, ressaltar a grande

responsabilidade da União, presente na Constituição Federal, bem como na LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) com o tema da qualidade educacional. A ampliação da obrigatoriedade tem implicações no padrão mínimo de qualidade, o qual é especificado na LDBEN (BRASIL, 1996), artigo 4º, inciso IX, quando refere que é dever do Estado garantir: “IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Werle (2011), corrobora que a União é a instância coordenadora da política educacional, conforme artigo 8º da LDBEN (BRASIL, 1996), reafirmando a obrigatoriedade e qualidade do ensino, os quais são aspectos centrais da ação do Estado na Educação Básica brasileira. Dentre suas incumbências, está a de assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, Médio e Superior, em colaboração com os Sistemas de Ensino. Objetiva e prioriza a melhoria da qualidade do ensino, bem como, assegura o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, a avaliação de cursos das IES, para o que deverá ter acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais (BRASIL, 1996, artigo 9º, incisos VI, VIII, § 2º).

Silva e Coelho (2014, p. 02), afirmam que o Estado brasileiro, vem intensificando a instauração de Sistemas de Avaliação externa, postulando que a política de avaliação se situa, numa lógica da mercantilização da educação, na busca de formar o sujeito para o mundo do trabalho e para a submissão.

Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, a Prova Brasil, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, tendo como fundamentação a eficiência e a produtividade para atender as necessidades do mercado de trabalho. Nesse sentido, a educação é tratada como mercadoria, com o intuito de formar o trabalhador voltado para o fazer, submisso e com uma visão política limitada.

Os mesmos autores assinalam que no período de 1990 e 2001, as mudanças de cunho neoliberalista e ações voltadas para produção e resultados, fazem compreender melhor a “falsa democracia” (SILVA; COELHO, 2014, p. 02), onde passa da ditadura militar para a democracia do mercado, da produtividade e dos resultados. Conforme Saviani (2010, p. 439), referindo-se ao papel do Estado e da escola diz que:

Em lugar da uniformização e do rígido controle do progresso, que preconizava o velho tecnicismo inspirado no Taylorismo - fordismo, flexibiliza-se o progresso, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante do neotecnicismo: controle decisivo desloca-se do progresso para o resultado. É pela avaliação dos resultados que se busca

garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediante, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. Eis porque a nova LDB 9394/96 (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) enfeixou no âmbito da União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, compondo um verdadeiro sistema nacional de avaliação. E para desincumbir-se dessa tarefa o governo federal vem instituindo exames e provas de todos os tipos. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e alocação de recursos conforme os critérios da eficiência e da produtividade.

Os programas de avaliações em larga escala no Brasil, vêm sofrendo pressões e a interferência dos organismos internacionais, bem como, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, que é uma

Iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países [...] No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O objetivo do Pisa é produzir indicadores que contribuam para a discussão da qualidade da educação nos países participantes, de modo a subsidiar políticas de melhoria do ensino básico. A avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea. As avaliações do Pisa acontecem a cada três anos e abrangem três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências [...] O Pisa 2009 iniciou um novo ciclo do programa, com o foco novamente recaindo sobre o domínio de Leitura; em 2012, é novamente Matemática; e em 2015, Ciências. Além de observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, o Pisa coleta informações para a elaboração de indicadores contextuais, os quais possibilitam relacionar o desempenho dos alunos a variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Essas informações são coletadas por meio da aplicação de questionários específicos para os alunos e para as escolas. Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e refinamento de políticas educativas, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (INEP, PISA, 2021).

Em 1988, segundo Werle (2011), o Ministério da Educação (MEC), realiza as primeiras experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica. A aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep), de 1º grau, ocorreu nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. As polêmicas sobre como avaliar determinadas características dos alunos e, quais seriam as finalidades de seus resultados inicia o 1º ciclo Saep, na década de 1990. A avaliação educacional se incorpora as avaliações externas, desenvolvidas de forma descentralizada pelos estados e municípios. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação.

A partir de 1992, a avaliação externa em larga escala passa a ser de responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC

e, assim, se dá início às primeiras experiências de avaliações em nível estadual. Em 1993, desenvolve-se o 2º ciclo Saep, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. O Inep, passa a incumbência para especialistas em gestão escolar, analisar o sistema de avaliação, currículo e docência de Universidades, objetivando legitimidade acadêmica e reconhecimento social. (WERLE, 2011, p. 775)

Em 1995, há uma reordenação no sistema de avaliação em larga escala da educação básica, onde os princípios do Banco Mundial (BM), ganham mais visibilidade.⁴ A partir daí, as funções do MEC, se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação e, os professores de Universidades que ajudam na elaboração das avaliações passam a ter posição subalterna, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. Dessa forma, há um afastamento da participação dos entes federados no sistema de avaliação definindo um novo perfil, reforçado por empréstimos do BM, além da terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme Werle (2011), passa a acontecer de dois em dois anos, focado nos componentes curriculares de português (leitura) e matemática (solução de problemas).

O Saeb é uma avaliação amostral de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, de zonas urbanas e rurais, envolvendo estudantes das redes públicas e privadas, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, unidade da federação, região e na totalidade do país (WERLE, 2011). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996), veio reafirmar o papel da avaliação externa, tornando obrigatório o processo, exigindo sua universalização. Conforme a LDB (BRASIL, 1996), artigo 87, fica

Instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º O distrito federal, cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

As experiências iniciais de avaliações em larga escala no Brasil, foram justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino e fornecer subsídios para seus gestores na formulação de políticas educacionais com dados mais bem definidos em termos dos resultados das aprendizagens dos alunos. Essas avaliações têm como características: a definição

⁴ Cabe observar que o ministro da Educação do governo FHC, que inicia em 1995, é Paulo Renato de Souza que vinha atuando junto ao Banco Mundial (SOUZA, 2005).

de uma matriz de avaliação, na qual são especificados os objetos de avaliação; o emprego de provas padronizadas, como condição para que sejam possíveis, comparações baseadas em resultados mais objetivos.

A avaliação, segundo Lopes (2007), foi um dos pilares de sustentação para a reforma das políticas educacionais e compreende a obrigação de provar que os resultados obtidos e mensurados, estão de acordo com um padrão externamente convencionado. A Constituição Federal de 1988, faz menção à qualidade do ensino ministrado e, ainda, à necessidade de avaliar com vistas à melhoria da qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, também destaca o papel da avaliação na regulação da Educação e que, a mesma, deve ocorrer em todos os níveis, etapas e modalidades do ensino e também para os docentes, determinando a necessidade de que a União se incumba de:

- V– coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;
- VI– assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;
- [...] VIII – assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;
- IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (Art. 9º)

No início dos anos 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desdobrado em 2005, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, foram articuladas, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Aos índices do Ideb, são incorporadas as taxas de aprovação de todas as séries de cada uma das etapas, no que tange os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e ensino médio e, a proficiência média em leitura e resolução de problemas dos alunos da última série, de cada uma das etapas avaliadas. A participação de escolas públicas na Prova Brasil, para o ensino fundamental, é censitária, para alunos e escolas, e para o ensino fundamental de escolas privadas e de todo o ensino médio, é amostral por estratos, sendo que, em cada estado, são escolhidas aleatoriamente escolas que representam cada uma das dependências administrativas – federal, estadual, municipal e privada.

Com o objetivo de verificar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio e, seu comportamento na conclusão do ensino médio, foi instituído o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o qual subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o

ingresso no sistema federal de Educação Superior Pública. Werle (2011, p 777), assinala que o Sisu, consolida os resultados do Enem como prova única de seleção para instituições de Ensino Superior, onde o mesmo, foi criado e gerenciado pelo MEC, sendo uma estratégia importante de fortalecimento e institucionalização do Enem.

Ainda, em relação às políticas de avaliação voltadas para a educação superior, destaca-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), que avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional. O Enade “é um exame em larga escala, não avalia a ênfase do curso, mas sim os itens que constam das diretrizes curriculares nacionais, comuns a todos os cursos e, a partir dos quais, os projetos são construídos”. A estrutura da prova do Enade, compreende “10 questões de formação geral e, 30 de conteúdos específicos, elaboradas com o objetivo de aferir as habilidades acadêmicas, as competências profissionais básicas das áreas, o conhecimento sobre conteúdos básicos e profissionalizantes, além de questões transdisciplinares”. (BRITO, 2008, p. 842)

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), começou a ser implementado, a partir de 2004, estabelecido na Lei nº 10861/04, de 14 de abril de 2004. O artigo 2º fala em promover a avaliação de instituições, de cursos e de desempenho dos estudantes. O SINAES, compreende vários componentes que, por sua vez, apresentam um conjunto de subcomponentes:

Avaliação Institucional: auto avaliação (pelas CPAs e avaliação externa in loco, desenvolvida pelos avaliadores institucionais capacitados pelo INEP nos moldes do SINAES. Avaliação de Curso: pelos pares na avaliação in loco, pelos estudantes, através do ADES (questionário de Avaliação Discente da Educação Superior que é enviado aos estudantes da amostra do ENADE), pelos coordenadores de curso, mediante questionário dos coordenadores e avaliações realizadas pelos professores dos cursos e a CPA. Avaliação do Desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes: através de um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios estabelecidos pela legislação vigente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) é composto pela prova, o questionário de Avaliação Discente da Educação Superior (ADES) (antigo questionário socioeconômico), o questionário dos coordenadores de curso e a percepção do aluno sobre a prova. (BRITO, 2008, p.842)

O Parecer CES/CNE 146/2002, de 3 de abril de 2002 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002), definiu que “as instituições de ensino superior deverão, na composição dos seus projetos pedagógicos, definir, com clareza, os elementos que lastreiam a própria concepção do curso, o seu currículo pleno e sua operacionalização”. A respectiva avaliação dos

cursos superiores, objetiva deflagrar o potencial dos estudantes, a partir de suas habilidades e competências profissionais necessárias para atuar no universo profissional.

1.2 - As interferências dos organismos internacionais num contexto da mercantilização da educação e as políticas educacionais

As Políticas Públicas Educacionais no Brasil, dando ênfase à Avaliação em Larga Escala, ocorrem de maneira externa à escola. A avaliação não é pensada e planejada pelos atores escolares, os quais estão inseridos no contexto escolar, mas, por agentes externos. Dessa forma, é importante identificar, como ocorrem as interferências de organismos multilaterais na organização da lógica avaliativa, com base numa concepção gerencial de educação, pautada nos princípios da eficiência e eficácia, respondendo aos interesses mercadológicos. Tais agentes internacionais, influenciam direta ou indiretamente “suas práticas, na medida em que avalia e, supostamente, afere a qualidade da educação, o desempenho dos/as estudantes e dos/as docentes induz políticas públicas e, sobretudo, responsabiliza as escolas” (MEDEIROS; SUDBRACK, 2021, p. 03).

Os desafios e problemas que a educação básica enfrenta no Brasil, em relação à melhoria da qualidade, têm sido marcados nos últimos anos, pela divulgação mais ampla de informações produzidas pelo “sistema de avaliação externa em larga escala, focada no rendimento do aluno e no desempenho dos sistemas de ensino, a partir de um índice - IDEB.” (SILVA; COELHO, 2014, p. 02). Para tanto, organismos internacionais têm formado parcerias e estratégias, referentes à educação brasileira e, nos últimos anos, tem sido marcado por mudanças na política desses organismos, conforme consta no documento que descreve essas mudanças: “Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD: Estratégias de Parcerias com o Brasil 2008-2011”. (SILVA; COELHO, 2014, p. 02)

Esse documento diz que o interesse do BIRD, é elevar os índices no Brasil nos campos da equidade (campo educacional), da sustentabilidade (questões ambientais), do competitivismo (educação para inovação e crescimento), e profissionalização, fomentando a regulamentação internacional, seguindo a lógica do mercado. As políticas públicas do Brasil, alinham-se aos interesses dos Organismos Internacionais. Sob o efeito das mudanças no contexto global, demarcado pelo controle de organismos internacionais, o Brasil “incorpora as mudanças dos setores de produção à educação, em que a eficiência, a eficácia e o desempenho passam a orientar as políticas públicas nos anos 1990”. Uma espécie de “epidemia política”,

segundo Levin (1998, s/n), referenciando que agentes como a OCDE, e o Banco Mundial, reformadores educacionais, parecem estar com a “chave para o sucesso” e apresentam “pacotes” para educação baseando-se nas leis do mercado, na gestão para resultados e na performatividade.

Além da influência dos organismos multilaterais como a OCDE, outras organizações privadas como o Instituto Ayrton Senna (IAS), vão influenciar profundamente as orientações políticas educacionais no Brasil, dentre as quais, o campo da avaliação. O MEC, em ação conjunta com o IAS, tem promovido debates, desde 2014, através do Fórum Internacional de Políticas Públicas, tendo como temática norteadora a educação para as competências no século XXI. O debate do Fórum Internacional (FÓRUM INTERNACIONAL, 2014), resultou no documento produzido pela OCDE intitulado “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”.

As parcerias firmadas entre o IAS, e as Secretarias Estaduais de Educação, foram aprofundando os debates sobre as competências socioemocionais, nas diversas etapas da educação básica brasileira. Aprovada pelo congresso nacional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a Educação Básica (educação infantil e o ensino fundamental), em 2017, como parte das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes, foi incorporada em seu conteúdo as competências socioemocionais, tendo assim, um crescente incremento de um rol de competências que se articulam, numa lógica de educação que serve para o desenvolvimento do mercado de trabalho, condição constatada nos diversos documentos produzidos pela OCDE e pelo IAS. Para tanto, constata-se que as organizações sociais privadas e internacionais, vem assumindo a função de regulação, nacional e transnacional, das políticas públicas para a educação em diversos países, principalmente os ditos em desenvolvimento. (MUELLER; CECHINEL, 2020).

As intensas transformações no sistema econômico mundial, no século XXI, afetam o modelo produtivo e o papel do Estado. Segundo Trevisol e Fávero (2019, p. 03) “ao adotar políticas liberais de organização, vem abrindo espaços para a atuação de organismos internacionais que passam a regular políticas sociais [...] uma nova ordem educativa, marcada pela tendência da mercantilização do campo educativo”. No que tange a crescente mercantilização da educação superior, sua roupagem demarca, a tendência das políticas educacionais inovadoras, e/ou difundidos por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Marcon (2015, 264-286), destaca que a “Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais”, referenciando o

papel dos organismos multilaterais na educação, não apenas no Brasil. No cenário educacional, as políticas de internacionalização da educação superior, têm ocupado espaço nas agendas de debates “são recentes no que se refere à formalização institucional por intermédio de documentos legais; e que as orientações presentes nos documentos seguem a norma legal dada pelos organismos educacionais (MEC, CNPq e Capes)”. (TREVISOL; FÁVERO, 2019, p. 05). Nessa dinâmica, as políticas de internacionalização, apontam para a definição de um projeto de padronização, o qual referenciam diversas formas e interesses de grupos que atuam em âmbito educacional, sob um modelo produtivo. Conforme Frigoto (2010, p. 35), “o caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente se torna formas e conteúdos diversos, no capitalismo nascente, no capitalismo monopolista e no capitalismo transnacional ou na economia globalizada”.

Neste sentido, para Trevisol e Fávero (2019, p. 05), a internacionalização do ensino superior, apresenta múltiplas faces nos discursos dos organismos internacionais, como OCDE, Unesco e Tratado de Bolonha. A Declaração de Bolonha, foi assinada em 19 de junho de 1999, desencadeou o denominado Processo de Bolonha, documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação de 29 países europeus, na cidade (comuna), italiana de Bolonha. A declaração marca, uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e, estabeleceu em comum um Espaço Europeu de Ensino Superior, a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas dos seus sistemas de ensino. Embora a Declaração de Bolonha não seja um tratado, os governos dos países signatários comprometeram-se a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países, de acordo com os princípios dela constantes.

Segundo Azevedo e Catani (2015, p. 42):

O processo de Bolonha, formal e informalmente, é o nome do movimento de reforma e integração da educação superior na Europa com vista à formação do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES). Fruto de reuniões intergovernamentais, o processo de Bolonha também é incentivado e promovido pelas instâncias comunitárias europeias, entre elas, de maneira bastante destacada, a Comissão Europeia.

A declaração visa, a tomada de ações conjuntas para com o ensino superior dos países pertencentes à União Europeia, com o objetivo principal, de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior e, assegurar que o sistema europeu do ensino superior consiga adquirir um grau de atração mundial semelhante ao das suas extraordinárias tradições cultural e científica.

Nessa direção a Declaração de Bolonha segue as trilhas do modelo global de desenvolvimento altamente dependente da inovação e de um padrão de competitividade marcado pela maleabilidade e flexibilidade. Tal contexto impede, por um lado a diferenciação pela capacidade de criação e competição, mas por outro, devido a rapidez das transformações e novas demandas, destaca a fragilidade do trabalho isolado e aponta para a necessidade do trabalho em rede e da cooperação para a potencialização da produtividade e competitividade. (ALMEIDA; FÁVERO; TONIETO, 2015, p. 237)

A Declaração de Bolonha, segundo Marcon (2015, p. 277), levanta vários questionamentos, entre os quais, se ela “prima pela pluralidade de experiências educativas construídas nos diferentes países europeus ou se ela avança em direção à homogeneização”? Acrescenta que “a declaração retoma um conceito muito referido pelos organismos multilaterais que é o da sociedade do conhecimento, mas utiliza-o com outra denominação: Europa do Conhecimento”. O Processo de Bolonha é uma ação política em direção ao Espaço Europeu do Ensino Superior, que representa uma nova ordem das relações sociais em educação. Antunes (2007, p. 01) defende que:

a governação multi-escalar, a acção transnacional, a agenda globalmente estruturada para a educação e modelo(s) educativo(s) de ambição mundial perfilam o terreno em que se confrontam programas e protagonistas em torno da constitucionalização do projecto neoliberal e da construção da educação como direito humano ou mercadoria. Neste contexto, o Processo de Bolonha está a configurar um novo quadro regulatório para o ensino superior na Europa em que o mercado ou o cosmopolitismo são sentidos possíveis da mudança com desiguais probabilidades de desenhar o futuro.

Após uma análise crítica, Marcon (2015, p. 278), indaga, se existe de fato um espaço social e cultural comum na Europa. O que há na Declaração é um indicativo de um projeto homogeneizador, onde o primeiro objetivo assinala a “adoção de um sistema com graus académicos e de fácil equivalência”, destacando que o quinto objetivo reforça o princípio da padronização. A referência à qualidade com base em critérios comparativos, assinala a preocupação com o processo avaliativo. Sob tais traços, as linhas de ação definidas para o Processo de Bolonha são as seguintes:

1- Adopção de um sistema de graus facilmente legível e comparável; 2- Adopção de um sistema essencialmente baseado em dois ciclos; 3- Estabelecimento de um sistema de créditos; 4- Promoção de mobilidade; 5- Promoção da cooperação Europeia na garantia de qualidade; 6- Promoção da dimensão Europeia no ensino superior; 7- Aprendizagem ao longo da vida; 8- Instituições do Ensino Superior e Estudantes; 9- Promover a atractividade do Espaço Europeu de Ensino Superior; 10- Estudos de doutoramento e a sinergia entre o Espaço Europeu de Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação (ANTUNES, 2007, p. 03).

Nesse sentido, o que ocorre com a Declaração é uma tentativa de suprimir a “diversidade de experiências educativas e culturais (línguas) e, de outro, a construção de padrões comuns”. Marcon (2015, p. 279), ancorado em Boaventura faz uma reflexão a respeito da diversidade, compreendida “como potencializadora de transformações em diferentes âmbitos (multicultura, democracia, produção da subsistência, educação, entre outras) ”. É fundamental destacar o papel positivo e as potencialidades que a diversidade tem. A questão que se levanta aqui é, até que ponto os processos em curso em relação à avaliação contribuem para fortalecer a diversidade e não construir padrões homogeneizadores.

Afirmar a diversidade como possibilidade de enriquecimento entre os países europeus não significa negar o que existe de comum, ou seja, não significa questionar a internacionalização. Ao contrário, esta precisa estar ancorada nas múltiplas experiências construídas e, por meio do diálogo, ganhar impulso. O problema é se a internacionalização proposta não está sendo mediada por interesses do mercado que, em boa parte, está globalizado e busca realizar seus interesses. A se confirmar essa hipótese ela colide com os anseios daqueles que acreditam numa formação qualificada, capaz de desenvolver capacidades nos sujeitos para além da instrumentalização profissional. Isso implica numa formação cidadã.

Dale (1997), atribui que, pautados em modelos que alcançam uma visibilidade mais nítida em torno de padrões de regulação em fase de institucionalização, instaura-se uma nova ordem das relações sociais em educação. Através de normas e sanções, pela criação de patamares intermédios e, a intervenção direta do Estado “constituídos pelos sistemas de garantia de qualidade e de acreditação e protagonizados por entidades independentes, tenderia a configurar uma regulação mais próxima do modelo de mercado” (ANTUNES, 2007, p.06).

As reformas educacionais obedecendo a lógica voltada aos interesses privados e a educação guiada pela ênfase no capital humano que preparava os sujeitos para um mercado competitivo demarcou o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995), onde os processos de reformas educacionais estavam alinhadas com as diretrizes dos organismos multilaterais e “[...] o país tornou-se o reino das reformas institucionais” (SILVA JÚNIOR; FERRETTI, 2004, p. 37), em referência a privatização de empresas estatais e especificamente as mudanças na estrutura do Estado e da educação.

Nesse novo contexto, destaca-se a Reforma da Gestão Pública ou reforma gerencial pela Emenda Constitucional nº 19 de 4 de junho, de 1998, concretizando as principais políticas educacionais de matriz neoliberal sob o programa denominado “Acorda Brasil: Está na Hora da Escola”, trazendo algumas das propostas orientadas pelo Banco Mundial.

[...] a) distribuição de verbas diretamente para as escolas; b) melhoria da qualidade dos livros didáticos; c) formação de professores por meio da educação a distância; d) reforma curricular (estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais – PCNs – e diretrizes curriculares nacionais – DCNs); e) avaliação das escolas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA TOSCH, 2012, p. 186).

Além da proposta apresentada, assinalando a diminuição de responsabilização do MEC, Silva, Azzi e Bock (2007), apontam que, para com os Estados e Municípios, outra meta foi, a apresentação de um currículo básico, aos padrões de aprendizagem e a implantação de um sistema nacional de avaliação para as escolas e para os Sistemas Educacionais, haja vista, a necessidade da qualidade na educação. Em consonância com as reestruturações administrativas no cenário internacional, a Reforma da Gestão Pública (1995), do governo Fernando Henrique Cardoso, onde na concepção de Rubini (2017), apresentava um modelo gerencial que, primava pela eficiência do serviço público políticas neoliberais que ,determinaram o curso das diretrizes educacionais que impactam de alguma maneira, o cotidiano das escolas públicas do país na atualidade. Sob esse cenário, o papel do Estado fica deturpando, onde o mesmo passa de responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, para o de promotor e regulador, assumindo funções diretas de execução, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995, p. 12). Tal Plano, explicita a parceria com o mercado na contratação de serviços, transferindo o controle ao setor privado, para regular a educação, numa lógica mercantil, onde na perspectiva neoliberal “o cidadão é visto como um contribuinte de impostos e consumidor de seus serviços, portanto, um cliente que deve ter suas necessidades atendidas, mas a oferta não é para todos, apenas para o “cidadão cliente”, que dita as leis do mercado” (RUBINI, 2017, p. 81).

Em 2003, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, implantou o programa *Uma Escola do Tamanho do Brasil*, sob a responsabilidade do MEC, e elege como uma de suas prioridades a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), sinalizando assim, possibilidades de uma nova história para as diferentes áreas, especificamente na educação. Rubini (2017, p. 81), pontua que por “considerar a educação como condição para a cidadania, o governo Lula propõe, um novo marco entre os entes federativos no sentido de erradicar o analfabetismo em todos os níveis”. Como garanta do Direito à Educação, foram estabelecidas três diretrizes.

1) Democratização do acesso e garantia de permanência. Democratizar não significa apenas construir novas escolas. Apesar de importante, só isso não garante o atendimento [...] é preciso ampliar o atendimento e assegurar [...] o acesso e a permanência, articulando [...] educação, de sorte que Estado e sociedade, de forma organizada, autônoma e permanente, pudessem, por meio de uma gestão democrática

e participativa, atingir os objetivos propostos. 2) Qualidade social da educação. A qualidade social traduz-se na oferta da educação escolar e de outras modalidades de formação para todos, com padrões de excelência e de adequação aos interesses da maioria da população. Tem como consequência a inclusão social, por meio da qual todos os brasileiros se tornam aptos ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando soluções coletivas [...]. 3) Regime de colaboração e gestão democrática. Para cumprir os dispositivos da LDB em vigor, que estabelece o regime de colaboração entre as esferas administrativas, o governo Lula encaminharia proposta de lei complementar para 82 regulamentar a cooperação entre as esferas de administração e instituir as instâncias democráticas de articulação. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 188-190)

A terceira diretriz, que estabelece o Regime de colaboração e gestão democrática, o qual, não chegou a ser enviada ao Congresso, embora, segundo os autores, continue no debate educacional brasileiro, sendo que algumas das metas foram atingidas, ao término do mandato de Lula, e outras articuladas para serem efetivadas.

Analisando o contexto das reformas e da descontinuidade das políticas educacionais, após décadas, o Brasil ainda enfrenta a batalha contra o analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. À luz da CF/1988, foram previstos investimentos para os dez anos subsequentes de 50% do orçamento educacional. Rubini (2017), assinala que, ao final dos dez anos, o governo não conseguiu alcançar sua meta e, criou o FUNDEB, entendendo o prazo por mais dez anos, com o intuito de cumprir com a determinação, sendo que ocorreu o mesmo com o Plano Nacional de Educação. Esgotados os prazos do FUNDEB, “foi instituído o FUNDEB com prazo de quatorze anos, ou seja, até 2020 e o PDE estabeleceu um novo prazo até 2022 para que as metas sejam cumpridas. Posterga-se a responsabilidade com medidas paliativas” (RUBINI, 2017, p. 83).

Desta maneira, percebe-se que a prioridade em educação assumida pelo governo brasileiro, fica nos meandros do discurso há décadas e, ao invés de, efetivamente executar os compromissos assumidos pelo mesmo, transfere e terceiriza a responsabilização, sob os preceitos mercadológicos de regulação e diagnóstico, na adoção de políticas equivocadas nos vários níveis de gestão da educação, perpetrando e aumentando as desigualdades, como também, o fracasso da escola e da educação. Saviani (2013, p. 77), afirma que a educação sob os preceitos das ideias pedagógicas “passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado”.

A educação, no discurso mercadológico do Banco Mundial, passa da esfera política para a do mercado, obedecendo as regras da competitividade, de consumo e do mérito. Nessa linha,

ganha destaque as parcerias público-privado, a Cooperação Financeira Internacional (CFI), que tem por finalidade “melhorar os padrões de qualidade e eficiência; facilitar o intercâmbio internacional de melhores práticas; ajudar os alunos/instituições a obter acesso a financiamento; proporcionar oportunidades de trabalho”. (MARCON, 2015, p. 273) A qualidade da educação dentro dessa lógica, segundo Young (2007, p. 1201), baseia-se na eficiência, eficácia, competição e na produtividade, trazendo consequências às escolas e a todos os envolvidos no processo: avaliadores e avaliados.

As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos.

Esses processos influenciam a educação, na medida em que educadores e educandos ficam à mercê das ideias neoliberais, as quais se baseiam nos princípios da competitividade e na produtividade. A educação, avaliada através de um valor numérico, não mensura a subjetividade, as experiências e as vivências, nem levam em consideração as especificidades locais, regionais, culturais e sociais, questionando assim, o real propósito da avaliação, se não, uma ação excludente de “constrangimento pelos resultados indesejados e a respectiva culpabilização e responsabilização” (MEDEIROS; SUDBRACK, 2021, p. 13).

1.3 - Avaliações de larga escala: qualificar a educação?

A vida do ser humano enquanto integrante de uma sociedade, suas ações, conhecimentos e atitudes estão sujeitas a qualquer momento de algum tipo de avaliação, comentários e julgamentos. No entendimento de Luckesi (1998), a avaliação tem origem no latim e provém da composição a-valere, que quer dizer “dar valor a”. O termo avaliação significa “atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação”. O mesmo autor acrescenta sob uma abordagem educacional que o ato de avaliar “implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado” (LUCKESI 2000, p. 2).

A avaliação educacional, na perspectiva de um processo amplo, objetiva “fornecer diagnósticos e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”, mas, também, “para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas” (KLEIN, 1995, p.28). Mas,

a avaliação desempenha um importante papel de controle, de regulação ou de emancipação, dependendo da forma como é planejada, aplicada e como os resultados obtidos serão analisados e transformados em ações que possibilitem a aquisição de conhecimentos e exercício da democracia. Nesse sentido, Afonso (2000, p. 49), salienta que o Estado, “vem adotando um *ethos* competitivo, *neodarwinista*, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos *resultados* ou *produtos* dos sistemas educativos”.

Sendo assim, a avaliação em larga escala, em suas diferentes formas, deveria reunir em seus instrumentos, a possibilidade de diagnosticar a qualidade da educação, identificar o potencial existente e balizar novas políticas e/ou programas, para atender as necessidades apontadas nessas avaliações. Dessa forma, pode-se formular e reformular as políticas educacionais em diferentes contextos, buscando uma educação de qualidade em todos os níveis. Nessa perspectiva, como garantir que “tal qualidade” se efetiva, verificando através de sistemas de avaliação em larga escala?

O problema é que os resultados das avaliações em larga escala passam, em geral, a ditar e legitimar os rumos das políticas públicas, direcionando à educação em nome da qualidade. Nesse sentido, faz-se necessário refletir e problematizar, sobretudo, as consequências das políticas de avaliação, no que tange seu principal sentido. Tais parâmetros e instrumentos padronizados dão conta de avaliar a educação em “nome da qualidade”. Afinal, o sistema de avaliação, para garantir os resultados desejados, que apontem para uma educação de qualidade, tem clareza nas suas metas, critérios educacionais que possam orientar para um aprimoramento desses instrumentos e, assim, contribuir na estruturação e reestruturação de um sistema de ensino que alcance patamares qualitativos em educação?

Tendo em vista a importância da educação enquanto política de Estado, é indiscutível que se analise os principais desafios, notadamente em termos de seu financiamento, engendrados pelo restritivo cenário de médio prazo que se impõe às finanças públicas brasileiras.

De acordo com o Relatório anual do CERI - Centro de Investigação Educacional e Inovação da OCDE (2016, 2018), o respectivo documento de 2016, apresenta elementos relevantes de 35 países, onde o Brasil aparece como um dos últimos colocados no total de investimento anual por estudante. Comparativamente, estamos à frente apenas do México, Colômbia e Indonésia. Em contrapartida, o mesmo documento aponta que em 2013, nos níveis primário e superior, somos o terceiro país com maior proporção de gasto público em Educação,

em relação ao total geral de gastos públicos (16,1%), sendo que a média dos países da OCDE é 11,3%).

Conforme dados do CeseF Educação (2018), em relação aos investimentos, como proporção da Receita Corrente, a despesa federal em educação quase dobrou sua participação, passando de 4,7%, para 8,3%, no período 2008-2017. Os dados mostram que em proporção do PIB, a expansão também foi significativa, passando de 1,1 para 1,8%. Dessa forma, as despesas com educação, apresentaram crescimento acumulado real de 91% no período 2008-2017 (7,4% ao ano, em média), enquanto a Receita Corrente da União cresceu apenas 6,7%, em termos reais (0,7% assinala ao ano). O mesmo documento traz que o desafio da qualidade, apesar da forte pressão social para a elevação do gasto na área de educação, existem evidências de que a atual baixa qualidade, e não se deve à insuficiência de recursos, afirmando que as políticas baseadas apenas na ampliação de “insumos” educacionais são, na sua grande maioria, ineficazes, afirmando que Brasil gasta atualmente, em educação pública, cerca de 6,0% do PIB, valor superior à média da OCDE (5,5%), que engloba as principais economias mundiais, e de pares como Argentina (5,3%), Colômbia (4,7%), Chile (4,8%), México (5,3%) e Estados Unidos (5,4%). Cerca de 80% dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB.

Dessa forma, quando as avaliações apresentam baixos resultados, ou algo que não era esperado, surge a necessidade da responsabilização desses resultados. As avaliações pautadas em metodologias que mensuram, contribuem para orientar a tomada de decisões, o direcionamento dos recursos técnicos e financeiros, além das ações para atingir as metas estabelecidas. Cabe questionar, se as políticas de investimento que tomam por base os resultados mensurados, conseguem impactar positivamente numa educação igualitária e de qualidade, aqui compreendida como é um direito humano. “A educação é um direito humano; conseqüentemente, a educação de qualidade apoia todos os direitos humanos” (MOROSINI, 2009, p. 172).

Uma educação de qualidade, precisa partir do princípio de que devem ser dadas as oportunidades a todos, cada um nas suas diferenças, contrapondo-se a ao discurso meritocrático, que é a base da proposta política neoliberal. O que precisa é igualdade de oportunidades e não de resultados. Nesse discurso, diz Freitas, “dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (2012, p. 383). Num processo avaliativo de larga escala, a tendência é legitimar as desigualdades em nome da qualidade da educação. “A supervalorização dos resultados implica na desconsideração de outras dimensões do

processo educativo” (MÉLO; ARAGÃO, 2017, p.1161), em que, quem não alcançar as metas estabelecidas podem ser “punidos” e/ou responsabilizados pelo “fracasso” nos testes, professores, alunos e gestores.

Nessa perspectiva, Sobrinho (2008, p. 194), corrobora que a avaliação

[...] deve construir os campos sociais de discussão e valoração a respeito dos processos, contextos, produtos, objetivos, procedimentos, estruturas, causalidades, metas de superação, condições de produção das atividades educativas, sentidos e impactos na formação dos cidadãos e na construção da sociedade democrática.

É a partir da década de 1980, que a avaliação institucional sob dois argumentos começa a ser discutida, pautada pela necessidade do “[...] cumprimento do princípio de transparência, ou seja, a exigência ética da prestação de contas à sociedade; e mecanismo de fortalecimento da instituição pública ante as contínuas ameaças de privatização” (SOBRINHO, 2000, p. 7). Mas, foi no início dos anos de 1990, que a avaliação educacional ganha consistência, tornando-se fonte de informação e de indicadores de evidências, passando a servir como instrumento de melhoria da qualidade acadêmica e científica, apoiadas pelas políticas públicas, com a crescente internacionalização do capitalismo, a emergência da avaliação “[...] se configurou como dispositivo útil para instrumentar mediações entre o local e o global” (FREITAS, 2007, p. 57). Objetivando associar o rendimento escolar a fatores como região, classe social, condições da escola, das famílias são inúmeras as ideias adotadas para enfrentar a crise econômica e onde o Estado desenvolvimentista, estimularam o interesse estatal pelas atividades de “[...] medir, avaliar, informar” (FREITAS, 2007, p. 52-53). A avaliação educacional

[...] não é apenas um campo com teorias, processos e métodos específicos, mas também um campo abrangente que comporta subáreas, com características diferentes: avaliação de sistemas educacionais, de desempenho escolar em sala de aula, de rendimento escolar com objetivo de microanálises, de programas, avaliação institucional e auto avaliação. Admite ainda diferentes enfoques teóricos como avaliação sistêmica, avaliação iluminativa ou compreensiva, avaliação participativa etc. (GATTI, 2002, p.17)

Luckesi analisa a avaliação na lógica do controle e do enquadramento dos indivíduos e assinala que, “a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social liberal conservador” (2010, p. 29), reafirmando a concepção de avaliação como um instrumento disciplinador e autoritário, contrário a um modelo democrático e emancipatório. Tais instrumentos, para Sobrinho, “não são

suficientes para a compreensão de uma realidade tão complexa como a educação e, se exclusivos, tampouco são instrumentos capazes de levar a grandes transformações pedagógicas”. O autor acrescenta que, tais instrumentos, desde que ajudem a “compreender e melhorar a realização dos processos educativos, cognitivos, psicossociais, estruturais e organizacionais”, podem ser “um bem comum a serviço da formação dos indivíduos para a vida social, do desenvolvimento institucional e dos projetos do Estado” (SOBRINHO, 2008, p. 205).

Nas organizações, para que a ordem seja mantida e as metas sejam cumpridas, faz-se necessário regular. Afonso (2000, p. 28), sinaliza que nas organizações, “a avaliação é quase sempre um instrumento fundamental em termos de gestão. Particularmente importante na estruturação das relações de trabalho [...] a avaliação é também um instrumento importante de controle e de legitimação organizacional”. Algumas reformas educacionais por iniciativa de governos e de Estados, foram acontecendo visando monitorar a educação básica e superior, a obtenção de informações sobre o nível de conhecimento dos educandos e as condições da instituição, interferindo na aferição dos resultados e, assim, induzindo os educandários para a qualificação pretendida pelo Estado avaliador.

O sistema nacional de educação, segundo Werle (2010, p. 22-23), “busca nas avaliações externas uma metodologia que o fotografe sob um ponto de vista amplo, que lhe apreenda certas características, que lhe desenhe um perfil e que possa ser utilizado para mobilizar esforços no sentido de seu aperfeiçoamento”. Esse tipo de avaliação não pretende destacar ou particularizar os fazeres docentes, as condições de trabalho, os recursos disponíveis, nem pretende mudar o fazer pedagógico. A avaliação em larga escala apresenta-se como, um método de um foco bem definido que é o de prestar contas à sociedade sobre a aplicação do dinheiro público, em relação ao trabalho desenvolvido pelas instituições escolares.

Fontanive (2005, p. 156), com base em Luckesi, compreende a avaliação como um ato de diagnosticar e decidir. Tal afirmativa, leva a autora a refletir que a avaliação em larga escala compreende um ato de identificar os perfis de aprendizagem e comparar os desempenhos, monitorar a qualidade dos sistemas de ensino, realizar estudos de tendências, e, ainda orientar a implementação de políticas educacionais. Conforme a mesma autora, nestas avaliações os instrumentos utilizados como provas, questionários, testes de proficiência são produzidos por pessoas de fora da escola. É um grupo multidisciplinar de especialistas, que considera os conteúdos que os alunos deveriam aprender por série/idade. Um dos pontos principais destas

avaliações, é a definição das habilidades e competências ou o tipo de conhecimento que se espera transmitir à população selecionada.

O objetivo da avaliação, segundo o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), é produzir informações sobre o Sistema Educacional que possam dar suporte as ações destinadas à melhoria do ensino e da aprendizagem (REVISTA DO SISTEMA- SAERS, 2016). Corrobora Bonamino (2002), que nos últimos anos, as políticas de avaliação em Larga Escala, implementadas no Rio Grande do Sul, configuram-se como Políticas de Governo e não de Estado, por sua presença e supressão relacionadas às transformações históricas do quadro político no Governo. As políticas de governo são suscetíveis às mudanças de governantes no poder e, conseqüentemente, causam uma quebra na continuidade dessas políticas que ficam muito mais conjunturais, demarcadas pela não garantia de que tais ações políticas tenham continuidade. A ruptura no cumprimento de determinadas linhas, programas e projetos, são conseqüências dessas ações, pensadas a partir de arranjos políticas, de diferentes forças e interesses que determinam algumas decisões e não possuem garantia legal de tal continuidade. Já as políticas de Estado, constituem-se por meio de tomadas de decisões de cunho estruturante, nas quais, os governantes que se alternam no poder, devem garantir que as políticas sejam efetivadas, não havendo uma descontinuidade das mesmas. O problema de descontinuidade que as políticas educacionais vêm apresentando, no âmbito estadual, segundo Koetz e Werle (2012, p. 679),

não adquiriram, ainda, uma estabilidade, pelo menos no caso de políticas de avaliação em larga escala promovidas sob a responsabilidade da instância estadual no Rio Grande do Sul, ou seja, neste Estado, as políticas de avaliação tem-se afigurado como políticas de governo e não de Estado, com o que elas não têm tido sustentação e continuidade suficientes para configurar uma “geração de políticas”.

As reflexões sobre a qualidade da educação como centro do processo da política de avaliação em larga escala, perpassam pela defesa da “qualidade” social da educação, do coletivo da escola, entre os sujeitos envolvidos no processo educacional, fortalece a concepção de que na busca obsessiva por resultados, perde-se o processo de lutas e conquistas históricas em torno da educação enquanto um bem público, direito de todos, a qual não pode ser reduzida a mensuração numérica, onde a supervalorização dos resultados implica na desconsideração de outras dimensões do processo educativo. (OLIVEIRA, 2015).

CAP. 2 - O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR (SAERS 2007-2010)

O ser humano, enquanto ser histórico, criador e criativo mostra ao mundo, através das suas ações e comportamentos, as transformações que vão ocorrendo, tanto com a sociedade, quanto consigo mesmo. Tal processo remete à história da educação entrelaçada com a própria trajetória da humanidade. Corroboram Calderón e Borges (2019), que os usos das avaliações externas nos últimos anos, apresentam tensionamentos teóricos, políticos e ideológicos, evidenciando múltiplas formas de interpretar as estratégias utilizadas nos processos de avaliação, seja de sistemas, institucional e de aprendizagem, utilizando os resultados das avaliações, para a criação de políticas de bonificação. Em prol da melhoria do desempenho nas avaliações realizadas pelo sistema, algumas estratégias são usadas como:

a) atividades diagnósticas e treino dos itens para os testes; b) mudança na prática pedagógica motivada pelas avaliações do sistema; c) assembleias para discutir e analisar os resultados das avaliações; d) projetos internos e externos; e) momentos de estudos e capacitação para professores; f) reuniões para planejamento; g) divulgação e análise dos resultados para planejar ações de intervenções; h) trabalho integrado realizado por gestores e equipe escolar; i) cursos e reuniões para discussão coletiva dos resultados; e j) oficinas para auxiliar na interpretação e compreensão dos resultados. (CALDERÓN, 2017, p. 34).

No entendimento da avaliação como processo, ganha destaque, quando voltado para a melhoria dos programas e das políticas educacionais, assinalado por Stufflebeam e Shinkfield (1987), que tais processos servem para o aprimoramento, em detectar pontos fortes e débeis. Calderón e Borges (2019, p. 40), sob essa perspectiva, afirmam que a importância da avaliação em larga escala, avança em termos de estratégias dos direitos sociais.

Não obstante, é preciso fazer um retrospecto da história da educação com a intenção de entender a trajetória do Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), como política pública de educação, tendo como foco descrever a operacionalização, os objetivos e finalidade deste sistema adotado no governo Yeda Rorato Crusius, de 2007 a 2010.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), é um sistema de avaliação de ordem pública que abrange escolas públicas e privadas no Estado do Rio Grande do Sul. Estas avaliações estão regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), Lei nº 9.394/96, art. 9º, inciso VI, a qual impõe à União “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da

qualidade de ensino”. A respectiva avaliação, aponta para a verificação das habilidades cognitivas desenvolvidas por alunos, do Ensino Fundamental e do primeiro ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Português. O SAERS, tem como finalidade, melhorar a qualidade do ensino e fornecer assistência para a correção das políticas educacionais.

O presente capítulo, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a pesquisa qualitativa, que busca compreender as políticas educacionais do governo de Yeda Crusius. Tal estudo foca sua ênfase e análise, na Avaliação do Rendimento Escolar da Educação Básica, no 1º ano do Ensino Médio nos anos de 2007 a 2010. Trata da proposta do sistema de avaliação, com destaque para os seus princípios, as concepções teóricas, as legislações que deram sustentação e a implementação do sistema, ou seja, será feita uma análise da estrutura da avaliação, áreas de conhecimento avaliadas, utilizando a sistematização dos dados coletados sugerida pelo Ciclo de Políticas (MAINARDES, 2006), onde serão descritos principalmente o Contexto de Influência⁵ e o Contexto da Produção de Texto⁶.

Para respondermos aos desdobramentos da investigação, foi preciso focar a análise dos Planos de Metas e compromissos, envolvendo o processo de elaboração e de implantação dos programas e ações previstos. O estudo prioriza, dar luz ao processo em que são criadas as condições iniciais para o desenvolvimento da política, sua intencionalidade, sua publicação e instrumentalização dos programas e projetos. Na fase do Contexto da Produção de Texto, serão descritos os textos políticos que enunciam e representam essas políticas, problematizando o contexto e as implicações para o desenvolvimento da política de gestão da educação.

2.1 - Fundamentos legais que regulamentam o SAERS

O estado do Rio Grande do Sul, junto com o movimento ‘Compromisso Todos pela Educação’, que acontecia em âmbito nacional, desde 2006, implementou um programa chamado “Agenda 2020 – O Rio Grande Que Queremos”. A Agenda 2020, compreendia um

⁵ Contexto de Influência - Entendido como o momento onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, é onde os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política (MAINARDES, 2006, p.51)

⁶ Contexto da Produção de Texto - está articulado com a linguagem do interesse público mais geral, ou seja, os textos políticos, representam a política. Essa política pode ser textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Esses textos muitas vezes não são claros e coerentes, devendo ser lidos levando em consideração o tempo e o local de sua produção, pois resultam de disputas e acordos.

conjunto de projetos com vista ao desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul. Em 2006, o movimento foi lançado pelo governo, envolvendo ONGs e instituições de ensino superior, empresários e partidos políticos. Dentre as 10 propostas, categorizadas por Fórum Temático, figurava a Educação que, segundo Abreu (2011), objetivava construir propostas concretas, pautadas na ideia de transformar o Rio Grande do Sul, no melhor estado para se viver e trabalhar e, que esse era o desejo da sociedade rio-grandense.

O projeto *Todos pela Educação* (TPE), segundo Martins (2008), foi criado em 2005, por um grupo de intelectuais orgânicos do capital que, constatando os efeitos da baixa qualidade da educação brasileira para a capacidade competitiva, assumiram a missão de mudar o quadro educacional do país capitaneando uma grande mobilização social em prol da educação. Projeto esse, denominado *Compromisso Todos pela Educação*, ganhou notoriedade e adesão pela iniciativa privada, no meio empresarial, atuando de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado, para com o provimento das políticas públicas.

O Todos pela Educação é uma aliança da sociedade civil, da iniciativa privada, de organizações sociais, de educadores e de gestores públicos da Educação. É uma união de esforços, em que cada cidadão ou instituição é corresponsável e se mobiliza, em sua área de atuação, para que as crianças e jovens tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade. Essa ação, prevista para acontecer até 2022, é suprapartidária, atravessa mandatos e une gerações. (TPE, 2008)

Martins (2008), enfatiza que o enfoque do projeto, está voltado à melhoria da qualidade do ensino, traduzida em indicadores mensuráveis, obtidos por meio de avaliações externas, tendo em seu ponto central, a corresponsabilidade e a busca de eficiência, eficácia e efetividade, tendo como princípio fundamental “que a sociedade, como um todo, monitore a evolução dos indicadores educacionais, cobrando de si mesma e dos governos, a melhoria da Educação” (TPE, 2008).

Em abril de 2008, no Palácio do governo do Estado do Rio Grande do Sul, contando com a presença do chefe do Executivo e lideranças, houve a adesão do governo ao *Movimento Todos pela Educação*. Em articulação com as metas do Todos pela Educação, a Agenda 2020, por iniciativa da SEE /RS, na área da educação, desdobrou-se em dois projetos: Educação Básica de Qualidade e Educação Profissional⁷. O projeto Educação Básica de Qualidade foi organizado em quatro pilares: acesso e permanência, avaliação da aprendizagem, valorização do magistério e recursos para educação (ABREU, 2011).

⁷ O presente estudo não tem foco no projeto da Educação Profissional, porém para melhor contextualizar a temática fez-se uma breve abordagem.

As políticas educacionais, que vinham sendo discutidas, tanto em âmbito nacional quanto local, desde 2006, passaram a compor o quadro do governo a partir de 2007, quando a Governadora Yeda Crusius, 36ª Governadora do Rio Grande do Sul, em seu discurso faz um balanço de governo, em solenidade do dia 30 de junho de 2009, com trinta (30) meses de governo sob o tema “O Novo jeito de governar”, ganhou o Estado e hoje mostra seu êxito” (RIO GRANDE DO SUL, 2009). A governadora fala sobre os resultados que o governo do estado vinha obtendo, depois das enormes dificuldades iniciais onde pontua que “o mover a terra, o preparar a terra, plantar a semente e, depois do plantio, quando começa a colheita, há muita coisa importante que se relatar e que afeta a população do Rio Grande do Sul” (idem). Yeda registra que, o estado passa por déficit público acumulado nos últimos 37 anos e, que, em 2007, estava previsto em R\$ 2,4 bilhões e, que o governo estaria investindo R\$ 2,374 bilhões, apontando para um corte de 30% das despesas, intensificando a sonegação, para o crescimento da arrecadação de ICMS de R\$ de 1,3 bilhões e, que a gestão contabiliza uma economia de R\$ 600 milhões.

A governadora, nesse mesmo discurso, assinala 12 Programas Estruturantes, pautados nas suas ações de gestão. O seu Plano de Governo, tinha como proposta, construir "um novo jeito de governar" (RIO GRANDE DO SUL, 2007/2010, p. 2), o qual envolvia, os três eixos de ação: Desenvolvimento Econômico e Sustentável, Desenvolvimento Social e Finanças e Gestão Pública. No que tange à proposta das metas para o Desenvolvimento Social, estava a Educação, identificada com o movimento ‘Compromisso Todos pela Educação’. Dessa forma, o governo reafirma as metas da Agenda 2020, e lança os Programas Estruturantes, que foram sendo construídos a partir de 2007, sob a perspectiva de um novo "modelo de gestão por resultados" (ABREU, 2011, p. 61), o qual foi instituído pelo Decreto 45.273, de 04 de outubro de 2007, que, normatizava a implementação da "Modernização da Gestão Pública", sob a perspectiva de um gerencialismo intensivo dos Projetos e Programas.

Os Programas Estruturantes instituídos, normatizavam a implementação da ‘Modernização da Gestão Pública’ entre as diretrizes e competências, sob a perspectiva de um gerencialismo intensivo dos Projetos e Programas, tendo como base as Diretrizes Estratégicas e prioridades estabelecidas no PPA (Plano Plurianual) 2008/2011, contribuindo para a melhoria dos níveis de eficácia, eficiência e efetividade da ação pública (RIO GRANDE DO SUL, 2007), foram sendo construídos a partir de 2007, sob um novo “modelo de gestão por resultados” (ABREU, 2011, p. 61).

A governadora do estado do Rio Grande do Sul, no uso das atribuições que lhe confere o art. 82, V e VII, da Constituição do Estado, lança o respectivo Decreto n. 45.273, que ao estabelecer as Diretrizes e Competências para implementação dos programas ‘Fazendo Mais com Menos’ e ‘Modernização da Gestão Pública’, cria também o comitê de governança corporativa das empresas estatais, onde institui um grupo de trabalho para elaborar a política estadual de desenvolvimento de pessoal e dá outras providências.

A então, Secretária de Educação do governo Yeda, Marisa Abreu, em seu livro *Boa Escola para Todos*, no capítulo que versa sobre *A Gestão Educacional Gaúcha e o Programa Estruturante Boa Escola para Todos* diz:

O Termo de Compromissos de Resultados (TCR) do Programa Boa Escola para Todos - Educação para o Desenvolvimento é formado por cinco projetos estruturantes, cada um com seu objetivo, indicadores e metas, global e anuais, para os anos de 2008, 2009 e 2010. [...] As metas fixadas no programa não se referem a resultados educacionais como melhoria de taxas de atendimento educacional, redução do abandono escolar, aumento das taxas de aprovação e conclusão e dos níveis de aprendizagem dos alunos no ensino fundamental e médio. A opção da Secretaria da Educação por metas-meio, e não por metas-fim, deve-se à dificuldade do gestor da educação gaúcha em efetivamente implementar medidas, simultaneamente, de estímulo e cobrança de resultados em relação às escolas e aos professores, devido a duas circunstâncias: por um lado, na avaliação da Secretaria da Educação do período 2007/2009, um ‘excesso’ de autonomia da escola estadual, quase soberania, e, por outro lado, a escassez de recursos financeiros para oferecer condições e apoio e, ao mesmo tempo, estímulo às escolas e aos professores [...]. ‘As escolas precisam prestar contas’. Trata-se do conceito de autonomia da escola que precisa ser revisto, de forma articulada ao de responsabilização ou accountability (2011, p. 62. Grifos da autora).

Sob o viés de regulação e prestação de contas (accountability), concomitante a esse cenário, ocorreu a “implementação de sistemas de avaliação externa em larga escala” (BERTOLIN, DALMOLIN, 2014, p. 143), avaliação esta, desenvolvida, sob os resultados dos exames aplicados aos alunos, tiveram maior divulgação e impacto junto à sociedade, visto que, eram compreendidos como classificações da qualidade. Os autores contrapõem-se a essa lógica de “classificações e rankings [...] com base nos resultados dos exames aplicados aos alunos, quase sempre foram interpretadas pelos governos, pelas empresas e pela sociedade como uma espécie de certificação da qualidade ou da não qualidade” (idem).

O Programa *Boa Escola para Todos* (RIO GRANDE DO SUL, 2019), tinha um valor total de investimentos previstos de R\$ 330 milhões até 2010 e, previa cinco (5) projetos, tais como o Projeto SAERS (Sistema de Avaliação Educacional do RS); Projeto Professor nota 10; Projeto Escola Legal; Projeto Sala de aula Digital; Projeto centro de referências na Educação Profissional. O Sistema de Avaliação Educacional do RS, SAERS, diz respeito à avaliação externa do rendimento escolar dos alunos do ensino fundamental (2ª e 5ª série ou 3º e 6º ano),

e do ensino médio (1º ano). O resultado da avaliação seria divulgado através de boletins, encaminhados para as escolas do Município e do estado em relação às competências e habilidades avaliadas e, exemplos de questões das provas, como também, a avaliação externa do rendimento escolar dos alunos do Projeto para Alfabetização de Crianças com 6 e 7 anos.

Saviani (2009), corrobora que a criação de um parâmetro para comparação de resultados entre diferentes instituições ao longo do tempo atende aos clamores da sociedade, trazendo, também à discussão, representantes do setor empresarial, que só mais recentemente passaram a focalizar a educação e a (con) formar as instituições educacionais de modo a atender a alguns de seus interesses. De acordo com o mesmo autor, a preocupação com a educação e, a garantia da sua qualidade, não é recente no pensamento pedagógico brasileiro. Na década de 1920, por exemplo, têm-se o registro da luta de educadores em torno da qualidade, o que se materializa na fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Mais tarde, em 1932, essa luta assume novos contornos com o lançamento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* em meio ao processo de reordenação política que vivia o Brasil daquela época. (SAVIANI, 2009)

Em contraposição ao Estado Democrático de Direito, pautado em valores de “igualdade, liberdade e dignidade da pessoa” (SILVA, 1988, p. 15), a educação tem se delineado sob a “estratégia de desenvolvimento dependente e associado, as estratégias neoliberais de estabilização econômica e, as estratégias administrativas dominantes no cenário das reformas orientadas para o mercado” (PAULA, 2005, p. 03). Em 2007, houve uma nova parceria firmada entre a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul (SEE/RS), na retomada do processo de avaliação externa das escolas públicas, já implantado e realizado em 1996, 1997, 1998 e, em 2005, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/RS), e o Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS). Dessa forma ocorreu a operacionalização da quinta edição do SAERS. Para tanto, foi indicada uma empresa terceirizada por meio de processo licitatório para a elaboração dos materiais e a prestação dos serviços.

A educação básica no Rio Grande do Sul, tem passado nos últimos anos por diversas mudanças propostas por sucessivos Governos, supostamente em busca de melhoria na sua qualidade, tendo em vista que, diversos indicadores da educação têm apontado que o Estado, não seria referência positiva para os anos mais avançados.

Segundo Thoma e Rech,

[...] a avaliação é uma prática cultural presente em todas as relações, não apenas nas escolares. Desde pequenos somos interpelados por discursos que avaliam e julgam os

comportamentos, as capacidades, ideias, atitudes, linguagens, práticas, gostos, desejos e modos de existir (2008, p. 03).

Segundo os mesmos autores (2008), o Rio Grande do Sul tem uma trajetória histórica marcada pela atenção dada à educação.

De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). Nesse período, o governo do estado implementou o projeto educacional “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”. Tal projeto resultou em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado. Construíram-se prédios escolares –que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola –, contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados. (QUADROS, 2001, p. 01)

Leonel Brizola, ao assumir o governo do estado em 1959, reestruturou a Secretaria de Educação e Cultura (SEC), tinha como metas escolarizar toda a população com idade entre 7 e 14 anos e erradicar o analfabetismo, adotando como lema de governo “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”.

Foi meu plano de educação, de erradicação do analfabetismo e de criação de escolas em todo o estado, uma das principais razões de minha vitória eleitoral. Mobilizei o professorado, os pais e a mulher rio-grandense e, de um modo geral, as classes humildes, para participarem dessa cruzada redentora (O NACIONAL, 03/02/1959, p. 2, apud QUADROS, 2001, p. 02).

O governo Brizola, foi demarcado por um contexto ideológico do desenvolvimentismo, que defendia o projeto de sociedade e de futuro para o estado e para o país. Então, sob o lema “Nenhuma criança sem escola no Rio Grande do Sul”, deu origem à construção das ‘brizoletas’ ou escolinhas do Brizola, que foram prédios escolares em todos os municípios do estado, com características muito próprias, as quais se tornaram um símbolo do governo e do próprio governador. Tal época demarcou um avanço positivo na área da educação, resultando em significativa expansão quantitativa do sistema de ensino público do estado.

Remetendo-se ao Governo Yeda, o ‘Boa Escola Para Todos’, intencionava, segundo a secretária de Educação Mariza Abreu, “recuperar a posição que já tivemos em educação” (RIO GRANDE DO SUL, 2008, p.02), no Rio Grande do Sul, o qual já havia sido considerado como o estado com melhor qualidade de educação do Brasil e, que em virtude da crise fiscal perdeu posição. Ancorada num discurso, com argumento gerencialista da modernização reformadora, no campo da gestão da educação, as propostas do governo de Yeda Crusius, aponta a justificativa sob a natureza de uma escola “inovadora, que seja sinônimo de progresso, de democracia, de adaptação à vida contemporânea” (LAVAL, 2004, p.190). Tal mudança apresentada pelo “novo jeito de governar”, está pautada por procedimentos gerencialistas,

partindo em busca de resultados imediatos, superficiais, sem uma real mudança dialética, construída de dentro para fora a partir do movimento contraditório, “perdendo-se a possibilidade de perceber a totalidade do processo, dos objetivos e das finalidades da educação e da escola” (AMARAL, 2010, p. 183).

O projeto Professor nota 10, objetiva a valorização do magistério, pautada suas ações na Formação Continuada de Professores das escolas estaduais, na Implantação de nova legislação para o Sistema Educacional gaúcho, que prevê as atividades do projeto em 2008, a formação continuada, a qual tem por metas a formação continuada de 10.000 professores, a qual, segundo a SEC, a meta realizada até final de setembro foi de 8.650 professores (RIO GRANDE DO SUL, 2008). Nesse projeto, desde 2008, foram desenvolvidas várias ações de formação continuada para os professores, na mesma lógica nos demais projetos do *Boa Escola*, as ações da Secretaria da Educação haviam começado ainda em 2007, como o programa de formação continuada de gestores escolares, o *Progestão*, sendo que:

a iniciativa mais importante no âmbito do projeto Professor Nota 10, foi a elaboração de proposta de referencial curricular para os quatro anos finais do ensino fundamental e o ensino médio da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, com as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos, a serem desenvolvidos em cada um desses anos letivos. Para a elaboração da proposta de referencial curricular, foi constituída pela Portaria nº 71, de 28 de abril de 2008. (ABREU, 2011 p.66)

Quanto à Formação Continuada, o Subprojeto denominado *Lições do Rio Grande*, pautado por duas ações que é, a implementação de um padrão referencial de currículo na rede pública estadual, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, Matrizes de Referência do SAEB e do SAERS, propostas curriculares de outros Estados e países e analisados planos de estudos de escolas por amostragem; Curso de formação continuada para 21.400 docentes de todas as áreas do currículo dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, organizado a partir dos resultados do SAERS/2007, para o desenvolvimento do currículo por competências e habilidades, em especial a leitura, a produção de textos e a resolução de problemas, com prioridade nas inscrições para professores das escolas com menor desempenho no SAERS e/ou menor IDEB. (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

Para o primeiro semestre de 2009, estava prevista a implantação de nova legislação para o Sistema Educacional Gaúcho, o qual debate da proposta da SEC, com diferentes segmentos da sociedade gaúcha, elaboração de projetos de lei e encaminhamento à Assembleia Legislativa em relação a:

Nova carreira para o magistério, com valorização profissional articulada à melhoria dos resultados educacionais, de acordo com a legislação e as normas federais vigentes e dentro da nova política de pessoal dos servidores públicos do Estado, voltada para a melhoria da qualidade dos serviços públicos estaduais: - novo modelo de concurso do magistério, incluindo provas com conteúdos específicos da área do currículo de atuação do candidato;- novo modelo de avaliação dos professores no estágio probatório, com avaliação realizada por instituição externa; - novo modelo de progressão na carreira, com valorização da formação continuada e do desempenho profissional (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

A nova legislação de gestão educacional, l quanto ao processo de escolha dos diretores, afirma que para concorrer ao cargo eletivo, necessário que o candidato obtenha certificação, contrato de gestão, a participação da comunidade escolar e, que a escola tenha autonomia pedagógica, articulada com padrão referencial de currículo da rede estadual. O texto assinala, que o diretor teria participação direta no processo de formação do quadro de pessoal da escola e contrato de gestão. (RIO GRANDE DO SUL, 2008)

No que tange os Contratos de Gestão, no estado do RS, os mesmos seriam firmados entre o Governador do Estado e os titulares das Secretarias Estaduais e estes, poderiam firmar Subcontratos de Gestão com os municípios ou com dirigentes de unidades administrativas.

Conforme o Art. 4º: I

- Contrato de Gestão – o instrumento celebrado entre o Governo do Estado e dirigentes de órgãos ou entidades da administração direta, empresas estatais e entre titulares de Secretarias Estaduais e os dirigentes de autarquias e fundações a elas vinculadas; II - Subcontrato de Gestão – o instrumento vinculado ao contrato de gestão, celebrado entre o contratante e dirigentes das unidades administrativas. (RIO GRANDE DO SUL, 2005b).

O Contrato de Gestão tinha por objetivo, fixar metas de desempenho para o órgão ou entidade, sendo um instrumento de articulação e efetivação dos planos governamentais, instituído como um acordo firmado entre o Poder Público e os administradores de órgãos e entidades públicas elegendo objetivos, prazos, critérios de avaliação e desempenho, direitos e obrigações.

Como terceiro, foi prospectado o Projeto *Escola Legal*, que aponta para a manutenção, construção, adequação ou ampliação dos espaços escolares para assegurar às escolas estaduais, as condições físicas necessárias ao desenvolvimento de suas atividades com boa qualidade, garantir acessibilidade a portadores de necessidades especiais nas escolas estaduais, adequar a estrutura física das escolas estaduais à lei de prevenção de incêndio. Foi previsto para 2008, a realização de metas físicas, que compreendia 400 obras escolares, a qual ocorreu o que havia sido previsto até final de outubro: 326 obras concluídas, a maior parte para atender a necessidades básicas de escolas indicadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação em

todo o Estado. Já para 2009, as metas físicas apontam para 600 obras escolares (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

Abreu (2011 p.63), nos traz os dados divulgados pelo governo do estado das 2.328 obras e reformas realizadas em escolas estaduais desde 2007, em dezembro de 2010, incluindo construção, ampliação, manutenção, e/ou adequação de prédios escolares:

438 foram definidas pela Consulta Popular, processo pelo qual a população gaúcha é anualmente consulta sobre projetos prioritários em cada região do Rio Grande do Sul a serem atendidos pelo governo do Estado, com recursos para investimentos no orçamento do próximo exercício financeiro. Ao final do de 2010, encontravam-se ainda em andamento 374 obras da Secretaria da Educação. As obras escolares realizadas vão desde pequenas reformas em valores de R\$14 mil ou R\$50 mil, como recuperação emergencial de salas de aula ou de instalação elétrica, até a construção de novos prédios no valor de R\$ 1,2 bilhão ou R\$ 1,4 bilhão. Em alguns casos foram realizadas duas reformas na mesma escola. (ABREU, Segundo os dados divulgados pelo governo do Estado em dezembro de 2010, das 2.328 obras e reformas realizadas em escolas estaduais desde 2007, incluindo construção, ampliação, manutenção, e/ou adequação de prédios escolares, 438 foram definidas pela Consulta Popular, processo pelo qual a população gaúcha é anualmente consulta sobre projetos prioritários em cada região do Rio Grande do Sul a serem atendidos pelo governo do Estado, com recursos para investimentos no orçamento do próximo exercício financeiro . Ao final do de 2010, encontravam-se ainda em andamento 374 obras da Secretaria da Educação. As obras escolares realizadas vão desde pequenas reformas em valores de R\$14 mil ou R\$50 mil, como recuperação emergencial de salas de aula ou de instalação elétrica, até a construção de novos prédios no valor de R\$ 1,2 bilhão ou R\$ 1,4 bilhão. Em alguns casos foram realizadas duas reformas na mesma escola.

O quarto apresenta por meta, implantar *Sala de Aula Digital*, articulado a tecnologia da informação nas escolas estaduais, com salas de aula digital para alunos e professores, de mais mil escolas que não obtém estes equipamentos (250 por semestre em 2009 e 2010), articulando ações da SEC e do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo/MEC. Foi previsto que a SEC, forneceria computadores, impressoras, recursos financeiros para as instalações elétrica e, se necessária, lógica, móveis, ar condicionado e capacitação de pessoal. O ProInfo forneceria computadores, impressoras e capacitação de pessoal previstos em sua política nacional, como também, 01 computador e 01 impressora para a secretaria de todas as escolas estaduais, fornecidos pela SEC (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

Segundo dados publicados por Abreu (2011), os recursos foram aplicados não só na compra de microcomputadores, que foram também recebidos por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), do MEC, desenvolveram capacitação de alunos por meio do Projeto Aluno Monitor e, também, capacitação de professores, segundo a autora, para a utilização das ferramentas tecnológicas incorporadas às atividades curriculares e a

disponibilização de acesso a uma seleção de conteúdos escolares de sites especializados em educação.

O governo federal se encarregava de equipar as escolas e, os sistemas estaduais, eram responsáveis pela aquisição e seleção do software educacional, pela conexão à Internet das escolas, onde como forma de garantia a descentralização operacional do programa. Conforme afirma Souza (2005, p. 139), foi criada uma estrutura de sustentabilidade da rede ProInfo por três instâncias:

Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (Cete). Importante elemento da estratégia de consolidação do ProInfo, foi concebido para apoiar o processo de incorporação de tecnologia pelas escolas e para ser um centro de difusão e discussão, em rede, de experiência e conhecimento sobre novas tecnologias aplicadas à educação. Ligado ao Ministério da Educação em Brasília. O Cete é também o elemento de contato brasileiro com iniciativas vinculadas a tecnologia educacional e de educação a distância. - Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Um NTE é uma estrutura descentralizada do ProInfo, especializada em: (a) capacitação continuada de professores e técnicos de suporte; (b) suporte pedagógico às escolas, incluindo a sensibilização, o apoio à elaboração de projetos de uso pedagógico da telemática e suporte a professores e técnicos; (c) acompanhamento, avaliação e investigações. O processo de capacitação de profissionais deve desenvolver-se de maneira continuada nos NTEs. – e-ProInfo. Ambiente virtual de aprendizagem, foi desenvolvido para ser utilizado em atividades de capacitação a distância de gestores, professores multiplicadores, professores de escolas, técnicos de suporte, alunos-técnicos e profissionais das Secretarias de Educação.

A criação de Centros de Referência na Educação Profissional, é o quinto projeto apontado do programa estruturante, o qual prevê a transformação da Escola Estadual Técnica em Saúde no Hospital de Clínicas/Porto Alegre (saúde), E.E. Técnica São João Batista/Montenegro (química), E.E. Técnica Monteiro Lobato/Taquara (indústria mecânica), I.E. Pereira Coruja/Taquari (meio ambiente), E.E. Técnica João XXIII/Pelotas (serviços) e E.E. Técnica Celeste Gobbato/Palmeira das Missões (agropecuária), em Centros de Referência na Educação Profissional nas referidas áreas. (RIO GRANDE DO SUL, 2008)

Abreu acrescenta que, além da abertura de mais vagas no ensino técnico, foi prevista a formação de professores e gestores na reorganização dos currículos por competências, formação de professores em projetos de pesquisa, e investimentos em obras e modernização dos equipamentos e novos laboratórios, além da diversificação dos cursos para atender à demanda do mercado de trabalho. De acordo com o *TCR do Boa Escola para Todos*, não foi atingida a meta global de nove Centros de Referência, por não se completar o processo de instalação de dois deles, já autorizados pelo Conselho Estadual de Educação, em Pelotas e Porto Alegre, não terem sido instalados os três previstos para 2010” (ABREU, 2011, p. 69).

O programa do governo de Centros de Referência na Educação Profissional, foi construído sob a lógica mercantil capitalista, em que o Ensino Técnico Profissionalizante, enfatiza a total submissão à lógica do mercado e, assim, aos ditames das políticas neoliberais, chamados de adestramento para a reposição de mão-de-obra mediante a ideologia da constante e incessante qualificação profissional para o mercado de trabalho, tornando desta forma, o proletário, em um escravo à mercê da lógica de mercado que dita as regras, partindo da promessa de que haverá emprego para todos os qualificados no mercado. (MÉSZÁROS, 2000)

Na lógica de um cenário em que, as Políticas Neoliberais para a Legitimação do Ensino Técnico Profissionalizante do Estado brasileiro, estão pautadas no sentido restrito de formação do proletário, a qual favorece à lógica capitalista e o controle social do Estado para com as esferas sociais por ele inferiores. Nessa perspectiva, a classe que detém o poder material é, a classe dominante, a qual detém também a concentração de cultura intelectual, como também, os meios de produção intelectual, fazendo com que para a classe dominada, o domínio de tais meios de produção, sejam negados, tornando assim, a classe dominada, submetida e submissa ao pensamento da ideologia dominante. (MARX; ENGELS, 2002; LEONTIEV, 1978)

Mediante o exposto, Vieira (2001), assinala que as políticas públicas envolvem atividade política, pois as iniciativas governamentais, diretrizes, programas, planos e ações vinculadas aos interesses de uma determinada sociedade, no contexto da estratégia de ação política mais geral, a política educacional não é um caso particular das políticas sociais, as quais se dirigem a resolver questões educacionais. O planejamento e a avaliação do sistema educacional brasileiro apontam para a intervenção do Estado, demarcado pela contradição, entre o que é planejado, e o que é efetivado na prática, entre o que é ofertado e, o que se precisa no campo educacional. Tais contradições refletem-se no planejamento das políticas públicas, em que:

[...]os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação, definidos e implementados historicamente, de formas múltiplas, por diversos sujeitos políticos (MELO, 2004, p. 19).

Compreende-se assim que, as políticas estão sujeitas a mudanças, acréscimos e supressões, sofrendo influências em todas as suas fases, percorrendo um trajeto não linear na sua construção em decorrência das movimentações, oscilações, avanços e recuos, dependendo dos contextos e sujeitos envolvidos no processo de formulação e execução das mesmas. Refletir-se sobre as ações antes de iniciá-las, definindo os objetivos que se pretende alcançar,

nesse sentido toda avaliação deve estar em sintonia com o processo de planejamento. Nessa perspectiva, as relações sociais que compõem a base material dessa construção, acredita-se que os homens fazem sua própria história, mas a fazem condicionados pelas circunstâncias que encontram imediatamente diante de si, determinadas por fatos.

O Programa Estruturante *Boa Escola Para Todos*, foi lançado em 04 de junho de 2008, pela governadora Yeda Crusius, assinalando que os projetos educacionais tinham por objetivo “garantir educação de qualidade para todas as crianças e jovens gaúchos. [...] melhorar a qualidade da Educação Básica, com redução da repetência, diminuição da evasão escolar e aumento dos níveis de aprendizagem dos estudantes” (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

O Programa *Boa Escola para Todos*, conforme o quadro, assinala os Projetos vinculados ao programa e os valores destinados para cada um deles. No projeto *Centros de Referência na Educação Profissional*, os valores destinados foram de 11,8 milhões, já o projeto *Escola Legal*, obteve o maior investimento correspondente a 194,2 milhões. Os valores destinados ao projeto *Professor Nota 10* foram de 77,7 milhões. O valor destinado ao projeto SAERS foi de 17,3 milhões, sendo o quarto maior investimento mediante os demais projetos, numa escala de valores e, 28,8 milhões para o projeto *Sala de Aula Digital*.

Quadro 1: Projetos e Valores investidos no Programa “Boa Escola para Todos”

Projeto	Valor destinado
Centros de Referência na Educação Profissional	11,8 milhões
Escola Legal	194,2 milhões
Professor Nota 10	77,7 milhões
SAERS	17,3 milhões
Sala de Aula Digital	28,8 milhões

Fonte: (AMARAL, 2010).

Tais programas eram articulados entre si, onde no eixo *Desenvolvimento Social*, encontrava-se o Programa Estruturante *Boa Escola Para Todos*, onde os projetos vinculados a este Programa incluíam o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), no qual as ações previstas eram a avaliação do Ensino Fundamental e o Projeto Alfabetização voltado para alunos com seis anos de idade, matriculados no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental de nove anos (*idem*).

O programa foi construído, tendo por base a ideia que a educação básica no Brasil, cresceu na inclusão, mas, caiu em qualidade. O estado do Rio Grande do Sul, segundo dados do (INEP/MEC, 2005), foi um dos estados que apresentou os piores resultados em Português e

Matemática nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. A expansão da taxa de atendimento da população na faixa etária da escolaridade obrigatória (7 a 14 anos), de cerca de 35% nos anos de 1950, para cerca de 97% nos anos 2000, e a baixa qualidade da educação nos níveis de alfabetização, onde dados assinalam que, na 4ª série do Ensino Fundamental, os não alfabetizados chegam a 55,50%, os mediamente alfabetizados 39,70%, os plenamente alfabetizados 4,80%. No 8º ano do Ensino fundamental, o primeiro critério 26%, o segundo 63% e o terceiro 9,40%, no Rio Grande do Sul (INEP/MEC, 2005).

Uma das alternativas para melhorar o desempenho, principalmente, dos estudantes da 2ª série e/ou 3º ano no SAERS, foi a implementação dos métodos pedagógicos: 1) Ayrton Senna⁸; 2) Alfa e Beto⁹; 3) Geempa.¹⁰

O Rio Grande do Sul, nos índices de avaliação realizadas pelo MEC apresentou, de 2003 para 2005, um dos piores resultados em Português e Matemática, nas 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental, com drástica queda na sua posição em relação aos demais Estados da federação.

Quadro 1: Posição do Estado do Rio Grande do Sul, em nível nacional, nas avaliações do MEC nos anos de 2003 e 2005.

Disciplina	Série	Ano 2003	Ano 2005
Língua Portuguesa	4ª série ^a E.F.	3º lugar	7º lugar
Matemática	4 série E.F.	3º lugar	5º lugar
Língua Portuguesa e Matemática	8ª série E.F.	1º lugar	6º lugar

Fonte: (KOETS, 2011)

No que diz respeito ao ranking no contexto nacional, no quesito qualidade da Educação básica, o Rio Grande do Sul teve perda de posição. Segundo dados do INEP/MEC, nos anos 50/60, o Rio Grande de Sul era referência de qualidade no país. Os resultados demarcam,

⁸ O Instituto Ayrton Senna é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, presidida por Viviane Senna e fundada em 1994, tem sua sede em São Paulo. A instituição desenvolve programas de gerenciamento da aprendizagem nos primeiros anos do Ensino Fundamental (sítio do Instituto Ayrton Senna).

⁹ O Instituto Alfa e Beto é uma organização não-governamental sem fins lucrativos criada em novembro de 2006. Esta instituição visa à promoção da efetiva alfabetização das crianças por meio de um programa denominado Alfa e Beto para crianças de seis e sete anos de idade. Baseado no método fônico, o programa estabelece relações entre fonemas e grafemas, utilizando materiais estruturados para atingir seus objetivos (sítio do Instituto Alfa e Beto).

¹⁰ O GEEMPA é uma organização privada sem fins lucrativos, presidida pela educadora Ester Grossi e possui sua sede em Porto Alegre. Esta instituição desenvolve estudos visando à melhoria da qualidade do ensino por meio de cursos e assessorias (<http://www.geempa.org.br/index2.html>). Acesso em: 12/04/2008), dentre estes estudos estão alguns programas de alfabetização, desenvolvidos em diferentes regiões do país (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, Pernambuco, Rio de Janeiro e Piauí). Sua metodologia é baseada no pós-construtivismo (psicogênese da alfabetização – níveis pré-silábico, silábico e alfabético – e interação social nas aprendizagens). (AMARAL, 2010, p. 176)

através de um comparativo entre os anos de 2003 a 2005, no ensino fundamental, o ranking do Rio Grande do Sul em 1º e 3º, que caiu para 5º, 6º e 7º lugar. Tal resultado, aponta para a necessidade de melhoria da qualidade de educação e, também, pelo movimento do *Todos pela Educação*. Daí, foram fixadas Metas pelo MEC para 2011. Na etapa séries iniciais de 4,5 em 2007, para 5,0 em 2011; para as séries finais de 3,7 em 2007, para 4,0 em 2011; e para o Ensino Médio de 3,4 para 3,7 em 2011 (SAEB/MEC).

Em agravamento aos resultados apontados, o Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2007/2010), vinha num crescente aumento nas taxas de repetência e evasão, evidenciando a necessidade de melhorar o fluxo escolar para elevar os níveis de aprendizagem, instigando assim, o governo, a mobilizar ações ao enfrentamento destes problemas. Na busca de alcançar tal intento, o Plano de Governo previa adotar políticas de valorização dos professores, ampliar a oferta de formação continuada aos mesmos, qualificar os concursos públicos para o magistério, equipar as escolas com novas tecnologias, revisar os currículos escolares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas competências e habilidades cognitivas das matrizes de referência do SAEB e do ENEM, em parceria com o MEC e os municípios.

Surge, assim, a preocupação em consolidar um sistema em relação a avaliação externa do rendimento escolar, para os níveis fundamental e médio, em parceria com o MEC e com os municípios. O *Compromisso Todos pela Educação*, que acontecia em âmbito nacional desde 2006, aponta diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes, previa no Art. 2º, inciso I “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007). Nessa mesma lógica, o Estado do Rio Grande do Sul implementou, a *Agenda 2020*, programa esse que, compreende um conjunto de projetos para o desenvolvimento do estado na área da Educação. Num contexto de gerenciamento, a SEE/RS, passou a orientar os projetos do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), para a gestão 2007/2010 (KOETZ, 2011).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul - SAERS, de acordo com o documento RIO GRANDE DO SUL/SEC-SAERS (2007), foi criado por Decreto da governadora, em 2007, para obter informações sobre a qualidade do ensino nas escolas gaúchas e, coordenado pela Secretaria de Estado da Educação, pela União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação, seção Rio Grande do Sul- UNDIME/Ser e, pelo Sindicato dos Estabelecimento do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul- SINEPE/RS. A realização da avaliação ficou sob a responsabilidade do CAEd/UF JF- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participaram da

realização da Prova 450 mil alunos das escolas da rede pública estadual, urbana e rurais, independente do número de alunos e, as escolas municipais e particulares cujas mantenedoras aderiram ao SAERS. No ano de 2007, foram avaliadas as turmas de 2ª série e 5ª séries do ensino fundamental, de oito anos letivos e, do 3º e 6º anos do ensino fundamental de 9 anos letivos e as turmas do 1º ano do ensino médio.

As provas aplicadas, foram dos componentes curriculares de língua portuguesa (leitura e interpretação de textos, ditado de frases na 2ª série/ 3ª série,) e matemática (resolução de problemas), e também questionários a alunos e diretores, para identificar as condições internas e externas à escola que interferem no desempenho escolar dos alunos. Os dados dos resultados do SAERS, segundo a SEC, seriam utilizados em 2008, para implementação de ações de formação continuada de professores, divulgação das boas práticas de escolas com melhores resultados, identificação de escolas com resultados insuficientes para apoio do poder público e replanejamento de sua gestão e ações pedagógicas. O documento, RIO GRANDE DO SUL/SEC-SAERS (2007), interroga o porquê realizar o SAERS, se existe a Prova Brasil? Assinala que, a sua importância se dá, por aplicar as provas e questionários também nas escolas rurais, para divulgar questões que não são divulgadas pelo MEC, para as escolas e professores utilizarem no aperfeiçoamento de sua prática em sala de aula e, para avaliar outras séries que não são avaliadas pelo MEC e, que são momentos decisivos no percurso escolar dos alunos.

Com o Decreto nº 45.300, de 30 de outubro de 2007, institui-se o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. A governadora do Estado Rio Grande do Sul, no uso da atribuição que lhe confere o artigo 82, inciso V, da Constituição do estado e, considerando a necessidade de avaliar, de forma objetiva e sistemática, a qualidade da educação básica oferecida nas escolas gaúchas, assina o decreto.

Como assinala Abreu (2011, p. 47), “pelo Decreto 45.300, de 30 em outubro de 2007, o governo do Estado institucionalizou o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul”. Com a institucionalização do SAERS, apesar do decreto estabelecer sua aplicação em intervalos não superiores a dois anos, o Sistema foi aplicado anualmente, entre 2007 e 2010.

[...] A sistemática da avaliação gaúcha seguiu a mesma metodologia da nacional: foram aplicadas provas de língua portuguesa e matemática, elaboradas com base nas diretrizes curriculares nacionais (DCNs) nos parâmetros curriculares nacionais (PCNs) e nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do MEC. (ABREU, 2011 p.48)

O Projeto Básico do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS, 2007), foi aprovado pela SEE/RS, onde no documento assinala que o Ensino Fundamental e Ensino Médio, cujas definições técnicas, operacionais e metodológicas orientariam a quinta edição do SAERS, cujos objetivos eram diagnosticar as habilidades cognitivas,

nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática nos alunos de 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e 1º ano de Ensino Médio e contribuir para ampliar a competência do professor na área de avaliação e na busca de alternativas didáticas mais adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos (idem).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 206, ao elencar os princípios que devem nortear o ensino, dispõe, igualmente, no inciso VII desse artigo, sobre a garantia de padrão de qualidade, seguidas nos instrumentos legais editados posteriormente e, nos quais, a avaliação externa é definida como mecanismo de aferição da qualidade do ensino e de definição para priorização de ações que visem à qualidade da educação (SAERS-CAED, 2018). A Lei nº 9394/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu título IV, artigo 9 e inciso VI, determina “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (LDB, 1996).

As Bases teóricas da avaliação educacional, apontam para os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), os quais representam, um dos indicadores da qualidade de Educação Escolar. O IDEB, surge com o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, em 2007, sendo combinado com os resultados de desempenho nas provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e as taxas de aprovação de cada uma das unidades. Esse resultado é calculado pelo INEP. O IDEB, visa detectar as escolas e/ou redes, cujos alunos apresentam baixo rendimento (aprovação) e proficiência, como também, monitorar a evolução temporal do desempenho dos alunos.

Além do IDEB, a Emenda Constitucional nº 59/2009, mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O PNE é a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais.

No ano de 2015, iniciaram as discussões para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual estabelece conhecimentos, competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, ao longo da escolaridade básica. A BNCC, é a ferramenta

que ajuda a orientar a construção do currículo, apresentando os elementos fundamentais que precisam ser ensinados nas Áreas de Conhecimento: na Matemática, nas Linguagens e nas Ciências da Natureza e Humanas e no Ensino Religioso. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a Base norteia os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Cabe ressaltar, que as Avaliações externas ganharam força com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no início dos anos de 1990, por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), desdobrando-se em 2005, na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), denominada Prova Brasil, e na Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que, por sua vez, se articulam, em 2007, com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2019, O Novo (SAEB) Sistema de Avaliação da Educação Básica, muda na sua próxima edição, em que a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, deixaram de existir com essa nomenclatura. A partir deste ano, todas as avaliações externas seriam identificadas como Saeb. O que vai marcar as diferenças, será a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas.

Foi em 2019, que o Novo Saeb, passa a incluir a Educação Infantil (indicadores de oferta e infraestrutura), além do Ensino Fundamental e Médio, que já eram avaliados. As aplicações acontecem para turmas de creche, pré-escola, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio. O 3º ano do Fundamental, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado. Essa mudança acontece por causa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e, não mais no 3º. Nas edições anteriores a 2019, a ANA e a Prova Brasil, aplicadas no Ensino Fundamental e Médio, exploravam Língua Portuguesa e Matemática. Na edição subsequente, o 9º ano é avaliado nas áreas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas.

Tal contexto assinala, a ausência de traços de gestão democrática com participação da comunidade escolar nas decisões em que a “cascata de decisões desencadeada pela hierarquia do governo e implicava compromissos, exigências e metas visando à ‘modernização da gestão pública’, afastando-se da gestão democrática da escola pública” (KOETZ; WERLE, 2012, p. 691). Sob tais paradigmas, a administração pública gerencial pautada na administração por resultados, segundo Paula (2005), as avaliações em larga escala são políticas nas quais

afloraram, em diversos momentos, traços performativos e gerencialistas, na linha da gestão pública cuja proposta enfatiza a profissionalização de base técnica e a gestão orientada em práticas do setor privado.

2.2 - Estrutura da avaliação: áreas de conhecimento, natureza das questões e público alvo

Coordenado na rede estadual pela Secretaria de Estado da Educação, por meio do Departamento de Planejamento, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul, consiste num instrumento que objetiva obter dados sobre o desempenho dos educandos em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas necessárias à sua inserção e participação na vida social, cultural e econômica. A avaliação, sob o paradigma de prestadora de contas à sociedade civil, deve ‘dar conta’, sobre o desempenho qualitativo do sistema de ensino, quanto ao acesso, ao ensino fundamental obrigatório, e a melhoria da qualidade da educação escolar, oferecida às crianças e jovens brasileiros. Para a construção de escola de qualidade para todos, os resultados da avaliação externa devem estar à disposição dos educadores e gestores dos sistemas de ensino, visando contribuir para a qualificação do ensino oferecido por escolas. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c).

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, objetiva a qualidade do ensino, a autonomia da escola também, fornecer subsídios para a correção de políticas educacionais, o estabelecimento de parcerias com diferentes segmentos sociais em prol de uma melhor atuação da escola e, o desenvolvimento de uma cultura de avaliação que envolva toda a comunidade escolar. A Secretaria Estadual de Educação, acompanharia os resultados obtidos nas escolas estaduais avaliadas em 2005, implementando o processo avaliativo do desempenho acadêmico dos alunos no primeiro ano de gestão, com caráter universal, para possibilitar a reorientação das políticas públicas de educação nos quatro anos subsequentes, correspondentes à execução do Plano Plurianual, elaborado em 2007. O SAERS de 2007, daria continuidade ao processo retomado em 2005, possibilitando a reorientação do trabalho de cada uma das escolas participantes do sistema.

A construção das questões, que iriam compor as provas para o projeto de avaliação da rede estadual de ensino, fora elaborada, segundo o boletim, por uma instituição especializada em avaliação educacional, que comprovasse experiência e capacidade técnica para a realização do SAERS/2007, na operacionalização do processo de avaliação, no processamento de dados e elaboração de relatórios (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c). Os testes do

SAERS/2007, consistiam em prova objetiva de Leitura e Matemática, com questões de múltipla escolha. Para tal, o SAERS/2007, tinha por objetivo diagnosticar as habilidades cognitivas na área de Leitura e Matemática adquiridas pelos alunos, ao final da 2ª e 5ª séries do ensino fundamental regular, com duração de oito anos letivos ou, 3º e 6º anos do ensino fundamental regular com nove anos letivos e, do 1º ano do ensino médio, censitário nas escolas estaduais urbanas e rurais. Durante a aplicação dos testes, foram também aplicados questionários aos alunos, professores e diretores ou supervisores das escolas, com o intuito de coletar dados sobre fatores externos e internos à unidade escolar que, influenciam os resultados de aprendizagem. A prova foi realizada, no período de 21 a 30 de novembro de 2007, nos turnos da manhã, tarde e noite, abrangendo, em termos quantitativos, 13.884 turmas com 373.073 alunos da rede estadual de ensino. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c)

A estimativa de alunos da rede Estadual, participantes no SAERS/2007, teve por base os dados do Censo/MEC/2006-RS – INEP/MEC, totalizando uma média de 373.073 mil matrículas inicialmente, formado por 13.884 mil turmas, com uma média 26,9 alunos por turma, distribuídos nas seis séries avaliadas. Na 2ª série do Ensino Fundamental de 8 anos, constituída por 78.586 mil matrículas, formada por 3.536 turmas, tinha uma média de 22,2 alunos por turma. No 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, composto por 874 matrículas, formado por 48 turmas, com média 18,2 alunos por turma. A 5ª série do Ensino Fundamental de oito anos compreendia 114.336 matrículas, formada por 4.594 turmas e, em média 24,8 alunos por turma. No 6º ano também do Ensino Fundamental de nove anos, formado por 731 matrículas, organizado em 36 turmas, com média de 20,3 cada turma, já o 1º ano do Ensino Médio, contava com 178.546 matrículas, organizado em 5.670 turmas, contendo em média 31,5 por turma.

O Projeto Básico de 2007, em relação ao Projeto básico de 2005, incluiu o Ensino médio. Anteriormente este nível não participava da avaliação. Também não estava estabelecido no Projeto do SAERS/2005, as exigências quanto aos produtos e serviços que seriam contratados. O Projeto/2007 estabelecia que a contratada tivesse profissionais tecnicamente qualificados e com perfil de acordo com as funções a serem desempenhadas.

Os profissionais que formariam as equipes de aplicação da avaliação, seriam compostas por 30 coordenadores regionais (não remunerados), um supervisor regional para cada 40 turmas, perfazendo um total de cerca de 350 supervisores regionais, e um aplicador para cada turma (sendo que o supervisor regional e o aplicador seriam remunerados). Caberia a contratada o treinamento destas equipes de avaliação e o pagamento das despesas que aconteceria em Porto Alegre, com duração de até dois dias. A responsabilização seria da contratada, pela aplicação

dos instrumentos de avaliação, obedecendo um cronograma fixado pela SEE/RS, da qual caberia a responsabilidade pelos materiais e procedimentos de divulgação da avaliação a comunidade escolar. O Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd - da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi a empresa contratada para a elaboração do SAERS/2007. (KOETZ, 2011)

Segundo, o Projeto Básico SAERS/2007, a Contratada deveria elaborar as provas objetivas e os questionários, tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs para o ensino fundamental e o ensino médio; as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB; atentar aos textos dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática mais solicitados pelos professores da rede pública estadual e municipal no Rio Grande do Sul nos PNLDs de 2006 e 2007, informados pela Comissão Coordenadora Estadual do SAERS/2007, como também, textos selecionados, a partir dos tipos de gêneros especificados nas Matrizes de Referência para o SAEB. Para compor a prova de Leitura, encaminhados pela Comissão Coordenadora Estadual do SAERS/2007, deveriam ser incluídos itens que viabilizassem a comparação dos resultados da 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio com o SAEB.

A estruturação das provas e questionários para o SAERS/2007, deveriam atender a critérios de acordo com as características estabelecidas, obedecendo o modelo chamado Blocos Incompletos Balanceados – BIB, onde os itens eram organizados em blocos que compõem diferentes cadernos de maneira a contemplar as habilidades básicas para cada nível de escolaridade avaliado na área do conhecimento de Matemática e Leitura. Para a 2ª série/3º ano foram utilizados quatro blocos de sete itens, sendo dois blocos de Leitura e dois de Matemática, totalizando 14 questões de cada componente, mais um ditado em nível de alfabetização. Na parte objetiva constavam 49 itens de Língua Portuguesa e 49 itens de Matemática. Para a 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental, composta por 4 blocos de 10 itens cada um, sendo 2 blocos de Leitura e 2 de Matemática, totalizando 20 questões de cada componente. Deveriam ser utilizados 70 itens em cada disciplina e o 1º ano do Ensino Médio, composto por 4 blocos de 13 itens cada disciplina, onde 2 blocos de leitura e 2 de Matemática, somando 26 questões de cada disciplina, usados 91 itens por disciplina.

Modelos diferentes de cadernos de provas foram elaborados, tendo por base o BIB, objetivando, assim, fornecer uma escala de habilidade única e comparável com a escala gerada em 2005. Foram definidos cerca de 20% de itens comuns, entre a avaliação de 2005 e a de 2007, com o intuito de garantir a comparabilidade dos resultados, como também, contar com itens do

banco de questões do INEP (Prova Brasil), para a 2ª série, questões da 2ª série; para os testes da 5ª série, questões da 4ª série e, para o 1º ano do Médio, questões da 8ª série do Ensino Fundamental (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c).

Todas as provas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, na sua tipologia, eram objetivas, com questões de múltipla escolha, em que cada prova era enumerada. Quanto à numeração, os blocos de Português iniciavam com números pares e, os cadernos ímpares, nos blocos de Matemática. Responderam também a um questionário, com questões que envolviam a formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos e formas de gestão, clima acadêmico e disciplinar da escola, recursos pedagógicos e humanos, professores e diretores ou supervisores. Os alunos da 5ª série/ 6º ano do Ensino Fundamental, quanto os do 1º ano do Ensino Médio, responderam questões sobre o contexto socioeconômico e cultural e, sua trajetória de escolarização. Aos aplicadores, as questões a serem respondidas, referiam-se à infraestrutura das escolas que participaram do SAERS/2007.

A Matriz de Referência para Avaliação, foi utilizada para elaborar os testes de larga escala, com base na Matriz Curricular de Ensino e, contempla apenas aquelas habilidades consideradas fundamentais e possíveis de serem avaliadas em testes de múltipla escolha. A referida Matriz, era composta por um conjunto de descritores, os quais tinham por finalidade descrever uma habilidade. Os descritores, associam o conteúdo programático e o nível de operação mental desenvolvido pelos alunos. Os descritores, foram utilizados como base para a construção dos itens de testes das disciplinas e, a partir das respostas dadas a eles, seriam verificadas quais habilidades os alunos, efetivamente, desenvolveram. A Matriz de Referência, se articula com os domínios e competências da Escala de Proficiência, composta por Domínio, Competências e Descritores.

A Matriz de Referência de Matemática, do 1º Ano Ensino Médio, SAERS /2008, conforme quadro 2, Anexo A, assinala no 1º Domínio Espaço e Forma, com 4 competências e 6 descritores: D1-localizar objetos em representações do espaço; D2, D3, D4 - Identificar figuras geométricas e suas propriedades; D5 e D6 -Reconhecer transformações no plano, aplicar relações e propriedades. No 2º domínio Grandezas e Medidas formado, desenvolvendo 3 competências por 6 descritores – D7- utilizar sistemas de medidas; D11, D12- medir grandezas e, D8, D9, D10- Estimar e comparar grandezas. O 3º Domínio Operações e Álgebra, apresenta 3 competências e 13 descritores, sendo eles: D13, D14, D15, D16, D21, D22, D24 - Conhecer e utilizar números; D17, D18, D19, D20, D25, D26 - Realizar e aplicar operações; D23 - Utilizar procedimentos algébricos. O 4º Domínio diz respeito ao: Tratamento Da Informação Ler, conta

com a presença de 2 competências e 2 descritores; D27, D28 - utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos; utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade.

Quadro 3: Matriz de Referência de Matemática-1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

Matriz de Referência para Avaliação em Matemática – SAERS 1º ano do Ensino Médio	
I. Espaço e Forma	
D1	Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.
D2	Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando-as com as suas planificações.
D3	Identificar propriedades de triângulos pela comparação de medidas de lados e ângulos.
D4	Identificar relação entre quadriláteros por meio de suas propriedades.
D5	Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.
D6	Reconhecer ângulos como mudança de direção ou giros, identificando ângulos retos e não-retos.
D7	Reconhecer que as imagens de uma figura construída por uma transformação homotética são semelhantes, identificando propriedades e/ou medidas que se modificam ou não se alteram.
D8	Resolver problema utilizando propriedades dos polígonos (soma de seus ângulos internos, número de diagonais, cálculo da medida de cada ângulo interno nos polígonos regulares).
D9	Interpretar informações apresentadas por meio de coordenadas cartesianas.
D10	Utilizar relações métricas do triângulo retângulo para resolver problemas significativos.
D11	Reconhecer círculo/circunferência, seus elementos e algumas de suas relações.
II. Grandezas e Medidas	
D12	Resolver problema envolvendo o cálculo de perímetro de figuras planas.
D13	Resolver problema envolvendo o cálculo de área de figuras planas.
D14	Resolver problema envolvendo noções de volume.
D15	Resolver problema utilizando relações entre diferentes unidades de medida.

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática -1º Ano Ensino Médio /2008.

A Matriz de Referência para Avaliação em Matemática – SAERS, 1º ano do Ensino Médio - é composta pelos domínios: I. Espaço e Forma, contendo 11 descritores, no Domínio II. Grandeza e Medidas, presentes 4 descritores articulados com os domínios e competências.

Quadro 4: Continuação da Matriz de Referência de Matemática- 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

III. Números e Operações/Álgebra e Funções	
D16	Identificar a localização de números inteiros na reta numérica.
D17	Identificar a localização de números racionais na reta numérica.
D18	Efetuar cálculos com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D19	Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados das operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D20	Resolver problema com números inteiros, envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D21	Reconhecer as diferentes representações de um número racional.
D22	Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.
D23	Identificar frações equivalentes.
D24	Reconhecer as representações decimais dos números racionais como uma extensão do sistema de numeração decimal, identificando a existência de "ordens", como décimos, centésimos e milésimos.
D25	Efetuar cálculos que envolvam operações com números racionais (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D26	Resolver problema com números racionais envolvendo as operações (adição, subtração, multiplicação, divisão, potenciação).
D27	Efetuar cálculos simples com valores aproximados de radicais.
D28	Resolver problema que envolva porcentagem.
D29	Resolver problema que envolva variação proporcional, direta ou inversa, entre grandezas.
D38	Resolver problema envolvendo sequências numéricas a partir de padrões de regularidade.
D30	Calcular o valor numérico de uma expressão algébrica.
D31	Resolver problema que envolva equação do 2º grau.
D32	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em sequências de números ou figuras (padrões).
D33	Identificar uma equação ou inequação do 1º grau que expressa um problema.
D34	Identificar um sistema de equações do 1º grau que expressa um problema.
D35	Identificar a relação entre as representações algébrica e geométrica de um sistema de equações do 1º grau.
IV. Tratamento da Informação	
D36	Resolver problema envolvendo informações apresentadas em tabelas e/ou gráficos.
D37	Associar informações apresentadas em listas e/ou tabelas simples aos gráficos que as representam, e vice-versa.

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática -1º Ano Ensino Médio, SAERS /2008.

No Domínio III - Números e Operações/Álgebra e Funções - estão presentes 21 descritores; no Domínio IV - Tratamento da Informação, eram 2 descritores representados no quadro 3, onde as competências e as habilidades, demarcam presença nos domínios da escala de Proficiência e, sua relação com os descritores.

No quadro 5, Anexo B, indica o Domínio, Competências e Descritores, Matemática, 1º Ano Ensino Médio, SAERS /2009-2010, presente no Boletim Pedagógico, a Matriz de Referência de Matemática/2009-2010, mantém a mesma estrutura no Domínio, Competências

e Descritores, conforme o quadro 4, assinala no 1º Domínio Espaço e Forma, com 4 competências e 15 descritores: D1, D9 -localizar objetos em representações do espaço; D2, D4 D11 - Identificar figuras geométricas e suas propriedades; D5, D6, D7 -Reconhecer transformações no plano; D8, D 10 - Aplicar relações e propriedades. No 2º domínio Grandezas e Medidas formado, desenvolvendo 3 competências por 4 descritores – D7- utilizar sistemas de medidas; D15- medir grandezas e, D12, D13, D14- Estimar e comparar grandezas. O 3º Domínio Operações e Álgebra, apresenta 3 competências e 21 descritores, sendo eles: D16, D17, D21, D22, D23, D24- Conhecer e utilizar números; D18, D19, D20, D25, D26, D27- Realizar e aplicar operações; D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35, D38 - Utilizar procedimentos algébricos. O 4º Domínio diz respeito ao: Tratamento Da Informação Ler, conta com a presença de 2 competências e 2 descritores; D36, D 37 - utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos; utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade.

Quadro 6: Matriz de Referência de Língua Portuguesa 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

Matriz de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa – SAERS 1º ano do Ensino Médio	
I. Procedimentos de Leitura	
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D4	Inferir uma informação implícita em um texto.
D6	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	
D5	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III. Relação entre Textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Fonte: Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa, primeiro ano do Ensino Médio em: I. Procedimentos de Leitura, estava estruturada em 5 descritores; II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, contendo 2 e, III. Relação entre Textos com 2 descritores.

Quadro 7: Continuação da Matriz de Referência de Língua Portuguesa- 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto	
D2	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.
D7	Identificar a tese de um texto.
D8	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D9	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI. Variação Linguística	
D13	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

No quadro 7, a Matriz de Referência para Avaliação 2008, do componente de Língua Portuguesa, é marcada pelos domínios: IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto, estruturado em 7 descritores; no V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido, formado por 4 descritores e, VI. Variação Linguística, contempla 1 descritor da Matriz referência, articulados com os domínios da Escala de Proficiência.

No quadro 8, Anexo C, a Matriz de Referência de Língua Portuguesa - do Ensino Médio 1º ano - 2008, no Domínio, Competências e Descritores, conforme o quadro 4, assinala 3 Domínios, desses, o 1º Apropriação Do Sistema De Escrita: Identifica letras; Manifesta consciência fonológica: Lê palavras. Ressalta-se que, nenhuma dessas competências, assinala descritores, sendo que, as habilidades relativas a essas competências, são avaliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O 2º Domínio, Estratégias De Leitura: D1- Localiza informação; D6 - Identifica tema; D3, D4, D5, D16, D17, D18 e D19 – Infere; D12 - Identifica gênero, função e destinatário de um texto. No 3º Processamento Do Texto: D2, D9, D11 e D15 - Estabelece relações lógico-discursivas. D10 - Identifica elementos de um texto narrativo. D20 - Estabelece relações entre textos. D7, D8, D14 e D21- Distingue posicionamentos. D13 - Identifica marcas linguísticas.

Quadro 9: Domínio, Competências e Descritores, Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS 2009/2010.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	Identifica letras.	*
	Reconhece convenções gráficas.	
	Manifesta consciência fonológica.	
	Lê palavras.	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação.	D1
	Identifica tema.	D6
	Realiza inferência.	D3, D4, D5, D16, D17, D18 e D19
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto.	D12
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas.	D2, D9, D11 e D15
	Identifica elementos de um texto narrativo.	D10
	Estabelece relações entre textos.	D20
	Distingue posicionamentos.	D7, D8, D14 e D21
	Identifica marcas linguísticas.	D13

Fonte: Boletim Pedagógico de Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS 2009/2010

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa 2009-2010, mantém a mesma estrutura de 2008, no Domínio, Competências e Descritores no 1º Domínio que, se refere à Apropriação Do Sistema De Escrita, como também o 2º Domínio, denominado Estratégias De Leitura. A alteração da matriz 2009/2010, em relação a 2008, somente ocorre no 3º Domínio, em relação ao 4º elemento nos descritores: Distingue posicionamentos - D7, D8, D14 e D21.

Os resultados da aplicação dos testes constituem um conjunto de informações importantes organizadas em uma base de dados, identificados por Coordenaria Regional de Educação (CRE), município, escola, série, turno, turma e por aluno. Após a montagem da base de dados, é feito o tratamento estatístico das respostas dos itens, utilizando-se os procedimentos da Teoria da Resposta ao Item – TRI. Essa é uma modelagem que possibilita gerar para cada aluno uma medida de sua habilidade, denominada proficiência. Um dos resultados mais importantes da TRI, é a construção e interpretação de escala de habilidades em níveis pré-fixados. (MATRIZ REFERÊNCIA, 2008)

2.3 - Aplicação das avaliações e a sistematização dos dados

A aplicação dos instrumentos de avaliação, de acordo com o Projeto Básico do Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – (SAERS-2007), a Contratada ficaria responsável de efetivar as avaliações, de acordo com o cronograma fixado com a

Secretaria da Educação do Estado do RS. Os cadernos de provas, os questionários dos alunos e as folhas óticas de respostas, deveriam ser enviadas até uma semana após a aplicação do SAERS/2007, em arquivos contendo os gabaritos das provas,, com as especificações das habilidades avaliadas, à Secretaria da Educação do Estado do RS que, repassaria às Coordenadorias Regionais, as quais, devolveriam as provas com os gabaritos às escolas, conjuntamente com a entrega dos boletins por escola/turma, ou seja, a Secretaria divulgaria a avaliação para a comunidade escolar.

Quanto à metodologia de análise dos testes, os resultados foram analisados utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI), possibilitando a comparação do desempenho dos alunos avaliados e a estimativa das proficiências no estado, região e escola. Esta teoria utiliza modelos matemáticos que, relacionam a habilidade e a probabilidade de o aluno acertar o item, levando em consideração três parâmetros: o grau de dificuldade do item; o poder de discriminação, que diz respeito à capacidade do item de distinguir alunos de diferentes níveis de habilidades; a probabilidade de acerto ao acaso. (KOETZ, 2011)

A análise estatística dos resultados das provas, implicará em cálculo das estatísticas descritivas das provas obtendo a média de acertos, número mínimo de acertos, número máximo de acertos, desvio-padrão, como também, o cálculo de estatísticas em relação a cada item das provas, percentuais de acertos por item, índices de discriminação por item, percentuais das respostas para cada alternativa, incluindo omissões e duplas respostas, coeficiente de correlação, ponto biserial, a calibração dos itens aplicados de acordo com os parâmetros de dificuldade, discriminação e acerto ao acaso, segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI), e a estimativa da proficiência dos alunos.

A análise estatística dos questionários implica num cálculo de estatísticas descritivas dos questionários dos alunos, professores, diretores ou supervisores e, sobre a infraestrutura das escolas, com a frequência de respostas e percentual em cada uma das variáveis sobre, a infraestrutura das escolas, a análise dos fatores associados ao desempenho escolar dos alunos em cada série/ano, medido por suas habilidades na prova, por meio do cruzamento desse desempenho com as variáveis dos questionários dos alunos, professores, diretores ou supervisores, outras características como organização curricular, etapas e modalidades de ensino oferecidas e localização das escolas.

A análise pedagógica das provas, tem por objetivo, informar aos professores e gestores da educação, no âmbito das escolas e Coordenadorias Regionais da Educação, os conteúdos e habilidades em cada componente curricular, avaliados nas provas, em relação ao

posicionamento dos alunos da 2ª série ou 3ª ano, na análise dos níveis na escala de desempenho construída no SAERS/2005, análise da distribuição dos alunos nos níveis da escala de desempenho apresentada e, no nível de alfabetização. Na 5ª série ou 6ª ano do Ensino Fundamental, posicionamentos dos alunos, nos níveis da escala de desempenho do SAEB, na análise da distribuição dos mesmos, na comparação com os resultados do SAEB/2005. No 1º ano do Ensino Médio, o posicionamento dos alunos nos níveis da escala de desempenho do SAEB e, a análise da distribuição dos alunos, nos níveis da escala de desempenho do SAEB e a comparação dos resultados do SAERS, com os resultados do SAEB/2005, de forma a subsidiar o (re) planejamento da ação docente e o processo de tomadas de decisões de gestão educacional. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c).

Os boletins de desempenho da avaliação dos alunos, de acordo com o Projeto Básico do SAERS/2007, foram emitidos por escola, incluindo todas as turmas de cada unidade escolar da rede estadual de ensino, por Município e por Coordenadoria Regional da Educação, e enviados para a Secretaria de Estado da Educação no Rio Grande do Sul, das escolas públicas estaduais avaliadas. O percentual de acertos em cada questão da prova objetiva, busca avaliar a habilidade média dos alunos em cada componente curricular, os níveis da escala de desempenho, com a descrição das habilidades cognitivas correspondentes a cada um deles, utilizando-se a escala do SAEB, para a 5ª série ou 6º ano do ensino fundamental e, do 1º ano do ensino médio, a distribuição dos alunos pelos níveis da escala de desempenho, o nível de alfabetização dos alunos da 2ª série ou 3º ano do ensino fundamental.

Ainda no que tange a sistematização dos resultados, foram elaborados relatórios, orientados pelo Projeto Básico, dos ‘erros’ detectados nos boletins de desempenho e nos demais relatórios de avaliação, identificados pela (SE/RS), os quais compreendia o relatório do perfil dos alunos, com análise descritiva das informações contidas nos questionários dos mesmos, sobre características pessoais, condições socioeconômicas e culturais, a trajetória escolar com agrupamento pelas séries/anos do ensino fundamental e do ensino médio, avaliados. O segundo Relatório, diz respeito ao perfil dos professores e dos diretores ou supervisores, com análise descritiva das informações contidas nos questionários sobre características pessoais dos profissionais da educação, trajetória profissional, tipo de gestão escolar, com agrupamento dos profissionais por função (professor e diretor ou supervisor). O terceiro Relatório deveria tratar das condições de infraestrutura das escolas, com análise descritiva das informações contidas nos questionários sobre os espaços físicos das escolas e os equipamentos escolares. O quarto Relatório, compreendia as variáveis que interferem nos resultados dos desempenhos dos alunos,

com agrupamento dos mesmos pelas séries/anos do ensino fundamental e ensino médio, avaliados.

No presente Projeto Básico, o Relatório geral do SAERS/2007, deveria ser composto por gráficos e tabelas relativos aos principais resultados da avaliação, emitidos por município e Coordenadoria Regional e, um relatório geral para o conjunto dos alunos, escolas estaduais participantes do SAERS/2007, com cópias para a Secretaria de Estado da Educação. Tais relatórios deveriam contemplar as características gerais da avaliação, assinalando os objetivos da mesma, os instrumentos utilizados, os procedimentos de aplicação, a apresentação dos dados de previsão e participação na avaliação, número de alunos, turmas, escolas estaduais, por Município e por Coordenadoria Regional de Educação. Os relatórios deveriam contemplar, também, os resultados gerais de desempenho nas provas de Leitura e Matemática por série/ano, turno, escola (organização curricular e localização), com os escores verdadeiros, a descrição dos níveis de desempenho, o desvio-padrão e conclusões, bem como a análise com relação ao nível de alfabetização dos alunos de 2ª série e 3º ano do ensino fundamental, as conclusões finais e recomendações. (BOLETIM PEDAGÓGICO, 2007a, 2007b, 2007c)

Após a aplicação dos testes, segundo o Boletim de Resultados da Língua Portuguesa e Matemática do SAERS/RS- 2009, do 1º ano do Ensino Médio, no Vol. III, as respostas de cada estudante a cada item do teste, seriam processadas de forma a constituir uma base de dados. Por meio desta base de dados e da utilização da Teoria da Resposta ao Item, a TRI, seriam calculados os parâmetros dos itens e as proficiências dos estudantes. Após, seriam realizados procedimentos matemáticos, denominados equalizações, que objetiva apresentar, na mesma escala do SAEB, as proficiências e parâmetros dos itens que foram utilizados nos testes do SAERS. (RIO GRANDE DO SUL, SAERS – 2009a)

No quadro 10, Anexo D, amostragem da Teoria da Resposta ao Item - TRI, que compreende os resultados expressos da prova padronizada, utilizada nos processos de avaliação e seleção dos indivíduos, que compõem o instrumento de medida nas análises e interpretações associadas às provas. Segundo Andrade, Valle e Tavares (2000, p. 7),

a TRI é um conjunto de modelos matemáticos que procuram representar a probabilidade de um indivíduo dar uma certa resposta a um item como função dos parâmetros do item e da habilidade (ou habilidades) do respondente. Essa relação é sempre expressa de tal forma que quanto maior a habilidade, maior a probabilidade de acerto no item.

O demonstrativo traz três níveis de dificuldades: Dificuldade Baixa, Dificuldade Média e Dificuldade Alta. A escala é única para a Educação Básica, o que significa que estudantes

posicionados em níveis mais altos na escala, demonstram ter desenvolvido, também, as habilidades dos níveis anteriores. Em análise a respectiva escala métrica, fazendo um comparativo, na busca de compreender a nota do aluno, em relação aos seus pares, os quatro sujeitos da amostragem do quadro 10, observa-se que a maior nota (615,8), obtida pelo aluno da primeira linha, na escala - *dificuldade baixa* obteve 100 % de acertos, na *dificuldade média*, um terço de acertos e na *dificuldade alta*, zero por % de acertos, acertando 20 itens mais fáceis. Sendo assim, o resultado, assinala que o mesmo obedeceu um comportamento coerente a regra da TRI, pois é esperado que o aluno acerte os itens mais fáceis e não consiga superar os itens a partir de um determinado nível de dificuldade. Em relação a segunda maior nota métrica obtida pelo sujeito, apontado na quarta linha (587,1), o mesmo acertou dos quinze itens, treze na *dificuldade baixa*, 100 % na *dificuldade média* e somente dois acertos na *dificuldade alta*, traduzindo um comportamento próximo do real onde, dos vinte acertos, a maioria tinha uma menor dificuldade, considerado um comportamento razoavelmente coerente.

O resultado da terceira nota, na escala da amostragem comparativa, presente na segunda linha, assinala somente dois acertos, dos quinze da *dificuldade baixa*, 100 % na *dificuldade média* de acertos, e na *dificuldade alta*, três acertos. Sendo que também obteve 20 acertos, porém de dificuldade média, o que supõe que, para alcançar o nível médio, ele deveria resolver também os itens mais fáceis, mostrando que seu comportamento não foi coerente com a régua, e assim sua nota foi mais baixa (376,3). Já a menor nota (301,5), presente na linha terceira do quadro, demonstra um comportamento muito incoerente, acertando vinte itens mais difíceis, em que o sujeito obteve 100 % de acertos na *dificuldade alta*, um terço na dificuldade média de acertos e, zero por cento de acertos na, de *dificuldade baixa*, pressupondo que ele não tem conhecimento para resolver as fáceis, os acertos das difíceis, interpretados como “chutes”.

O modelo logístico da TRI parte do princípio de que quanto maior a proficiência do respondente, maior a sua probabilidade de acerto, traço latente acumulativo. O seu parâmetro de dificuldade é medido na mesma escala da proficiência, fato este que permite a comparabilidade entre resultados de diferentes testes e a construção e interpretação de escalas de proficiência, como a escala nacional proficiência do SAEB construída pelo INEP/MEC para Matemática e Língua Portuguesa (www.inep.gov.br). Uma outra leitura para esse parâmetro, a qual nos parece mais apropriada, é dizer que ele representa a proficiência mínima que um respondente deve possuir para que sua probabilidade de acerto seja alta, ou seja, ele poderia ser chamado de “proficiência do item”. (INEP 2012, p.3)

A Escala do SAERS, é semelhante a uma régua, variando de 0 a 500 pontos divididos em intervalos de 25 pontos. Através do uso da TRI, é possível calcular médias e variações das

grandezas avaliadas no SAERS, com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos estudantes, onde por meio da escala, é possível também, qualificar os resultados de proficiência e dotá-los, de significado pedagógico.

No quadro 11, onde representa a Escala de Proficiência em Língua Portuguesa, do Anexo E, a legenda traz a gradação de seis cores distintas para representar a complexidade da competência desenvolvida pelos estudantes, indicada nos Padrões de Desempenho, no 1º ano do Ensino Médio, nos níveis abaixo do básico, baixo, adequado e avançado. Nos domínios e competências de Língua Portuguesa do Ensino Médio 1º ano - 2010, conforme a coluna à esquerda, assinala 3 Domínios, desses o 1º Apropriação Do Sistema De Escrita: Identifica letras; Reconhece convenções gráficas; Manifesta consciência fonológica e lê palavras. Ressalta-se que, nenhuma dessas competências assinala descritores, sendo que as habilidades relativas a essas competências são avaliadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O 2º Domínio Estratégias de Leitura: Localiza informação; Identifica tema; Realiza Inferência; Identifica gênero, função e destinatário de um texto. No 3º Processamento do Texto: Estabelece relações lógico-discursivas; Identifica elementos de um texto narrativo; Estabelece relações entre textos; Distingue posicionamentos; Identifica marcas linguísticas.

No quadro 12, Anexo F, onde representa a Escala de Proficiência em Matemática, a legenda traz a gradação de seis cores distintas para representar a complexidade da competência desenvolvida pelos estudantes, indicada nos Padrões de Desempenho, obedecendo aos mesmos critérios da disciplina de Língua portuguesa. Nos domínios e competências de Matemática do Ensino Médio 1º ano - 2010, conforme a coluna à esquerda, assinala 4 Domínios, desses o 1º Espaço e Forma: Localizar Objetos em representações do espaço; Identificar figuras geométricas e suas propriedades; Reconhecer convenções transformações no plano; Aplicar relações e propriedades. O 2º Domínio Grandezas e Medidas: Utilizar sistemas de medidas; Medir grandezas; Estimar e comparar grandezas; No 3º Números, Operações e Álgebra: Conhecer e utilizar números; Realizar e aplicar operações; Utilizar procedimentos algébricos. E no 4º Domínio, Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos; Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade.

Nas avaliações em larga escala da educação básica realizadas no Brasil, os resultados dos estudantes em Língua Portuguesa são dispostos em uma escala de proficiência definida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, o SAEB. O uso da escala do SAEB, permite a possibilidade de interpretação pedagógica dos resultados porque as escalas de proficiência oferecem a possibilidade de ordenar, em um *continuum*, o desempenho dos

estudantes avaliados, do nível mais baixo ao mais alto, e de descrever as habilidades distintivas de cada um de seus intervalos. Dessa forma, os estudantes situados em um nível mais alto da escala, revelam dominar, não só as habilidades do nível em que se encontram, mas também, aquelas dos níveis anteriores, permitindo que estudantes do 1º ano do Ensino Médio, revelem habilidades em Língua Portuguesa e Matemática mais complexas, em comparação ao desempenho dos alunos do Ensino Fundamental.

Ainda, segundo o boletim do SAERS 2010, a respectiva avaliação, utiliza a mesma Escala de Proficiência em Língua Portuguesa do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, SAEB. Isso torna possível, posicionar em uma mesma métrica, os resultados do desempenho escolar dos estudantes do Rio Grande do Sul, do 1º ano do Ensino Médio, situando a unidade avaliada, seja o estudante, a escola, o município, a CRE ou o estado, em função de seu desempenho. A utilização dessa escala possibilita a comparação dos resultados obtidos entre a avaliação do SAERS, e outras avaliações de larga escala, entre as diferentes edições do SAERS, e entre as diversas etapas de escolaridades avaliadas.

CAP. 3 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DO SAERS NA QUALIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo traz a análise dos resultados do SAERS, na qualificação da Educação no Rio Grande do Sul. Foca na forma como foram utilizados os dados da avaliação no âmbito das políticas educacionais do estado e nas escolas. O SAERS, representa um instrumento para mensurar a eficácia das políticas públicas formuladas para a rede estadual, fornecendo dados individuais do desempenho do aluno. O resultado do SAERS, possibilitou ao governo Yeda Crusius, definir novas metas para as escolas estaduais, com base no desempenho alcançado, em que a avaliação, não pode estar isolada de políticas de ensino, políticas de formação de professores, políticas de apoio didático-pedagógico e políticas de gestão de escola. Esses são os alicerces para o avanço em direção à qualidade e à equidade em educação. Pretende-se responder à questão: de que forma a avaliação em larga escala contribuiu para a qualidade da educação no estado? A divulgação de rankings nas provas do SAERS, resultou na melhoria do ensino? Como avaliar se estes resultados a partir dos dados, garantiram a qualidade da educação?

Essas questões balizam a reflexão sobre os resultados da avaliação em larga escala-SAERS/RS, no contexto da escola, das redes de ensino e no conjunto de estudantes e quais impactos nas políticas educacionais. Até que ponto os sistemas de avaliação em larga escala influenciam na seleção dos saberes, na definição das práticas docentes e no trabalho escolar, do que é ensinado, de como é ensinado e, de como é aprendido? Nesse aspecto, as ações e os projetos desenvolvidos pelas políticas públicas podem ser um instrumento de regulação desmedida e autoritária, sendo que os dados dos resultados, apontando as habilidades e competências exigidas nos testes, mas até que ponto são a representação da garantia do direito a uma educação de qualidade e o quanto esses saberes padronizados, são essenciais na vida dos estudantes? A escola de qualidade é aquela que tem como valor fundamental, segundo Soares (2012, p. 83)

a garantia dos direitos de aprendizagem de seus alunos [...] ensina o que é relevante e pertinente através de processos eficazes [...]. Seus professores e funcionários e os pais dos alunos estão satisfeitos e os alunos mostram, através de formas objetivas que aprenderam o que deles se esperava.

Nessa perspectiva, a avaliação tem sido mais frequentemente usada como instrumento meritocrático, de discriminação e, no limite, da exclusão “ela funciona como julgamento,

desembocando em veredictos sobre o desempenho humano[...]. Na versão julgadora ou classificatória, identifica acertos e erros para premiar ou punir seus respectivos agentes, confirmando sua teleologia excludente” (ROMÃO, 2002, p. 44). O mesmo autor com efeito a versão diagnóstica de avaliação, “ela se volta para o levantamento de dificuldades em determinado desempenho humano, buscando sua superação, pois, aí sim, visa à inclusão do agente no universo dos que lograram êxito no mesmo desempenho”.

Contundente que a avaliação, mesmo quando se compara a qualidade do desempenho, seja de uma instituição ou de alguém, em momentos diferentes de sua trajetória, remeta uma dimensão classificatória, com viés comparativo. Para a verificação de seus avanços em relação às suas situações anteriores, é necessário compará-los a padrões desejáveis e previamente estabelecidos (idem, p. 43).

A avaliação assume, assim, uma posição de julgamento sobre o desempenho humano. Neste caso, a avaliação contribui para a estereotipagem, tanto do aluno quanto da instituição. O SAERS/RS, avaliou os conhecimentos em português e matemática, não levando em consideração que o conhecimento não se limita a estas disciplinas. Além disso, não contemplou o conhecimento prévio do aluno, nem as especificidades dos processos de aprendizagem, o que reforça a ideia de que a avaliação, com testes padronizados pode trazer resultados insatisfatórios.

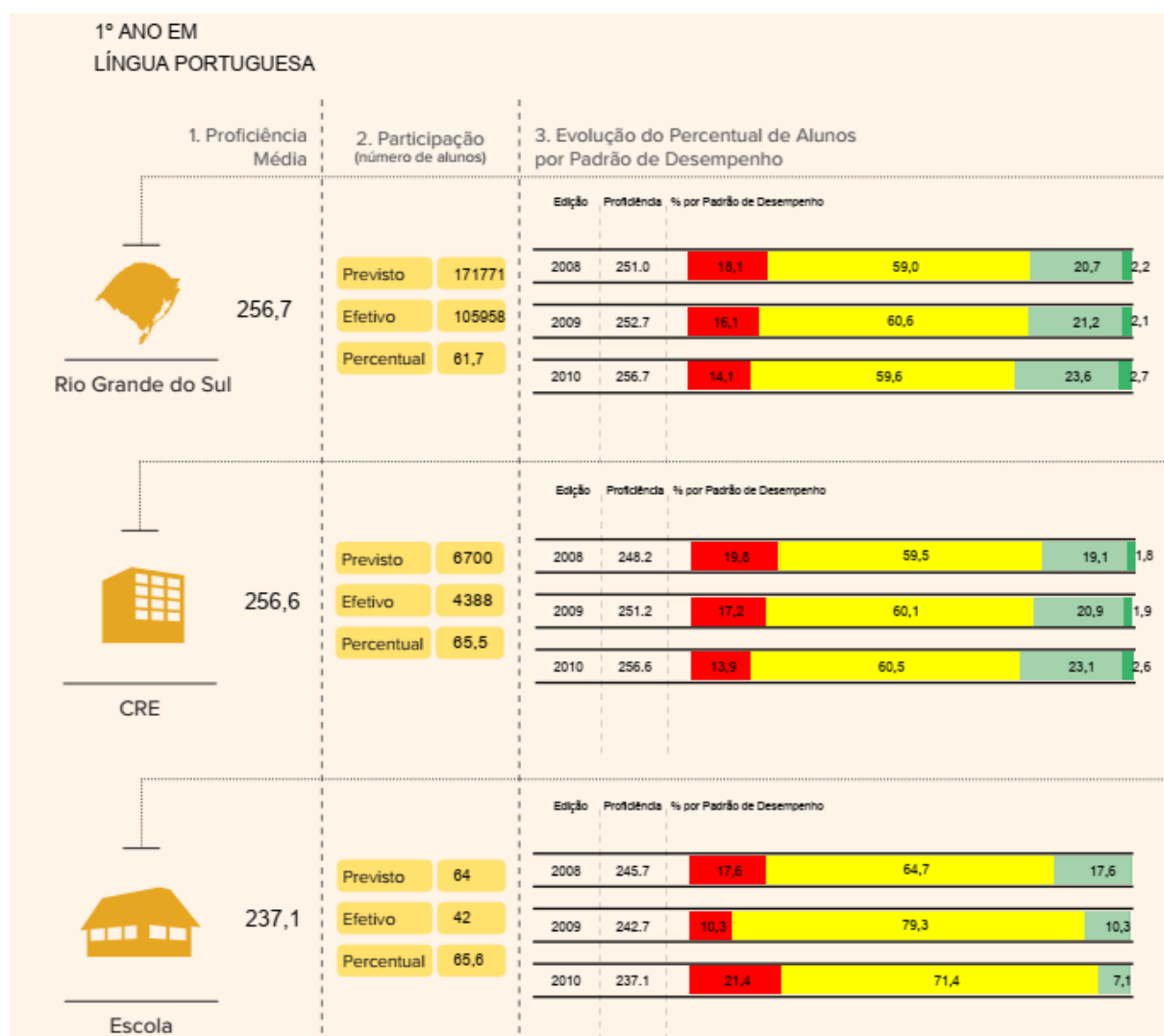
3.1- Divulgação/Devolução dos resultados nas escolas

Pretende-se, aqui, analisar a divulgação/devolução dos resultados, do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS, nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, nas edições que compreendem os anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, do 1º ano do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e de Escolas Particulares. Após a análise dos documentos e apropriação dos resultados da avaliação externa, foi realizada a análise dos mesmos, no âmbito Estadual, pelas coordenadorias e pelas escolas. Nos resultados apresentados, serão considerados cinco aspectos determinantes que foram avaliados no SAERS/RS. O primeiro, indica a Proficiência Média que apresenta a média de proficiência de cada escola, como os resultados foram construídos, tendo por base, a mesma escala do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), podendo ser comparada a proficiência de cada escola, com as médias do Brasil, do Estado, da Coordenadoria Regional da Educação - CRE e, de cada município. Além disso, para as escolas estaduais, foi

fornecida a proficiência média do grupo de escolas com o mesmo nível socioeconômico. O objetivo é proporcionar, uma visão das proficiências médias e posicionar, cada escola em particular, em relação a essas médias. O segundo aspecto, aponta para a Participação dos sujeitos na avaliação, a qual informa o número estimado de estudantes na realização do teste e quantos, efetivamente, participaram da avaliação no estado, nas CREs, no município e na sua escola.

Como terceiro aspecto, é apresentado o Percentual de Estudantes por nível de proficiência e, padrão de desempenho, o qual permite que, cada escola acompanhe, individualmente, a evolução do percentual de estudantes nos padrões de desempenho das avaliações realizadas pelo SAERS, nas diferentes séries/ anos de avaliação do programa.

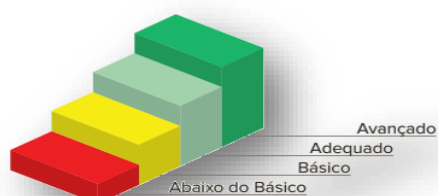
Gráfico 1: Resultados SAERS 2010, Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, disciplina Língua Portuguesa, Estado do Rio Grande do Sul, CRE-A e Escola-A; 1. Proficiência Média, 2. Participação (número de alunos), 3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de desempenho.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico 1, traz uma amostragem da representação do Boletim de Desempenho, no qual são apresentados os dados e resultados do SAERS/RS, nas edições 2008, 2009 e 2010. Esses dados, foram sistematizados para a divulgação e análise, sendo contemplados os resultados obtidos, na avaliação do Estado do Rio Grande do Sul, da CRE-A¹¹, e da Escola-A¹², na disciplina de Língua Portuguesa, no 1º ano do Ensino Médio. O respectivo Boletim, contempla três aspectos determinantes, que foram avaliados, obedecendo a uma escala de resultados e aproveitamento. O primeiro elemento a ser avaliado, refere-se à Proficiência média do Estado do Rio Grande do Sul, da CRE A e, da Escola A. O segundo elemento apresentado, aponta a Participação quanto ao número de alunos previstos para a avaliação, os efetivos e o percentual dessa participação. O terceiro aspecto, traz a Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de desempenho, no qual, indica a ano da edição, a proficiência e a porcentagem por Padrão de Desempenho.

Figura 1: Escala e Padrões de desempenho.



Fonte: (Boletim da Escola A)

Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho- Boletim de proficiência SAERS-2010.

A figura 1, traz a legenda da Escala e Padrões de Desempenho, sendo que, a cor vermelha, representa o desempenho abaixo do básico, ou seja, significa que está abaixo do esperado para a etapa avaliada. Os estudantes com esse padrão de desempenho, requerem atenção especial, necessitando de recuperação das competências e habilidades não desenvolvidas. Revelam ter desenvolvido, competências e habilidades, aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Por isso, esse grupo, necessita de uma intervenção focada de modo a, progredirem com sucesso em seu processo de escolarização, indicando que o aluno está em Recuperação.

¹¹ Neste processo de avaliação foi pertinente fazer menção aos periódicos emitidos pela empresa responsável pela divulgação dos resultados, onde tais instrumentos foram disponibilizados à escola e, portanto, o autor como coordenador pedagógico teve acesso aos mesmos. O nome de CRE A, foi dado à Coordenadoria Regional de Educação escolhida para o estudo.

¹² O nome de Escola A, foi dado à Escola da Rede Pública de Ensino Médio escolhida para o estudo.

A cor amarela, representa o desempenho Básico, caracterizado por um processo inicial de desenvolvimento das competências e habilidades, correspondentes à etapa de escolaridade avaliada. Para esses estudantes, são necessárias estratégias de reforço. Os alunos que apresentam este padrão de desempenho, demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio de habilidades, consideradas básicas e essenciais, ao período de escolarização em que se encontram. Por isso, também para esse grupo, é importante o investimento de esforços, para que possam desenvolver habilidades mais elaboradas.

A cor verde-clara, representa um Desempenho Adequado, à etapa de escolaridade avaliada. Os estudantes que se encontram nesse padrão, demonstram ter desenvolvido as habilidades básicas e essenciais, referentes à etapa de escolaridade em que se encontram. Os alunos, que apresentam este padrão de desempenho, demonstram ter ampliado o leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem, um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos.

Já o nível Avançado, significa um desempenho desejável para a etapa avaliada. Os estudantes, com esse padrão de desempenho, demonstram ter desenvolvido habilidades, além daquelas esperadas para a etapa de escolaridade em que se encontram, demonstram ter ampliado o leque de habilidades, tanto no que diz respeito à quantidade, quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem um maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos, revelam ser capazes de realizar tarefas que exigem habilidades mais sofisticadas. Eles desenvolveram habilidades, que supera aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram. (CAED, 2016)

O gráfico 1, traz a representação e a visão geral dos Resultados SAERS-2010, da Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, da disciplina Língua Portuguesa, contemplando as edições de 2008, 2009 e 2010. Analisando a evolução dos resultados apresentados no Gráfico 1, o Rio Grande do Sul, teve uma linha ascendente na escala de proficiência média constatados pelos dados de 2008 até 2010, em Língua Portuguesa, de 251,0 pontos para 256,7 pontos, contando com uma participação de 171.771 (cento e setenta e um mil e setecentos e setenta e um), alunos participantes, sendo que foram efetivos 105.958 (cento e cinco mil e novecentos e cinquenta e oito) alunos, correspondendo a um percentual de 61,7 % de alunos, dos que deveriam efetivar a avaliação¹³. Já na escala de Evolução do percentual de alunos por Padrão

¹³ Os alunos não realizam o SAERS por abandono da escola antes do final do ano letivo ou por ausência no dia das provas. (ABREU, 2011, p.49)

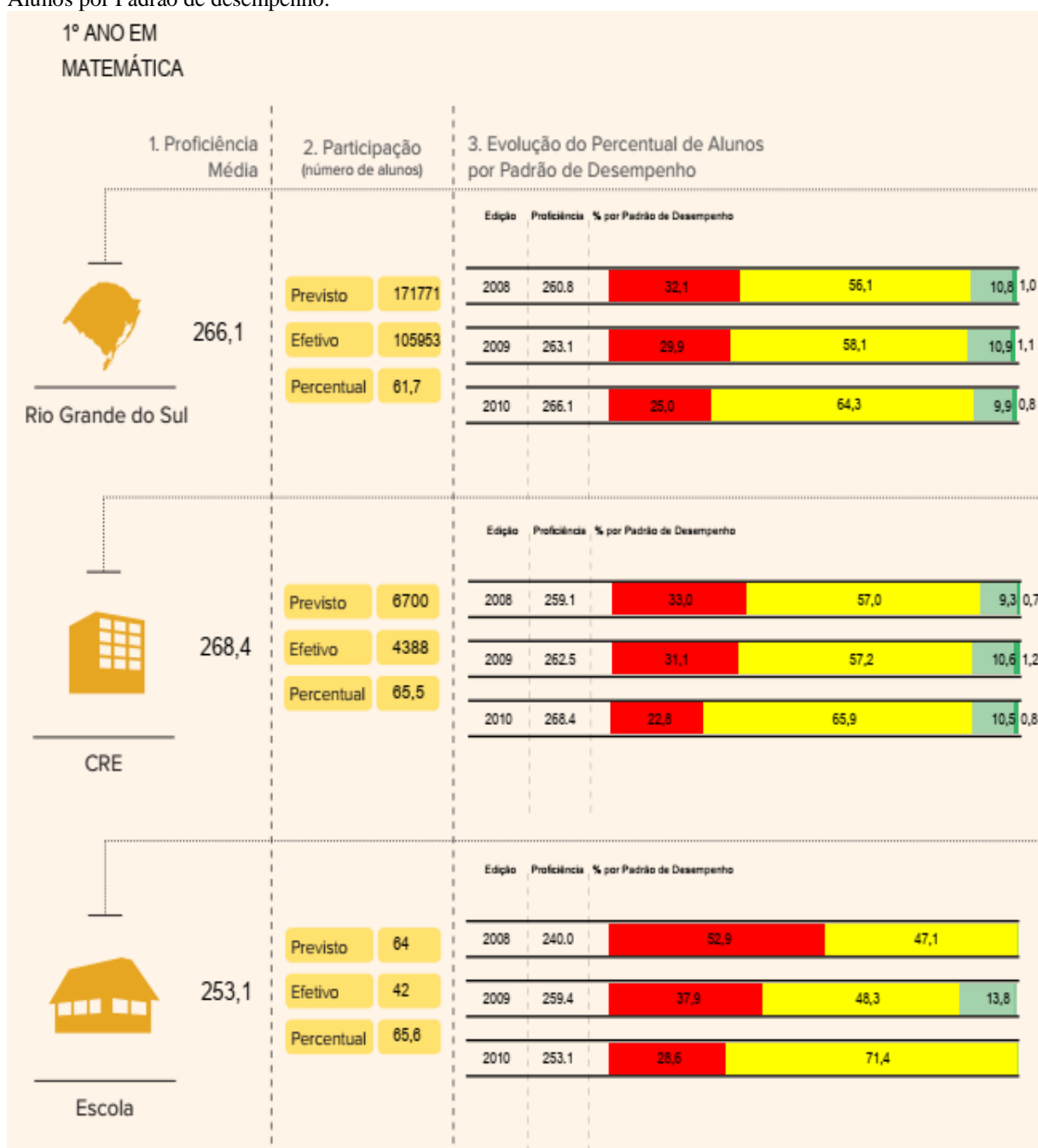
de Desempenho, do ano de 2008 até 2010, observou-se que houve uma pequena mudança no percentual de alunos que obtiveram um padrão considerado como Básico, tendo um percentual de 59,0% para 59,6%. Também os alunos que foram avaliados como avançados de 2,2%, em 2008 e 2,7%, em 2010, ocorre uma pequena melhora. Levando em conta que o nível de evolução de 20,7% em 2008, 21,2% em 2009, e 23,6% em 2010, houve um pequeno avanço, mas pouco significativo no padrão de desempenho considerado como adequado.

No que se refere a CRE A, a proficiência média obteve 256,6 de pontuação, contando com 6.700 (seis mil e setecentos) alunos participantes previstos, sendo 4388 (quatro mil e trezentos e oitenta e oito) efetivos, obtendo um percentual de 67,5%. No que tange a Evolução do percentual de alunos por Padrão de Desempenho, no quesito proficiência o resultado obtido em 2008 foi de 248,2, em 2009 251,2 e 2010 256,6 demonstrando uma evolução mínima. Quanto à porcentagem por padrão de desempenho no nível Básico, em 2008 obteve a porcentagem de 59,5%, em 2009 60,1% e, em 2010 60,5%, demonstrando assim que houve uma evolução nas três edições praticamente imperceptível. Avaliando o nível adequado dessa evolução, em 2008 foi de 19,1%, 2009 foi de 20,9% e em 2010 o resultado obtido foi de 23,1%, apontando assim, uma evolução consideradamente positiva. Analisando o nível avançado, que foi inicialmente de 1,8% e, na terceira edição de 2,6% obteve-se, comparativamente, um crescimento bastante significativo.

Uma análise dos resultados da Escola A, mostra que ela obteve um resultado inferior ao do Estado e da CRE A, o que resultou em 237,1 pontos. No que se refere à participação dos alunos, foi feita uma previsão de 64 e realizaram 42, resultando um percentual de 65,6%. Quanto ao quesito proficiência, ficou abaixo, em 2008, tanto do Estado quanto da CRE A, obtendo 245,7 de pontuação. Da mesma forma, em 2009, obteve o resultado de 242,7 pontos, demonstrando uma pequena regressão comparada a edição anterior, como também, abaixo dos níveis do Estado e CRE A. Em 2010, obedecendo a mesma lógica dos anos anteriores, houve uma regressão na proficiência, obtendo o resultado 237,1 pontos, também nessa edição, inferior ao Rio Grande do Sul e a CRE A. No que se refere, a Evolução do percentual de alunos por Padrão de Desempenho, avaliados no nível básico, em 2008 obteve 64,7% em comparação ao Estado do Rio Grande do Sul e CRE A, o índice foi superior. Em 2009 foi de 79,3%, havendo assim um crescimento altamente significativo, em relação à edição anterior e também superior ao desempenho do Rio Grande do Sul e da CRE A. Já em 2010, houve um decréscimo, em relação a edição anterior, que foi de 71,4%. Diante desse dado, observa-se que o resultado foi superior significativamente aos do Rio Grande do Sul e CRE A.

Em relação ao nível adequado, em comparação as 3 edições, houve um decréscimo altíssimo, onde a primeira edição obteve o resultado de 17,6%, 10,3% na segunda edição e, na terceira 7,1%. No comparativo com o Rio Grande do Sul e a CRE A, em 2008, ficou abaixo, em 2009 da mesma forma e, em 2010, houve um nível de desempenho altamente inferior. Quanto ao nível avançado a Escola A, não apresentou nenhum resultado.

Gráfico 2: Resultados SAERS 2010, Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, disciplina Matemática, Estado do Rio Grande do Sul, CRE-A e Escola-A; 1. Proficiência Média, 2. Participação (número de alunos), 3. Evolução do Percentual de Alunos por Padrão de Desempenho.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico 2, traz a representação e a visão geral, dos Resultados SAERS 2010, da Rede Estadual de Ensino, 1º ano do Ensino Médio, disciplina de Matemática, contemplando as edições de 2008, 2009 e 2010.

Observando o item 1, que se refere a proficiência média, o Rio Grande do Sul obteve 266,1, a CRE A, 268,4 e obtendo um resultado inferior aos dois de 253,1 pontos, foi o resultado da Escola A, na edição de 2010. Em relação à participação do número de alunos previstos do Estado do Rio Grande do Sul, da CRE A e da Escola A, o número de participantes em relação à Língua Portuguesa foram os mesmos. Quanto à evolução do percentual de alunos por Padrão de Desempenho, em 2008 o Estado obteve 260,8 pontos. Em relação a segunda edição, houve um insignificante aumento para 263,1 pontos. Em 2010, o resultado foi de 261,1 pontos, aumento pouco significativo.

No quesito porcentagem por Padrão de Desempenho, no nível Abaixo do Básico em 2008, foram 32,1%, reduzindo em 2009 para 29,9%, e em 2010 para 25,0%, o que significa a redução do nível de alunos que estavam avaliados neste nível. Quanto ao Básico, houve um aumento num comparativo significativo nas 3 edições, sendo que, em 2008 foi de 56,1%, em 2009 foi de 58,1% e, em 2010 tendo um significativo aumento para 64,3%. Em relação ao nível Adequado, 2008 foi de 10,8%, já em 2009, houve um aumento quase insignificante de 10,9%, obtendo na última edição uma redução para 9,9%.

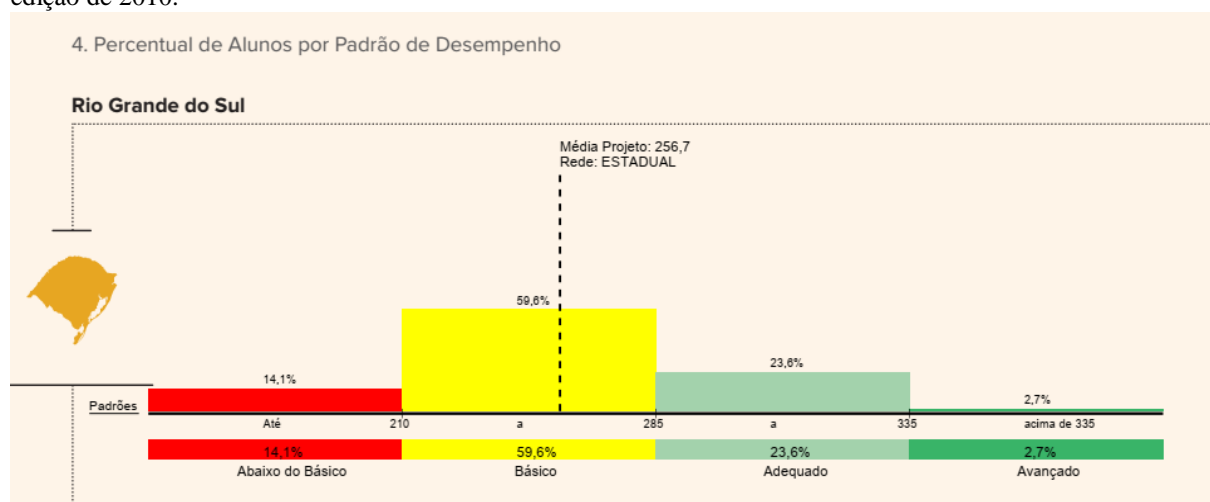
Na análise da CRE A, em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, mostrou uma leve redução de 259,1 pontos em 2008. No ano de 2009, também foi inferior ao Estado do Rio Grande do Sul, obtendo 262,5 pontos de proficiência. Já na terceira edição, houve um aumento em relação as outras edições para 268,4 pontos, levemente superior aos índices do Estado. Quanto a porcentagem por Padrão de Desempenho, na edição de 2008, a CRE A, foi superior ao Estado do Rio Grande do Sul, no nível Abaixo do Básico com 33,0%, enquanto o Estado atingiu a média de 31,1% em 2009. Já na edição de 2010, a CRE A, atingiu a marca de 22,8%. Em relação ao nível básico, em 2008 a CRE A, apresentou 57%, já em 2009, obteve um leve aumento de 57,2%. Em 2010, obteve em relação às duas edições anteriores um significativo aumento de 65,9%. No que se refere ao avançado, houve na primeira edição uma quase insignificante porcentagem que foi de 0,7% sutilmente um aumento em 2009 de 1,2%, decaindo em 2010 para 0,8%.

A Avaliação da Escola A, foi, em 2008, inferior ao Estado e a CRE A, mostrada nos dados de Proficiência, representados em 240 pontos. Em 2009, sob a mesma lógica, o número mostra inferioridade em relação ao Estado e CRE A, que foi de 259,4 pontos. Não obstante, os

dados de 2010, também foram inferiores as duas edições anteriores, como também a proficiência em relação ao Estado do Rio Grande do Sul e CRE A que foi de 253,1 pontos. Referente a porcentagem %, por Padrão de Desempenho, Abaixo do Básico, a Escola A, foi superior significativamente, em 2008 ao Estado do Rio Grande do Sul e CRE A, correspondendo a 52,9%. Na segunda edição o, foi de 37,9%, o que em 2010, 28,6%, mantendo quase o mesmo parâmetro entre os resultados do Rio Grande do Sul e CRE A. Na avaliação do nível Básico, a Escola A, obteve 47,1% obtendo um resultado inferior aos dados do Estado e CRE A. Da mesma forma, em 2009 com 48,3%, a porcentagem foi inferior significativamente em relação aos demais. Na última edição, é que houve superioridade da Escola nos níveis de resultado de 71,4%, comparados ao Estado e CRE A. No que se refere ao nível adequado, tanto em 2008, quanto em 2010, não houve resultado, somente em 2009, 13,8% demonstrando superioridade em relação ao Estado e CRE A. No nível Avançado, nas três edições, não apresentou resultados, obtendo 0,0%.

O quarto aspecto, contempla a Evolução do percentual de estudantes por padrão de desempenho, apresenta a distribuição dos estudantes ao longo das faixas de proficiência no Estado, na CRE ou município e, na escola em particular. Esses gráficos permitem, que cada escola identifique a quantidade de estudantes que estão nos padrões de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Isso, será fundamental para planejar intervenções pedagógicas, voltadas à melhoria do processo de ensino-aprendizagem e promoção da equidade escolar.

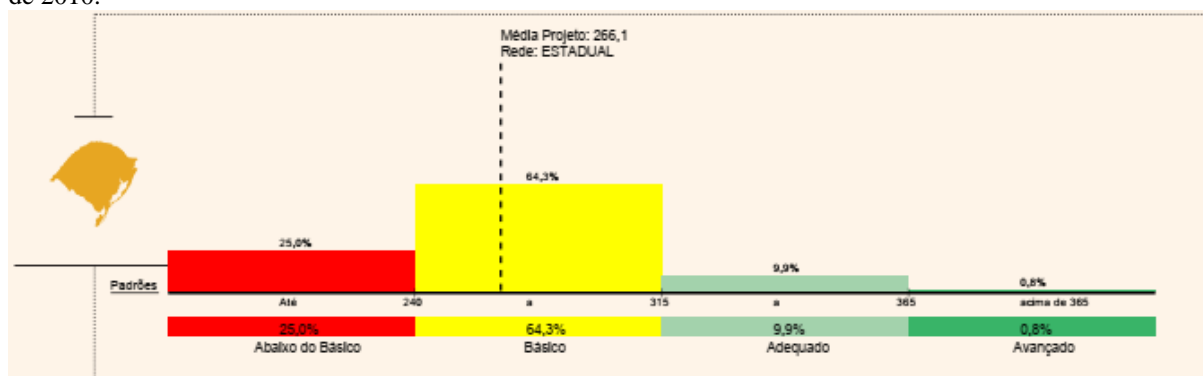
Gráfico 3: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa no Rio Grande do Sul na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

Analisando o percentual de alunos por padrão de desempenho, de acordo com o gráfico 3, no que tange a Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Língua Portuguesa no ano de 2010, do Rio Grande do Sul, percebeu-se que 14,1% dos estudantes foram avaliados, como sendo Abaixo do Básico (0-210 pontos); ainda 59,6%, avaliados como sendo Básico (210-285 pontos); no que tange ao padrão de desempenho como Adequado, 23,6% (285-335 pontos) e, apenas 2,7% como sendo Avançado (acima de 335 pontos), ficando com uma média de 256,7 pontos no projeto SAERS 2010.

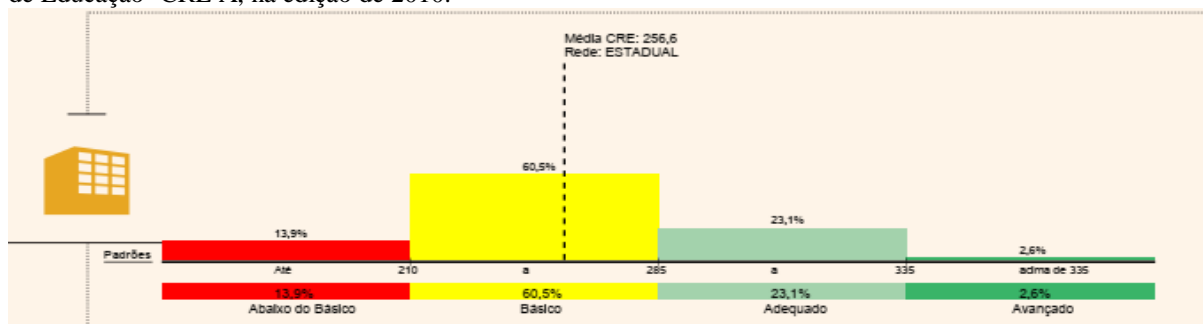
Gráfico 4: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática no Rio Grande do Sul na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico número 4, explicita o percentual dos padrões de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Matemática, no ano de 2010, do Rio Grande do Sul, percebeu-se que 25,0% dos estudantes, foram avaliados como sendo Abaixo do Básico (0-240 pontos); ainda, 64,3% sendo avaliados como Básico (240-315 pontos); no que tange ao padrão de desempenho, Adequado 9,9% (315-365 pontos) e, apenas 0,8% como sendo Avançado (acima de 365 pontos), ficando com uma média de 266,1 pontos no projeto SAERS 2010.

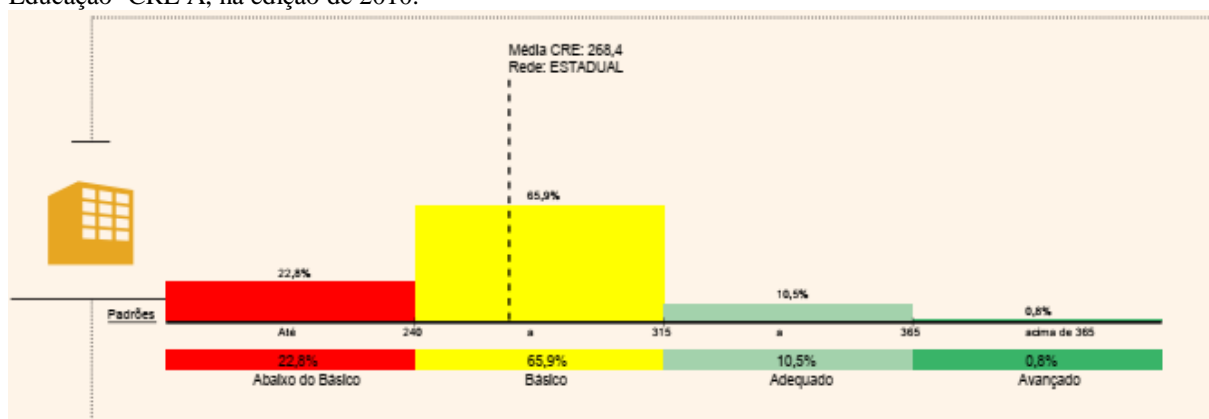
Gráfico 5: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa na Coordenadoria Regional de Educação- CRE A, na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico número 5, explicita o percentual dos padrões de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Língua Portuguesa, no ano de 2010, na Coordenadoria Regional de Educação-CRE A analisada, percebeu-se que 13,9% dos estudantes foram avaliados, como sendo Abaixo do Básico (0-210 pontos); ainda, 60,5% avaliados como sendo Básico (210-285 pontos); no que tange ao padrão de desempenho, Adequado, 23,1% (285-335 pontos) e apenas 2,6% sendo Avançado (acima de 335 pontos), ficando com uma média de 256,6 pontos nas CREs, da rede estadual no SAERS 2010.

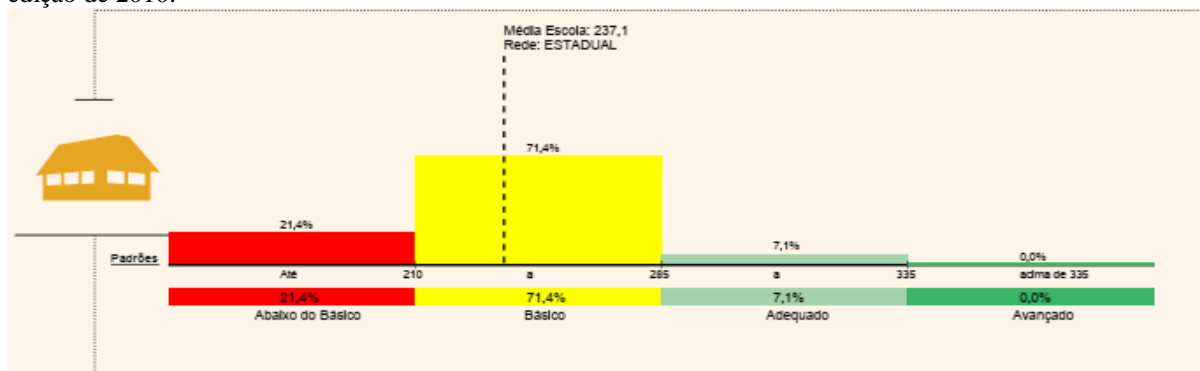
Gráfico 6: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática na Coordenadoria Regional de Educação- CRE A, na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

Analisando o percentual de alunos por padrão de desempenho, de acordo com o gráfico 6, no que tange a Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Língua Portuguesa no ano de 2010, no Rio Grande do Sul, percebeu-se que 22,8% dos estudantes foram avaliados como sendo Abaixo do Básico (0-240 pontos); ainda, 65,9%, avaliados, sendo Básico (240-315 pontos); no que tange ao padrão de desempenho, Adequado com 10,5% (315-365 pontos) e apenas 0,8% como sendo Avançado (acima de 365 pontos), ficando com uma média de 268,4 pontos nas CREs, da rede estadual.

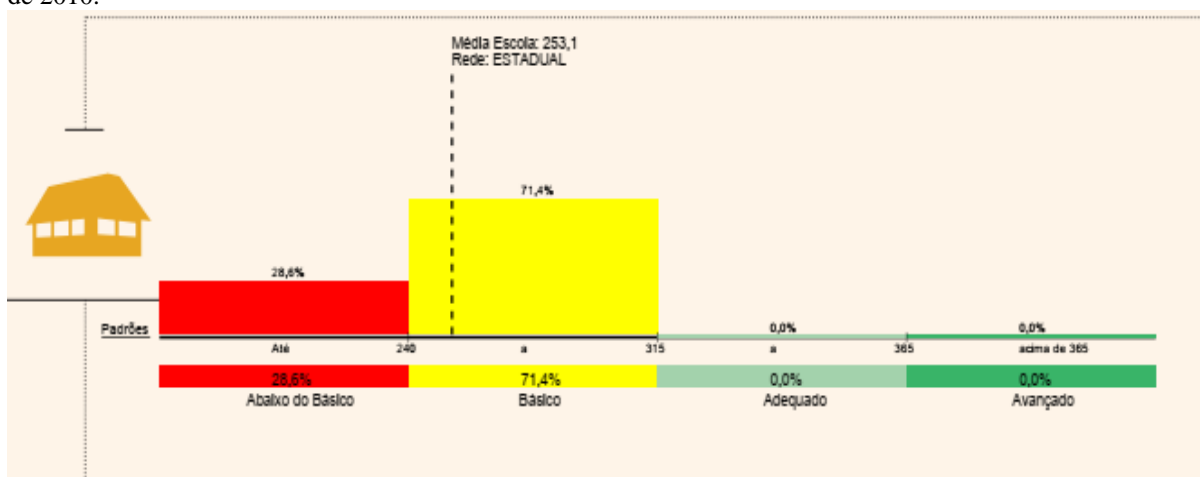
Gráfico 7: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Língua Portuguesa na Escola A analisada, na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico número 7, explicita o percentual dos padrões de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Língua Portuguesa no ano de 2010, da Escola A analisada e, percebeu-se que 21,4% dos estudantes foram avaliados, sendo Abaixo do Básico (0-210 pontos); ainda, 71,4% avaliados como Básico (210-285 pontos); no que tange ao padrão de desempenho como Adequado, 7,1% (285-335 pontos) e, 0,0% como Avançado (acima de 335 pontos), ficando com uma média de 237,1 pontos de escolas na rede estadual de ensino no SAERS 2010.

Gráfico 8: Percentual de estudantes por padrão de desempenho em Matemática na Escola A analisada, na edição de 2010.



Fonte: <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

O gráfico número 8, explicita o percentual dos padrões de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado em Matemática, no ano de 2010, da Escola A analisada e, percebeu-se que 28,6% dos estudantes, foram avaliados, sendo Abaixo do Básico (0-240

pontos); ainda, 71,4% avaliados como Básico (240-315 pontos); no que tange ao padrão de desempenho, Adequado com 0,0% (315-365 pontos) e, 0,0% como Avançado (acima de 365 pontos), ficando com uma média de 253,1 pontos de escolas na rede estadual de ensino no SAERS 2010.

O quinto aspecto, traz os resultados por turma, este assinala, que a escola poderá conhecer a proficiência média para cada turma da escola, o qual estará presente em boletim. (RIO GRANDE DO SUL, BOLETIM-SAERS, 2009a).

Gráfico 9: Boletim do SAERS do Aluno A: 1º ano do Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS



Fonte: Acesso restrito do autor da Escola A CRE A.

O gráfico número 9, traz a amostragem estrutural do boletim do aluno, que contempla os resultados dos SAERS, apresentando uma escala de padrão de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, em Língua Portuguesa do Aluno A¹⁴ analisado, percebeu-se que, não há porcentagem, mas sim, pontuação do estudante, onde o mesmo foi avaliado como sendo Abaixo do Básico, com 167,0 pontos, de acordo com a escala de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa, como também, Abaixo do Básico em Matemática, obtendo 209,8 pontos, permanecendo a escola, com uma média de 234,0 pontos em Língua Portuguesa, sendo avaliada como Básico e, 242,6 pontos, na disciplina da Matemática, também avaliada como Básico. O Rio Grande do Sul com uma pontuação de 256,3 em Língua Portuguesa, avaliado como Básico e 259,2, na disciplina de Matemática, também avaliado como básico.

¹⁴ A descrição Aluno A, foi dado devido ao sigilo ético, impossibilitando a divulgação do nome.

Gráfico 10: Boletim do SAERS do Aluno B: 1º ano do Ensino Médio, Língua Portuguesa e Matemática.

Agora chegou o momento de você conhecer o resultado do aluno nas provas do SAERS



Fonte: Acesso restrito do autor da Escola A, CRE A.

No gráfico 10, temos o exemplo do boletim do Aluno B¹⁵, que em Língua Portuguesa, trazendo a amostragem estrutural dos resultados dos SAERS, apresentando uma escala de padrão de desempenho, Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado, percebeu-se que o mesmo, foi avaliado, como Adequado, com uma pontuação de 327,8, de acordo com a escala de proficiência na disciplina de Língua Portuguesa, e 295,2 pontos na disciplina de Matemática, avaliado como Básico.

O Quadro 13, do Anexo G, traz os dados da Turma A¹⁶, da Escola A, onde consta a relação dos alunos, tendo seus nomes omitidos por sigilo ético e, individualmente o seu desempenho, em cada um dos elementos apontados na disciplina de Língua Portuguesa, 1º ano do Ensino Médio, o qual consta 21 descritores que vai numa escala de D1 a D21, conforme a tabela 6 e 7, assinalando na segunda linha a porcentagem de acertos, na terceira a categoria de desempenho que aparece representado por cores, na quarta linha tem o indicativo proficiência, que vai da escala de 0 a 500 pontos e, a quinta linha, assinala o padrão de desempenho que usa 4 escalas, já mencionadas no gráfico 10.

O quadro 14, do Anexo H, traz os dados da Turma A, da Escola A, onde consta a relação dos alunos e, da mesma forma, tendo seus nomes omitidos por sigilo ético e, individualmente o seu desempenho, em cada um dos elementos apontados na disciplina de Matemática, 1º ano do Ensino Médio, o qual consta 37 descritores, que vai numa escala de D1 a D37, conforme tabela 3 e 4, assinalando na segunda linha, a porcentagem de acertos, na terceira a categoria de desempenho, que aparece representado por cores, na quarta linha, tem o indicativo proficiência,

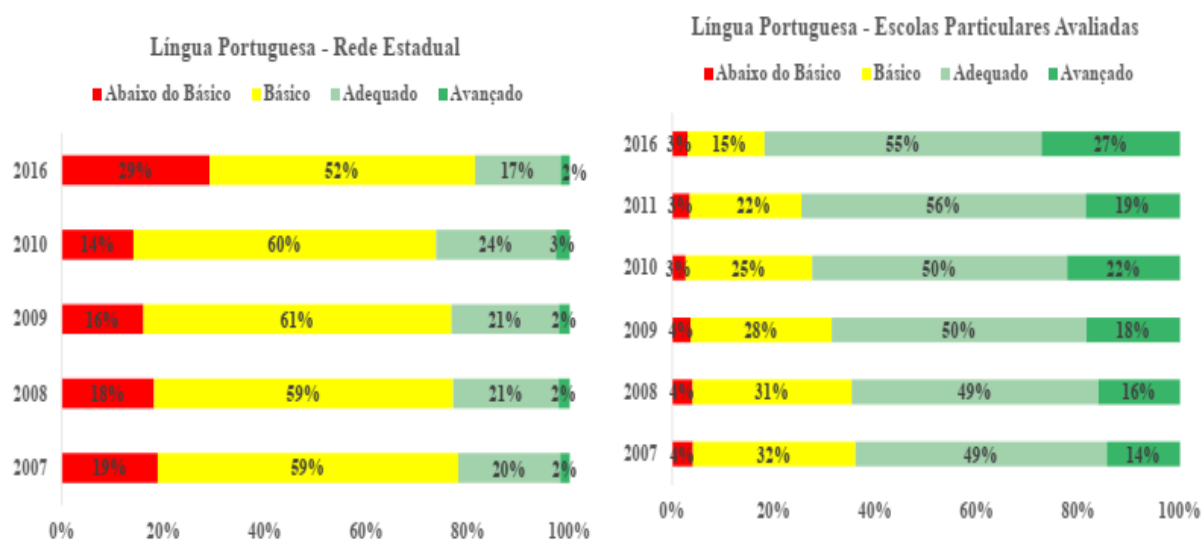
¹⁵ A descrição Aluno B, foi dado devido ao sigilo ético, impossibilitando a divulgação do nome.

¹⁶ Designação dada para a Turma escolhida para o estudo.

que vai da escala de 0 a 500 pontos e, a quinta linha, assinala o padrão de desempenho, que usa 4 escalas ,já mencionadas no gráfico 10.

O Boletim da Escola, volume 3, da Coleção SAERS/2010, de Língua Portuguesa e Matemática, do 1º ano do Ensino Médio, 5ª edição de avaliação do SAERS, segundo o documento, esse processo destaca-se, como uma estratégia privilegiada para a obtenção de informações significativas sobre a realidade educacional das escolas do Estado do Rio Grande do Sul. O diagnóstico oferecido pela avaliação, reveste-se de especial importância política e pedagógica, na medida em que apresenta o desempenho dos estudantes, no aspecto de habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento de uma educação que faça a diferença. (RIO GRANDE DO SUL, BOLETIM-SAERS, 2010a).

Gráfico 11: 1º ano do Ensino Médio - Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho – Língua Portuguesa da REDE ESTADUAL E ESCOLAS PARTICULARES.



Etapa de Escolaridade	Abaixo do Básico	Básico	Adequado	Avançado
1º ano EM	até 210	210 a 285	285 a 335	acima de 335

Fonte: <http://saers.caedufjf.net/>

Analisando o Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho, da disciplina de Língua Portuguesa, do 1º ano do Ensino Médio, das Escolas da Rede Estadual e Escolas Particulares avaliadas, conforme padrões estabelecidos. Será feita uma análise comparativa das avaliações do SAERS, nas edições de 2007, 2008, 2009 e 2010. O gráfico à esquerda, diz respeito, a Rede Estadual e o da direita Escolas Particulares. Apreciando os dados de 2007, no

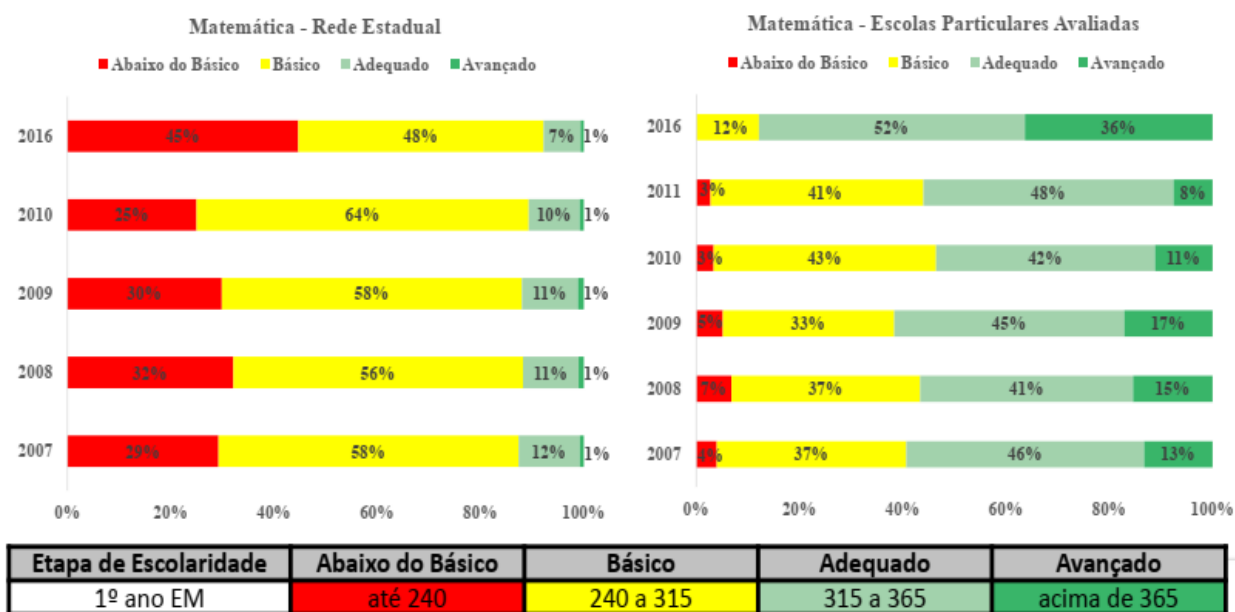
Padrão de Desempenho Abaixo do Básico da Rede Estadual, obtêm-se 19%, em comparação as Escolas Particulares, um percentual de apenas 4%. No que tange ao Padrão Básico a Rede Estadual, apresenta altos índices de 59%, em contrapartida, as Escolas Particulares com índices de 32%. As Escolas Particulares se sobrepõem significativamente à Rede Estadual, no quesito adequado, apontando 49%, em detrimento de 20% da Rede Estadual. Nessa lógica, o nível Avançado na Rede Estadual, apresenta minimamente 2%, sendo que, nas Particulares 14%, apontando uma grande diferença de parâmetros.

Observando o ano de 2008, a Rede Estadual no Padrão Abaixo do Básico compreende 18%, o que, na particular, apenas 4%. Referenciando o Padrão Básico, a Rede Estadual apresenta 59% já, as particulares, 31%. Em observância ao Padrão Adequado, manteve-se a mesma média do ano anterior com 49% e, a Rede Estadual, com um aproveitamento significativamente menor de 21%. Já no Padrão Avançado, a Rede Estadual manteve o mesmo índice de 2% e, a particular, um acréscimo em relação ao ano anterior de 16% substancialmente maior que a Rede Pública.

No que tange ao ano de 2009, obedecendo a mesma lógica das edições anteriores, a Rede Estadual, com índices bem acima às Escolas Particulares, os níveis Abaixo do Básico, em que a primeira apresenta 16% e, a segunda 4%. No Padrão Básico, a rede Estadual obteve 61% e, as particulares 28%. Em relação ao Padrão adequado, as Escolas Particulares tiveram um desempenho significativamente superior às da Rede Estadual, em que estas obtiveram 21% e, às Particulares 50%. No que tange ao Padrão de Desempenho Avançado, em relação as edições anteriores, as Escolas Particulares, houve um crescimento gradativo e significativo de 18%, comparado ao baixo nível de 2% da Rede Estadual.

Em relação ao ano de 2010, a Rede Estadual apresenta um Padrão de 14% abaixo do Básico, já as Escolas Particulares, somente 3%. Quanto ao Padrão Básico, a Rede Estadual equiparou-se à média das edições anteriores, com 60% representados pelas Escolas Particulares 25%. Já no nível adequado, as Escolas Particulares, mantiveram o mesmo desempenho dos anos anteriores de 50%, bem superior à Rede Estadual de 24%, elevando-se de forma não muito significativa em relação às edições anteriores. Já no nível Avançado, as Escolas Particulares elevaram seus índices em relação aos anos anteriores, de 22%, demarcando um Padrão de Desempenho superior significativamente, aos da Rede Estadual de 3%.

Gráfico 12: 1º ano do Ensino Médio - Percentual de estudantes por Padrão de Desempenho – Matemática da REDE ESTADUAL E ESCOLAS PARTICULARES.



Fonte: <https://saers.caedufjf.net/>

O resultado do Padrão de Desempenho da disciplina de Matemática do SAERS, do 1º ano do Ensino Médio, de acordo com o Gráfico 16, serão comparados e analisados os resultados das Escolas Rede Estadual e Escolas Particulares, também dos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, analisando na mesma lógica da disciplina de Língua Portuguesa.

No que se refere ao Padrão de Desempenho, do Abaixo do Básico no ano de 2007, a Rede Estadual obteve 29%, em contrapartida, a 4% das Escolas Particulares. Analisando o Padrão Básico da Rede Estadual, esta obteve 58% em relação aos 37% das Escolas Particulares. No Padrão adequado, as Escolas Particulares obtiveram um Padrão significativamente elevado de 46%, em detrimento da rede estadual que obteve 12%. Já no Padrão Avançado, a Rede Estadual obteve minimamente 1%, em comparação ao altíssimo índice das Escolas Particulares que foi de 13%.

Em 2008, as Escolas Particulares, quanto ao Padrão de Desempenho Abaixo do Básico obteve 7%, enquanto as Escolas da Rede Estadual um elevado índice de 32%. A Rede Estadual, no Padrão Básico de Desempenho, manteve uma média equiparada à edição anterior de 56%, já as Escolas Particulares de 37%, mantendo-se à média da edição 2007. Em relação ao Padrão de Desempenho Adequado, as Escolas Particulares reduziram seus índices da edição anterior para 41%, porém, mesmo assim, bem superior à média dos índices alcançados pela Rede Estadual de 11%. As Escolas Particulares, referente ao Padrão Avançado de Desempenho,

elevaram seus índices em relação a edição anterior, de 15%, o que se manteve a média da edição anterior que foi de 1%.

Em 2009, a Rede Estadual obteve 30% seu nível Abaixo do Padrão, mantendo a mesma média das edições anteriores. Já nas Escolas Particulares, houve uma pequena redução neste Padrão, ao ano anterior, que foi de 5%. No que tange o Padrão de Desempenho Básico, a Rede Pública obteve 58%, mantendo a média dos anos anteriores, já nas Escolas Particulares neste nível de Padrão houve uma redução de 33% comparativamente às edições anteriores. Em análise ao Padrão adequado, as Escolas Particulares obtiveram 45% de aproveitamento, em detrimento de 11% da Rede Estadual, mantendo-se no mesmo índice da edição anterior, não havendo assim, nenhuma evolução, o que, contrário ocorre nas Escolas Particulares com um leve avanço. Já no Padrão Avançado, houve aumento no nível de 17%, em relação às edições anteriores, o que contrário a isso, a Rede Estadual manteve os mesmos 1% com relação as edições anteriores.

O resultado do ano de 2010, em relação ao Padrão de Desempenho Abaixo do Básico, a Rede Estadual, reduziu seus índices em comparativo às edições anteriores, sendo que nas particulares, obteve 3%. Quanto ao Padrão Básico, de 64% da Rede Estadual, aumentando o nível de aproveitamento em relação às edições que precederam. Da mesma forma, nas Escolas Particulares, houve um aumento do Padrão em comparação, também das edições anteriores que foi de 43%. No que tange o Padrão adequado, houve uma leve redução de 42%, da edição anterior nas escolas particulares, da mesma forma, também na, da Rede Estadual, houve uma mínima redução de 10%, observando-se mesmo assim, as Escolas Particulares obtiveram um índice elevadíssimo em comparação as da Rede Estadual. Quanto ao nível avançado, a rede estadual de ensino, não obteve nenhum avanço no que tange as quatro edições, mantendo-se minimamente em 1%. Já nas Escolas Particulares, apesar de ter havido uma redução significativa em relação as edições anteriores, ainda obteve 11% neste Padrão de Desempenho, demarcando uma significativa superioridade no nível de aproveitamento em comparação a Rede Estadual de Ensino Público.

3.2 - Impactos dos resultados nas políticas educacionais.

Como a pesquisa propõe-se, a analisar os impactos do SAERS, na melhoria da qualidade da educação, cabe aqui, analisar o uso dos resultados das avaliações de larga escala, na formulação de políticas públicas educacionais, particularmente, no Rio Grande do Sul.

Iniciativas de avaliação direcionadas aos diversos níveis de ensino, demarcam uma redefinição do papel do Estado, na gestão das políticas educacionais no Brasil, a partir da última década do século XX.

As políticas de avaliação externa em larga escala, no âmbito das políticas educacionais brasileiras, parte-se do pressuposto de que, tais políticas de avaliação, tem-se tornado, o carro chefe das ações políticas em educação, marcadas por uma perspectiva produtivista e vinculada às pressões dos organismos internacionais. Instalando-se assim, um modelo gerencialista, medido por testes que, se baseiam nos resultados do rendimento escolar dos alunos, os quais, são utilizados, como indicadores da qualidade de ensino e, como forma de controle da educação nacional. Tal modelo, empreende um caráter regulador e serve para demarcar o que deve ser valorizado e ensinado nas escolas, uma vez que seu formato apresenta forte potencial indutor. Esquinsani (2010, p.132), considera que “a gênese das avaliações em larga escala poderia, sem grande esforço, ser buscada junto à configuração do Estado avaliador e a toda a série de pressupostos teórico-ideológicos e instrumentos de atuação que vieram em seu bojo”. No que concerne ao Estado avaliador, através da aferição de resultados, legitima o controle sobre o trabalho docente.

[...] de certa forma, pode-se dizer que, valendo-se de argumentos que atraem o interesse público pelos seus apelos democráticos, esse tipo de Estado exerce sua função com a adesão de grandes setores da população. A emergência e o desenvolvimento do Estado avaliador são justificados e legitimados como uma importante maneira de tornar transparente para o público a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos. (SANTOS, 2004, p. 1151-1152).

Os delineamentos adotados, no uso de mecanismos discriminatórios, no sentido de sua uniformização e enrijecimento, tendem a repercutir em impactos nos currículos escolares. Cabe enfatizar, que os pressupostos apoiados sob a lógica mercantilista no campo da educação, vem impor um redirecionamento do papel do Estado, nas políticas como condição para a eficiência e produtividade, na área educacional, onde as propostas e práticas evidenciam esse movimento “tais como as escolas cooperativas, o vale educação, as parcerias entre Estado e empresas privadas na gestão e financiamento do ensino, a implantação de sistemas de avaliação do ensino (SOUSA, 2003, p. 177), e Afonso (1998), ao denominar “Estado avaliador”, nessa mesma lógica, Sousa (2003, p. 177), corrobora que a avaliação “é a que tem tido maior potencial para concretizar a transformação do papel do Estado na gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias a de legislar e avaliar”.

O Estado, admitindo adotar um *ethos* competitivo, passa a incorporar uma ideologia do mercado, sob a face de um domínio público dos sistemas educativos, de gestão privada, dando ênfase nos resultados e produtos, assinalando para o enaltecimento do capitalismo,

de livre-mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto ao nível local, como ao nível nacional. Neste sentido, por exemplo, diminuir as despesas públicas exigiu não só a adopção de uma cultura gestonária (ou gerencialista) no setor público, como também induziu a criação de mecanismos de controlo e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO,1998, p.113).

As políticas de avaliação em larga escala, fazem parte de um conjunto das políticas educacionais, de desvelamento nos seus sentidos e nos seus significados, nas realidades socioeducacional de carácter histórico, onde

[...] o carácter histórico das políticas educacionais remete, por sua vez, à necessidade de analisá-las com base no contexto nacional e internacional em que se inserem, das demandas de diferentes âmbitos a que procuram responder e da própria evolução das tradições educativas em que elas são desenhadas e postas em prática. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 31).

Esquinsani (2010, p. 132), considera que “a emergência da regulação avaliativa no campo da Educação se deu no percurso da configuração de um novo modelo de gestão: as avaliações em larga escala como subsídios para ações e políticas educacionais (tripé avaliação – informação – ação)”. Sob a lógica da “cultura do desempenho” (SANTOS, 2004, p. 1151), Esquinsani (2010, p. 132), sugere que as avaliações externas apresentaram-se, como via de regulação estatal da Educação, consolidando o Estado avaliador e perpetrando essa lógica da cultura do desempenho. Pressupõe-se também, que toda política, ao ser implementada, está sujeita a modificações, seja pela interpretação e recriação dos sujeitos, ou pelas condições estruturais e culturais que as materializam.

Considerando o carácter histórico das políticas, as discussões em carácter científico¹⁷, a tempos vem ocorrendo no Brasil, no qual apontam, segundo Gatti, Barreto e André (2011, p. 30), houve

[...] uma inversão na ênfase de ações políticas, tanto do MEC como de secretarias de educação, privilegiando sobretudo as políticas de avaliação do desempenho escolar em detrimento de definição e orientações claras de uma filosofia e política educacional abrangente e articuladora, especialmente de políticas de currículo, onde as questões de avaliação em larga escala se inseririam. Observa-se certo esgarçamento no tocante a esses aspectos quando se analisam as ações postas em nível do MEC, e de secretarias

¹⁷ (ANPED, ANPAE dos ENDIPEs, congressos Nacional de Formação de Professores, cujos Anais são disponíveis)

de educação, nas duas últimas décadas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001 foram posteriores à implementação das avaliações externas das redes de ensino, as quais datam do início dos anos 1990 e, mesmo sobrevivendo tardiamente nas políticas de governo em relação às propostas já implementadas de avaliações em larga escala, não representaram papel condizente com uma perspectiva política integrante para a educação escolar.

Conforme o exposto, o propósito dos parâmetros curriculares, tanto quanto, das avaliações, foram motivadas pela necessidade da obtenção do controle da educação nacional, por parte do governo central e estaduais, obedecendo à lógica de operacionalização do sistema público, conforme ocorre na maior parte dos países desenvolvidos e em toda a América Latina (AFONSO, 2000; RAVELA, 2000, GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011). Obedecendo ao modelo gerencialista, as avaliações se tornaram, em nível federal, o ponto fundamental das ações políticas em educação, numa perspectiva produtivista, tendo por foco, os resultados de rendimento escolar no manejo do currículo, medido por testes em larga escala, com ênfase na eficácia e eficiência, induzida pelas pressões de organismos internacionais, os quais favorecem financiamento.

Em referência a esse papel do Estado regulador, que tem norteado as iniciativas de avaliação educacional, o que tradicionalmente, o foco principal era a avaliação da aprendizagem, hoje postas em prática, são voltadas também, para a avaliação do desempenho do docente, do curso, avaliação institucional e do sistema educacional, nos diversos níveis de ensino, tanto da educação básica ao ensino superior, nas graduações e pós-graduações (SOUSA, 2003). A mesma autora, compartilha o manifesto de Castro (1998), assinalando que o MEC, ainda na gestão de FHC, em 1995, dava ênfase a avaliação na gestão educacional, remodelando o papel do Estado, assumindo o lugar de Estado-regulador e avaliador, numa lógica dominante de gestão.

[...] em todos os países, como a privatização das empresas estatais, a desregulamentação da economia, tendo por escopo estimular os investimentos privados, a realização de parcerias com o setor empresarial para ampliação da oferta de serviços públicos e o fortalecimento do papel regulador do Estado. (CASTRO, 1998, p.9)

Nesse bojo, a avaliação em larga escala “refere-se, à aferição padronizada do rendimento escolar dos alunos, realizada no âmbito do sistema nacional ou dos sistemas estaduais de avaliação do ensino básico” (BARRETTO et al., 2001, p. 51). Para uma melhor compreensão quanto a função do Estado, Castro (1998), afirma que o Estado sai de cena, no papel de Estado-executor e, assume o papel de “Estado-regulador e Estado-avaliador” (CASTRO, 1998, p. 9).

A avaliação se desenvolve sob vários níveis, dos quais implica no confronto dos dados de uma realidade com os de realidades diferentes. Sob esse julgo:

O desempenho, a comparação e a competição meritocrática passam a ser marcas de produção e motivos para deferência e diferenciação dentro de sistemas educacionais, sendo que os não adaptados, os resultados pífios, os problemas internos (e inerentes) aos próprios sistemas são considerados como falhas na performance (ESQUINSANI, 2010, p. 133).

As políticas educativas, baseadas em modelos gerenciais, com princípios meritocráticos e de competitividade, adotados na educação vai, de encontro, às perspectivas democráticas, imprescindíveis para orientar as práticas educacionais, contrapõe-se ao modelo gerencialista, constituído de bonificações para o alcance de metas, que simplificam e reduzem os problemas educacionais à problemas técnicos de gestão e gerenciamento escolar, levando a transferência de obrigação e responsabilidades à escola. O gerencialismo tem por ideologia, a legitimação dos direitos ao poder de gerir, tidos como necessários para alcançar uma maior eficiência na busca de objetivos, tanto organizacionais, como sociais onde a “gerencialização é um processo de estabelecimento de autoridade gerencial sobre recursos corporativos (materiais, humanos ou simbólicos) e tomada de decisão corporativa”. (NEWMAN; CLARKE, 2012, p. 359)

Assim, a avaliação em larga escala, tem relação direta ao desempenho, onde a performatividade, encontra terra fértil no desenvolver da ideologia do gerencialismo, caracterizada pelos modelos de avaliação da educação, do rendimento individual, tanto dos professores, quanto do desempenho das escolas, dos diretores na organização escolar. Ball (2005), corrobora que a performatividade, é alcançada mediante a construção e publicação de informações de indicadores, como mecanismos de caráter promocional, que demarcam julgamento e comparação entre profissionais em termos de resultados, sob a lógica e a tendência para nomear, diferenciar e classificar.

Por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), a partir de 1991, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, o qual mede o desempenho escolar, coleta informações sobre características dos alunos, professores e diretores, bem como das condições físicas e equipamentos das escolas, tomando como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio, de todas as unidades federadas. Para tanto o sistema intenciona,

[...] detectar, primeiramente, os problemas de ensino-aprendizagem existentes e, em segundo lugar, determinar em que condições (de gestão, de competência docente, de alternativas curriculares, etc.) são obtidos melhores resultados e que áreas exigem uma intervenção para melhorar as condições de ensino (BRASIL, 1991, p.7).

O SAEB, considerado um sistema de monitoramento contínuo, tem na avaliação, um instrumento de gestão que objetiva, reverter o quadro de baixa qualidade e produtividade do ensino, pelos índices de repetência e evasão escolar. O Sistema encontra respaldo na sua capacidade de subsidiar as políticas educacionais, e na sua possibilidade de

[...] compreender e intervir na realidade educacional, necessidade de controle de resultados pelo Estado, estabelecimento de parâmetros para comparação e classificação das escolas, estímulo à escola e ao aluno por meio da premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar (SOUSA, 2003, p. 178-179).

Nessa lógica, o papel do Estado na condução das políticas educacionais, nos sistemas escolares, deveria ter na avaliação, uma estratégia de coletar informações que buscassem subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público para definição e implementação de políticas para a educação básica, porém o que tem difundido “nos sistemas escolares uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (idem, p 180).

Os dados coletados do SAEB, (SOUSA, 2003), acabam por estabelecer a comparação e a classificação das unidades federativas, o que acaba por induzir a competitividade entre as unidades escolares, por melhores colocações no *ranking*, conforme aponta a autora sobre o “G7”, das sete melhores escolas do país. Bonamino (2002, p. 181-182), ao referenciar sobre os impactos que o ensino do Brasil tem tido, com o Sistema SAEB, concebe que esse sistema, não tem potencial para contribuir na alteração das práticas escolares, de ensino e de aprendizagem.

[...] na sua forma atual, o Saeb não parece possuir o poder de influenciar o estilo cognitivo dos alunos e professores em cada disciplina escolar. O Saeb ainda não pode ser considerado como uma avaliação reguladora da aprendizagem, nem como uma avaliação formativa, baseada na constante explicitação dos elementos a considerar, das estratégias a adotar, dos problemas a resolver. [...] Para equacionar mais adequadamente o alcance e o impacto que o Saeb pode vir a ter sobre os aspectos mencionados, certamente será necessário acompanhar a forma como os estados estão entendendo e implementando a denominada cultura de avaliação. É sempre possível, e já há alguns sinais concretos a respeito, que ao reverberar nos estados e municípios o modelo sofra uma reconversão, passando a tornar-se censitário. Nesses casos, ele se tornaria mais propenso a aderir “as teses sobre a regulação pedagógica e financeira da vida escolar que, até o momento o desenho do Saeb parece não endossar”.

Ao que parece se um sistema criado pela unidade federativa provoca a competição entre as unidades de ensino, tal lógica competitiva é transferida para as unidades escolares, nos currículos escolares, refletindo na estrutura que podem assumir “os Parâmetros Curriculares

Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola” (SOUSA, 2003, p. 181).

O Estado precisa promover esforços e recursos de um Ministério da educação, que conduza, não tão somente, em legitimar-se como mecanismo de referência a processos seletivos, à inserção no mercado de trabalho, porém sim, potencializar ações que prepare os sujeitos a construção da sua autonomia com resultados qualitativos na educação das escolas, nas mais diferentes realidades sociais, territoriais e culturais, na garantia e no direito à educação de qualidade.

Trata-se de uma simples medição de resultado final, um procedimento tradicional e insuficiente de avaliação, pois não considera fatores do processo de aprendizagem e das condições institucionais. Não oferece elementos para a melhoria da instituição e do sistema pois não identifica as causas das dificuldades; não beneficia o estudante pois nada poderá ser feito retroativamente. Não corresponde, portanto, ao objetivo fundamental da avaliação qual seja o de melhoria e aperfeiçoamento das instituições ou do sistema. (BELLONI, 1996, p.11).

É possível constatar que a avaliação pautada numa lógica e dinâmica organizacional nos sistemas de ensino, que se expressam no estímulo à competição entre as instituições educacionais e no interior delas com “ênfase nos produtos ou resultados; atribuição de mérito tomando-se individualmente instituições ou alunos; dados de desempenho escalonados, resultando em classificação; uso de dados quantitativos; destaque à avaliação externa, não articulada à auto avaliação” (SOUSA, 2003, p.187), acaba reduzida a condição da educação como mercadoria, administrada sob a lógica produtivista, pautados por padrões diferenciados de qualidade de ensino, o que não é compatível com o direito de todos à educação.

Diante das posições apresentadas, Menegão (2016), corrobora que os números, traduzidos quantitativamente das avaliações, centralizam os debates dessas ações, as quais são uma decisão de dimensão política em relação a escolha de como e o que medir, deixando de ser questionadas, outras dimensões dos problemas, ratificando que tais debates pressupõem julgamentos políticos.

No bojo dos impactos da avaliação em larga escala, tanto a avaliação da educação quanto o currículo, são resultantes de uma teia entrelaçada dos aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos, no âmago onde a escola está inserida o currículo tem sido fruto do

[...] pensamento e ideologia dos grupos dominantes, que estabelecem conteúdos, habilidades e crenças que consideram importantes inculcar nos estudantes por meio das escolas. [...] favorecer a totalidade da população escolar com educação de

qualidade social não tem sido o escopo das políticas curriculares e, quiçá, de avaliação (MENEGÃO, 2016, P. 643).

A autora, outorga o pensamento de Bourdieu (1992) onde afirma que os conhecimentos propostos curricularmente, são respostas aos interesses e necessidades historicamente situados, não são atemporais e eternos, corporificam a reprodução das desigualdades e privilégios.

Nas últimas décadas, Menegão (2016, p. 644), avalia que “o currículo é a matéria-prima do processo educativo, e a forma de entendê-lo serve de orientação para eleger conteúdos, metodologia, avaliação e outros que, entrelaçados, consubstanciam a formação do estudante”. Pacheco (2003, p. 6), julga o currículo sendo um projeto “que diz respeito a professores e alunos, mas abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou sociedade da aprendizagem”.

Os currículos da Educação Básica, no perpassar dos tempos, acabam empunhando um mecanismo de reprodução das relações de poder incutida na sociedade, sob o julgo da exigência do desempenho, na ideia dos resultados de aprendizagem a serem alcançados. Mediante as múltiplas possibilidades, onde privilegiar um tipo de conhecimento, uma identidade ou subjetividade, é uma operação de poder. As teorias do currículo, não estão situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. Ambas devem estar mobilizadas na atividade em garantir o consenso, de obter hegemonia (MENEGÃO, 2016, p. 645).

Tal processo é o resultado de muitos interesses conflitantes de poder, numa multiplicidade de relações entrelaçadas, nos mais diversos âmbitos, sejam eles do campo administrativos às práticas pedagógicas, nas instituições, nas unidades escolares, os quais vão da prescrição a ação, tanto no campo da compreensão, da elaboração e implementação (SACRISTAN, 2000).

3.3 - O que os dados revelaram?

Pretende-se aqui, analisar a avaliação do SAERS, a qual tem assumindo uma posição de julgamento sobre o desempenho dos alunos e escolas, e que elegeu, tão somente, os conhecimentos específicos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando os demais conhecimentos nas áreas das Ciências Humanas e das Ciências da Natureza, desmerecendo-os e marginalizando-os. Além disso, não contemplou o conhecimento prévio do aluno, nem as especificidades dos processos de aprendizagem, o que reforça a ideia de que a

avaliação com testes padronizados pode trazer resultados insatisfatórios. Buscar-se-á compreender se a avaliação, contribui para a estereotipagem, tanto do aluno quanto da instituição, no uso de um instrumento para mensurar a eficácia das políticas públicas formuladas para a Rede Estadual da Educação no Rio Grande do Sul, nos anos de 2007 a 2010, no Governo Yeda Crusius, sob a concepção da competitividade e da produtividade, seguindo os preceitos dos organismos internacionais que preza por resultados. A educação avaliada através de um valor numérico, pode mensurar a subjetividade, as experiências e as vivências e, levam em consideração as especificidades locais, regionais, culturais e sociais? Qual o impacto dessas avaliações e, se não houve efetivamente nenhum tipo de impacto, por que ocorreu? A avaliação e a crítica à própria avaliação devem coexistir em projeto educacional bem estruturado? Qual seria o real propósito da avaliação, se não, uma ação excludente?

A cultura da avaliação, para além da difusão dos resultados, necessário uma definição de diretrizes, de como usar esses resultados, para com a melhoria do processo de uma educação,

[...] que seja eficiente e consequente, evitando-se, desse modo, que os resultados fiquem restritos a uma adjetivação pouco satisfatória. Uma política de estruturação de programas de avaliação não pode ficar restrita ao âmbito da escola [...] A avaliação, conseqüentemente, não é uma ação isolada, integra toda a comunidade educacional e a própria sociedade. A definição de uma política de avaliação educacional [...] ao domínio do conhecimento e ao seu uso na prática [...] (sociais, culturais e até mesmo éticas) devem ser necessariamente avaliadas e que o programa envolva aspectos quantitativos e qualitativos, incluindo, se possível, interesses, atitudes e valores (VIANNA, 2009, p. 15)

A preparação de um material adequado a diferentes situações, com fins a superação de possíveis desvios ou deficiências de aprendizagem, demandam esforços e planejamento, tendo por base os parâmetros e competências desejadas, vão para além de uma estruturação de um processo de formação continuada dos professores e do corpo administrativo, “São conhecidas as deficiências profissionais, sobretudo numa época de pouca valorização do magistério e do pouco atrativo que ele representa para os mais talentosos” (VIANNA, 2009, p.18), onde o insucesso em avaliações, pode resultar em inúmeros fatores, culturais, sociais, econômicos e, não tão somente como é compreendido pelos vários segmentos interessados, que sejam por razões pedagógicas, que é a tendência para com a culpabilização do fracasso na escola e no corpo docente.

Definir parâmetros para a análise dos resultados, remete ao questionamento de o que fazer com os resultados? “À fim de evitar que os dados levantados não sejam condenados ao silêncio de um arquivo morto” (VIANNA, 2009, p. 19). É necessário que sejam definidos

padrões que funcionem como referência orientadoras para os diferentes tipos de avaliação que considerem as habilidades, interesses e valores humanos particulares.

É forçoso reconhecer, contudo, que os procedimentos de avaliação, por mais bem planejados e refinados que sejam os seus instrumentos nunca oferecem um quadro completo da realidade do ensinar/aprender, pois nunca reconhece a realidade em toda a sua complexidade, assim como, também, por melhores que sejam os indicadores sociais os mesmos não conseguem refletir, com precisão absoluta, a complexidade do mundo social (VIANNA, 2009, p.24).

Entrelaçadas, no ponto de vista da relação da educação com a sociedade, as teorias pedagógicas e a avaliação dos resultados, as políticas para as áreas de Matemática e Língua Portuguesa da proficiência do SAERS tem caráter de julgamento sobre o desempenho do aluno, seguindo tratamento analítico estatístico, numa compreensão paradoxal, onde de um lado a insistência na responsabilização da escola pela “fragilidade” da qualidade do ensino, de outro lado, a estigmatização daqueles que pensam a educação numa perspectiva democrática, participativa e dialógica, aqueles que entendem que os processos educativos precisam avançar numa perspectiva de conscientização e emancipação dos sujeitos para não cair da armadilha dos interesses da mercantilização da educação. No trato dessas questões é importante,

[...]evitar a implantação de certos parâmetros valorativos: - classificações, bônus para os professores, vantagens para os alunos ou premiações, hierarquização das escolas, entre outros, que, no final, acabam por dicotomizar os sistemas, as escolas e os próprios alunos em duas categorias: os melhores e os piores. Isso determina a perda do espírito de colaboração que deve existir, estabelecendo-se, em oposição, um espírito competitivo entre sistemas, instituições e alunado (VIANNA, 2003, p.26).

Os meandros que fazem parte da tessitura da história do homem, das ações políticas, que permeiam a educação e suas reformas no perpassar dos tempos, assinala para o contexto obscurantista na estrutura educacional, quando premente investir na prática da democracia para fortalecer vínculos internos e externos, para construir uma política de avaliação participativa, que não vise apenas produzir ranqueamentos, desconsiderando questões como: condições de trabalho dos docentes, infraestrutura das escolas, realidade social dos estudantes.

A transição que se operou no Brasil, conforme o interesse de lutas por uma forma de democracia “que assegure à massa popular dos mais ou menos espoliados e excluídos e aos trabalhadores como classe o direito à revolução (dentro da ordem e contra a ordem)” (FERNANDES, 1986, p. 89). Nesse contexto, as ideias pedagógicas traziam uma heterogeneidade, em que a primeira, estava centrada e difundida com a tendência de Paulo Freire, sob a *Teologia da educação*, inspirada na concepção libertadora “no saber do povo e na

autonomia de suas organizações, preconizava uma educação autônoma e, até certo ponto, à margem da estrutura escolar” (VASCONCELOS, 1989), onde a conjuntura política de:

Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora, as quais podem ser enunciadas na forma de quatro modalidades de pedagogias contra-hegemônicas: a) pedagogias da “educação popular”; b) pedagogias da prática; c) pedagogia crítico-social dos conteúdos; e d) pedagogia histórico-crítica. (VASCONCELOS, 1989, p. 20).

Diante do ponto de vista das pedagogias e suas relações da sociedade com a educação, teorias pedagógicas demarcaram a história da educação brasileira na busca de orientar a educação no “sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente; e aquelas que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente” (idem, p 11). As teorias são chamadas “*pedagogias hegemônicas*, porque, correspondem aos interesses dominantes, tendem a hegemonizar o campo educativo. As segundas denominam-se “pedagogias contra - hegemônicas” porque, correspondem aos interesses dominados, buscam transformar a ordem vigente”.

As pedagogias, os processos e as políticas públicas na área da educação, entrelaçadas às conjunturas políticas se delineiam e tomam forma à sombra dos interesses dos ideários partidários, e interferências dos organismos internacionais. Sob tais ideários, de uma educação pautada em promover resultados para promover ranqueamento entre sistemas, coordenadorias, escolas, professores e estudantes, está no debate a avaliação em larga escala, o SAERS/RS, no governo Yeda Crusius, do PSDB.

A corrente identitária do PSDB é um partido teórico da Terceira Via (ou neoliberalismo de Terceira Via). O programa peessedebista, “desde sua origem, além de estar vinculado com o neoliberalismo, apresenta traços marcantes dos pressupostos daquilo que em meados dos anos 90, denominaria de terceira via” (GUIOT, 2006, p. 13-14). A proposta de modernização da gestão pública apresentada no Plano de Governo (2006) alerta para sua oposição ao sentido de privatização do setor público, assim como propõe a terceira via, e aponta que:

[...] o que estamos propondo objetivamente é aplicar no dia a dia do governo uma administração que seja orientada pela busca de metas e que trabalhe com indicadores de resultado e de esforço em cada um dos seus programas prioritários. Esta é uma técnica de gestão que não depende de mais recursos, mais pessoas ou de alterações na estrutura patrimonial do Estado. Requer sim uma nova postura de gestão do Estado. Uma postura mais comprometida com os resultados que o cidadão espera na prestação de serviços públicos (GUIOT, 2006, p. 56).

Como prega a Terceira Via, que tem como base a mudança na gestão do Estado, Drabach (2010) argui que essa, utilizando-se dos “ensinamentos” da esfera privada, numa concepção de torná-lo mais eficiente e menos dispendioso, a visão apresentada pela Agenda 2020, de que para romper com a crise fiscal do Estado, há a necessidade de modernização da gestão pública, indo na mesma linha dos interesses declarados pelo governo Yeda, desde seu plano eleitoral, encontra total simbiose com a visão destas organizações. A posição do CPERS/Sindicato, representando a visão dos movimentos sociais em relação às políticas do Estado, no campo educacional, vai de encontro a postura adotada pelo governo em relação às políticas desenvolvidas pelo Estado, constituindo um ponto de atrito entre ambos.

No processo de superação da crise fiscal, o programa de governo do Estado encontrava-se alinhado às exigências do Banco Mundial nas negociações do empréstimo. Drabach (2010), corrobora que a estratégia do Banco Mundial no Brasil, é de favorecer empréstimos aos Estados e municípios como formas de disseminação de suas ideias de gestão, de ajuste no papel do Estado e de liberalização da economia. Sob tais princípios, o Estado acaba subjugado e refém dos ditames dos organismos internacionais.

A concepção gerencialista do Estado foi o empréstimo de US\$ 1,1 bilhão do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD, mais conhecido como Banco Mundial), firmado em 1º de setembro de 2008. Como um dos organismos de disseminação dos princípios da Gestão Gerencial, o BM estabelece como contrapartida do Estado na negociação do empréstimo a modernização do setor público do Estado (gestão baseada em resultados), a sustentabilidade fiscal, a partir do ajuste fiscal e diminuição dos gastos e a reforma da seguridade e previdência social (DRABACH, 2010, p. 113).

Esta análise reafirma que o apoio financeiro do BM, através do financiamento às iniciativas ao governo do RS, veio implementar em seu planejamento, a gestão dos serviços do Estado, garantindo que o programa do governo fosse posto em ação. Nessa linha, os Programas Estruturantes, que foram construídos com o auxílio do PGQP (Programa Gaúcho da Qualidade e Produtividade), em consonância com as propostas da Agenda 2020, e as exigências do BM (Banco Mundial), através do contrato de empréstimo, constituíram o núcleo das ações do Estado (idem, 2010). Dentre os cinco projetos presentes, o SAERS visou “a avaliação do desempenho dos alunos do Estado do RS, e a construção de uma matriz de habilidades e competências cognitivas”, impulsionado pelo movimento – A Agenda 2020 - O Rio Grande que queremos, obteve R\$ 330 milhões destinados para o programa (AMARAL, 2010, p. 145).

O Sistema de Avaliação do Rio Grande do Sul –SAERS, obedecendo a mesma lógica do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), privilegia somente duas áreas do

conhecimento, Língua Portuguesa e Matemática. A exemplo do governo federal, que também contempla, somente as duas áreas do conhecimento, utiliza os resultados dos sistemas, para criar índices de qualidade de educação. A complexidade do fenômeno educativo, não dá conta de avaliar todas as dimensões no processo dos saberes apropriados pelo sujeito, havendo a necessidade de se considerarem outras dimensões da educação para se avaliar sua qualidade, reiterando por Vianna (1990, p. 99), que:

A avaliação da qualidade da educação não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, que é um momento na caracterização dessa qualidade. O desempenho dos estudantes em pesquisas da qualidade da educação é melhor compreendido e interpretado quando se levantam informações sobre o tipo de ensino que recebem, os procedimentos que vivenciam em sala de aula e no colégio, ainda sobre as características ambientais da família que determinam os seus comportamentos.

A concepção de qualidade que se destaca, nos moldes do SAERS, vem pautada pelos resultados das proficiências dos estudantes nas provas padronizadas através da medição do desempenho. Contundente ressaltar como, somente essas áreas, Língua Portuguesa e Matemática, podem dar conta de traduzir todo o conhecimento do aluno comumente traz consigo, na sua trajetória escolar, como também os saberes produzidos fora do espaço escolar, o qual diz respeito ao conhecimento prévio, conhecimento esse, desconsiderado pelas provas. Sendo assim, é impossível avaliar a qualidade, sem conceber os aspectos intraescolares e extraescolares.

Se a qualidade na educação é um fenômeno complexo que possui determinações intraescolares, tais como currículo, formação docente, gestão escolar, avaliação da aprendizagem, condições de trabalho, infraestrutura das escolas etc., e extraescolares, tais como condições de vida da população, capital econômico, cultural e social das famílias dos alunos, entorno social da escola, distribuição de renda, violência, entre outros, o aumento do desempenho dos alunos nos exames é parte importante desse fenômeno, ainda que este não se esgote naquele, pois a medição da aprendizagem permite o aprofundamento do diagnóstico da situação da educação brasileira e o delineamento de iniciativas de políticas educacionais nesse terreno (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 429-430).

A opção pelo gerencialismo, adotado pelo governo Yeda, é fato concreto nas suas propostas, tendo na meritocracia, na responsabilização, no foco por resultados, aproximando assim, a política de educação do estado com o empresariado. Como pano de fundo, o governo cortou 30% das verbas para a manutenção das escolas, fechou escolas e enturmou alunos, retirou profissionais de setores da escola como secretarias, bibliotecas, laboratórios de informática e de setores como coordenação pedagógica. Questiona-se então:

[...]de qual qualidade o governo está falando? Percebe-se o quanto é necessário ao governo desconstruir a escola pública e seus profissionais para poder implantar uma reforma em que apresenta como principal parceiro o setor privado, ou seja, os grandes empresários do estado que não são educadores, mas representantes do capital no qual o governo tem a sua base e apoio para sua sustentação (CAETANO; PERONI, 2012, p. 16).

Cabe destacar, que houve uma redução dos investimentos na área da educação e repasse à iniciativa privada da gestão das escolas, a busca “[...] por resultados foi a principal bandeira da SEDUC[...] utilizando a lógica gerencial e o pacto com o empresariado, desqualificando os reais interlocutores da proposta de educação do estado: professores, diretores, alunos, pais e comunidade escolar” (CAETANO; PERONI, 2012, p.17).

A lei de Gestão Democrática no RS assinala que os projetos políticos pedagógicos e os planos de estudos, devem ser construídos através de discussões com a comunidade escolar, comprometidos com a construção de uma escola pública e de qualidade, respeitando o contexto e suas diferenças locais. Em contraposição ao que a Lei de Gestão Democrática determina, a SEDUC desconsiderou a participação dos maiores responsáveis pela educação pública que são os que vivem no chão da escola.

Os programas e projetos já saem prontos da SEDUC apenas para serem executados pela escola, sem possibilidade de participação na construção, ou seja, há uma clara separação entre os que “pensam a escola”, no caso a secretaria de educação e os que “executam na escola”, os diretores e professores (CAETANO; PERONI, 2012, p.16).

Na mesma linha, ao analisar as avaliações externas propostas pelos Governos, o enfoque delas recai nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Fröhlich (2011, p. 93), concebe que “dessa maneira, acaba-se reforçando a cultura de que tais disciplinas seriam mais importantes do que as demais propostas nos currículos escolares, justificando, inclusive, a grande carga horária dispensada a elas nas escolas públicas”. O SAERS, na mesma lógica dos demais mecanismos de avaliações externas, avalia também, de forma específica, o sistema de ensino público como um todo, as redes, as CREs, as Escolas, as séries e os alunos.

[...] uma rede que captura praticamente todos os envolvidos no processo de escolarização, incluindo professores e gestores, uma vez que participam das avaliações ao responderem questionários ou no momento em que as aplicam. Com os resultados obtidos, gestores e professores tenderiam a mudar suas práticas pedagógicas para que possam, numa segunda avaliação, alcançar índices cada vez maiores, “garantindo maior financiamento ou formação específica” (FRÖHLICH, 2011, p. 93)

As proposições avaliativas em educação básica, se afiança que o desempenho dos alunos “para ser compreendido, deveria ser contextualizado com outras informações, tais como

aquelas, referentes às condições da escola, ao processo pedagógico, ao clima escolar, ao nível socioeconômico, entre outras (MACHADO; ALAVARSE; ASCAS, 2016, 677). Dessa forma, as informações e os dados levantados nos questionários contextuais aplicados juntamente com as provas, “são pouco divulgados e não se explicita como têm servido para subsidiar uma melhor leitura do desempenho dos alunos e tampouco se, e como são utilizados no planejamento e formulação de políticas educacionais” (MACHADO; ALAVARSE; ASCAS, 2016, p. 674).

Com efeito, a centralidade que a avaliação vem assumindo, tanto no campo dos sistemas, como também na gestão das escolas, tem gerado críticas, tendo em vista que tais indicadores de resultados trazem consigo um estigma de rótulo, traduzidos através do resultado do desempenho, de qualidade ou não e, como se, através da avaliação, se pudesse obter as respostas para com as soluções dos problemas da educação no que tange a qualidade.

[...] parece-nos que a avaliação tem sido utilizada como a redentora de todos os males da educação, transformando-se em um fim em si mesma. Há uma ilusão social de que avaliar os sistemas garante qualidade. Entende-se que aumentar a proficiência dos estudantes nos exames é o mesmo que elevar a qualidade, sendo esta medida somente por meio de indicadores e dados. Conceito polissêmico tanto do ponto de vista pedagógico, quanto social e político, a qualidade da educação não pode ser compreendida de forma descolada da historicidade do termo, favorecendo uma maneira superficial de entendimento e uso do mesmo (FREITAS, 2013, p. 167).

Conforme o dito, as avaliações externas, no caso no SAERS-RS, em consonância com os saberes provenientes da estatística, promovem a “supervalorização de resultados positivos e, conseqüentemente, formas de recompensa aos bons resultados” (FRÖHLICH, 2011, p. 7), oportunamente o autor acrescenta que [...] “bem como a identificação e confirmação da necessidade de programas específicos nas ‘áreas de risco’. É uma tentativa de ‘empresariar’ a escola, promovendo ‘qualidade’ por meio das avaliações” (idem).

A partir desse entendimento, buscar-se-á analisar os dados dos resultados da avaliação do SAERS nos anos de 2007, 2008, 2009 e 2010, na busca da compreensão do que os mesmos revelam. Quando na devolução dos resultados da avaliação, está indicada uma escala de proficiência, (abaixo do básico, básico, adequado e avançado), obedecendo a Padrões de Desempenho da etapa e componente avaliado, no que se refere ao 1º ano do Ensino Médio, nas disciplinas de Matemática e Língua portuguesa, que foi o foco da investigação.

A escala de proficiência, presente nos boletins do SAERS, enviado às escolas da rede Estadual de Ensino, trazem os dados do Rio Grande do Sul, da CRE e da Escola, na evolução do Percentual de alunos por padrão de Desempenho. O gráfico traz uma evolução numérica,

indicando os níveis, tanto de participação dos envolvidos, quanto da evolução do percentual dos padrões indicados. Tais padrões foram estabelecidos por uma escala de valores.

A concepção de valor contempla critérios obedecendo a Matriz Curricular de referência, denominada Matriz de Referência para Avaliação. Os testes de escala surgem da Matriz Curricular de Ensino e, contempla habilidades consideradas fundamentais de serem avaliadas em testes de múltipla escolha. A Matriz de Referência para Avaliação é composta por um conjunto de descritores (quadro 6 e 7), os quais descrevem habilidades associadas aos conteúdos programáticos e o nível de operação mental desenvolvido pelos alunos, onde através deles, são verificadas as habilidades desenvolvidas pelos mesmos. O Descritor vem representado na forma de letra e número, de acordo com a habilidade, descrita (Matriz de Referência de Língua Portuguesa 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008).

Os resultados, presentes nos boletins, obedecendo a escala de proficiência, apesar da importância dos indicadores, tanto de participação quanto de evolução do percentual de alunos por padrão de desempenho, não conseguem determinar na sua plenitude, a compreensão diagnóstica desse padrão, tendo em vista que conhecimentos, fora das áreas eleitas (matemática e língua portuguesa), não foram contemplados nem considerados relevantes. O que por circunstância da multiplicidade de realidades culturais, econômicas, sociais dos nossos alunos, é quase impossível de serem avaliados de forma fidedigna, através do uso de uma ferramenta avaliativa padronizada e quantificada, como é a avaliação em larga escala. A medição da qualidade da educação, como parâmetro para a formulação de políticas educacionais, onde Cassasus (2007, p. 41), assinala que “é preocupante a tendência de compreensão na/da educação apenas pelos dados obtidos com as avaliações externas [...] não dá conta do fenômeno educativo”. Na mesma linha, Minhoto (2013, p. 141), advoga que:

É preciso criar a cultura de avaliar a qualidade dos sistemas de ensino tendo em vista um número maior de variáveis que não apenas aquela gerada pela boa aferição do que os alunos sabem e são capazes de fazer e com isso evitar a incoerência de transferir as contradições sociais do plano objetivo para o plano subjetivo.

Ao se analisar esse modelo de avaliação em Larga Escala, o SAERS-RS, é preciso considerar antes de tudo, que os fatores de desempenho do aluno, “suas características inatas ou já determinadas por sua história de vida. Além dessas, três outras estruturas concorrem para melhores ou piores desempenhos de alunos: a escola, a família e a sociedade” (SOARES, 2007, p.142). Para tanto, o autor concebe que para um melhor desempenho do aluno, se faz necessária “uma abordagem multidisciplinar que agregue conhecimentos pelo menos da psicologia, da

educação, da sociologia, da economia e inclusive da ciência política, em muitos momentos subsidiados pela coleta e análise de dados através de técnicas estatísticas apropriadas” (SOARES,2007, p.142).

O mesmo autor vem em defesa de que, para se tratar da diversidade dos alunos, as políticas formuladas, devem subsidiar para com também, a enorme diversidade de situações e problemas educacionais que afligem o país, no caso o Estado, através de um diálogo produtivo entre diferentes pares, nas suas iguais diferenças, voltados para uma educação que agregue conhecimentos múltiplos, buscando dar sustentação aos problemas vividos nos mais diversos espaços escolares. Para tal utopia “[...] estamos longe desse ideal. O debate educacional brasileiro costuma admitir a existência de apenas duas posições antípodas que, ao invés de dialogarem, se insultam mutuamente” (SOARES, 2007, p.142). Nesse sentido, demarca a coexistência de que a educação tem se transformado em bem de consumo e os pais e alunos em clientes que querem obter resultados cognitivos, “estabelecendo-se uma concorrência entre escolas e que a escola pública fosse privatizada” (idem).

No que tange a melhoria dos resultados educacionais, tem-se os fatores extraescolares, que compreendem a organização da sociedade como a da família, pode ser o ponto inicial das ações, tendo em vista que ambas as estruturas se influenciam mutuamente. Sob o julgo de uma escola cujos processos podem ser padronizados, comparativamente está sob os moldes da indústria de serviços, e fadada ao fracasso, pois a mudança de patamar de desempenho dos alunos, é um problema complexo que exige soluções complexas e plurais. A escola, por refletir a organização e os valores da sociedade na qual está inserida, suas condições de desenvolvimento e seus valores estruturais, oferece oportunidades para a aquisição de competências cognitivas, porém não há clareza se os alunos desejam esse bem, se não, o da gratificação imediata, tributo que a escola não pode ofertar. (SOARES, 2007).

Neste sentido, vem se perpetrando e adentrando no universo Escolar, a lógica mercantil, concebida pelo governo, quando os organismos internacionais, como moeda de troca, pelo financiamento da educação, estabelecem suas exigências e ditames, determinando metas e indicadores de resultados.

A ideia, tão poderosa [...], de que a frequência à escola se justifica pela melhoria que traz em termos de oportunidades de empregos e da possibilidade de apreciar as coisas belas feitas pelo ser humano nas ciências e nas artes, já não tem o mesmo impacto. Ou seja, valores importantes da sociedade atual vão na contramão da escola como instituição. Como consequência, muitos alunos desenvolvem pouca motivação para adquirir os conhecimentos escolares. As famílias, influenciadas pela mesma cultura, empenham-se menos que o necessário para o bom andamento do aprendizado, por

exemplo, não criando uma rotina diária de estudos e leitura e de realização dos deveres de casa. (SOARES, 2007, p. 144).

Atribuindo uma análise em referência ao resultado da avaliação do 1º ano do Ensino Médio e, seu percentual comparativo de estudantes por Padrão de Desempenho, representado no gráfico 11 pelos alunos da Rede Estadual de Ensino e, o gráfico 12 pelos alunos das Escolas Particulares. A exposição e a divulgação dos dados pela SEDUC, mostram a intencionalidade de fazer um comparativo, onde demarca e representa uma diferença gritante nos resultados, onde as Escolas Particulares se sobressaem de forma gritante, no alto índice de aproveitamento no que tange o nível avançado na escala de proficiência, em detrimento da Rede pública com níveis baixíssimos nesse comparativo.

Compreende-se que tal exposição, da SEDUC, teve sua intencionalidade em provocar uma reação de competitividade, instigando e assinalando, uma superioridade da Rede Particular. Porém a amostragem dos participantes, desta rede, não pode passar despercebido, quanto do número de alunos avaliados, o qual é mínimo em proporção aos da Rede Estadual. O que revela uma possível falácia. A exemplo disso, na edição de 2009, na Rede Pública participaram 106.727 alunos¹⁸, nas áreas de matemática e língua portuguesa, em contrapartida, na mesma edição, nas escolas particulares apenas 913 alunos¹⁹ foram avaliados, o qual foi o maior percentual num comparativo de todas as edições de 2007 a 2010.

Tal amostragem se torna gritante, porém o que não é evidenciado é que uma pequena porcentagem de alunos da Rede Particular, participaram da avaliação, não traduzindo fidedignamente um comparativo justo e com equidade. Não é sabido como esse processo foi conduzido para a realização das avaliações, no interior dos educandários, para tomá-los como padrão de referência na qualidade do ensino, sobrepondo-se aos resultados obtidos na Rede Pública.

Na concepção da competitividade, o governo do Estado então, divulga os dados, através da amostragem dos resultados, passando a mensagem para a sociedade, de que “a diferença maior possivelmente é que a escola particular é gerida pela iniciativa privada com base na pressão do mercado” (DEMO, 2007, p. 181), e assim, obteve um resultado superior e mais eficiente no quesito do desempenho. Segundo o mesmo autor “Os dados sugerem que a escola pública se desempenha extremamente mal no ensino médio, em Língua Portuguesa, o que se

¹⁸ Ver anexo I e K

¹⁹ Ver anexo J e L

pode aquilatar tanto pela distância que cresceu muito entre desempenho público e particular na década, quanto porque na década a escola pública caiu fortemente” (DEMO, 2007, p.184).

A lógica mercantil, vem instaurada na educação das escolas particulares, onde a mesma é um produto adquirido por uma elite, a qual está disposta a pagar o preço do mercado. Subentende-se que esse produto, deva ser de qualidade superior, o qual nas escolas estaduais, tal produto não está à venda, portanto sua qualidade seria inferior.

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que ‘tudo se vende, tudo se compra’, ‘tudo tem preço’, do que a mercantilização da educação (SADER, 2005, p. 1).

Sob tal paradigma, com as interferências dos organismos internacionais de financiamento, obedecendo a lógica do capital, o ensino público precisaria passar por adequações, sob o viés neoliberal, depositando-se a responsabilização do Estado, para a iniciativa privada esta, realizando investimentos para alcançar patamares mais elevados e competitivos. Conte (2011), argui que os preceitos da mercantilização e do capitalismo, comumente a política de mercado na sociedade do conhecimento, não há separação entre educação e trabalho, sendo que diante da necessidade básica do ser humano, que para se manter vivo, precisa trabalhar, vai optar, em detrimento da educação escolar, em trabalhar. O mesmo, autor acrescenta ainda que:

O Estado, que tem assumido a educação até o nível médio como de caráter público e universal, o que é avanço, se comparado há meio século, precisa estar em pauta diante das políticas educacionais e os interesses particulares de grupos empresariais com interesse em lucrar com a educação, afinal, tem responsabilidades para com os cidadãos e cidadãs, que neste caso não deveriam ser considerados clientes, conforme tem ocorrido com a mercantilização (CONTE, 2011, p. 52)

A complexidade e os meandros que remetem a avaliação em larga escala do Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2010, está identitariamente demarcada por um governo que comunga com o ideal partidário peessedebista. Com traços marcantes dos pressupostos vinculados com o neoliberalismo, demarcaram as políticas educacionais adotadas pelo governo Yeda, durante seu mandato, pautadas na primazia de incutir e instaurar programas de avaliação da educação, o SAERS, como estratégia para com a qualificação da Educação no Rio Grande do Sul. Tal política adotada na administração do governo do Estado, traz na sua essência a postura que remete a busca de metas e indicadores de resultados, induzindo a competitividade e a produtividade, seguindo os preceitos dos organismos internacionais que preza por

resultados. A educação metricamente sendo avaliada através de um valor numérico, não dá conta de mensurar a subjetividade, as experiências e as vivências, as especificidades locais, regionais, culturais e sociais do sujeito e da educação como um todo.

4- CONCLUSÃO

O caminho percorrido por este estudo teve como foco de discussão/reflexão, a análise das normativas e das bases teóricas que deram sustentação a Avaliações em Larga Escala, o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar no Rio Grande do Sul–SAERS, no período do governo Yeda Rorato Crusius, do partido peessedebista, no período de 2007 a 2010, como Política Pública de Avaliação.

O objetivo geral consistiu em investigar e analisar as Políticas de Avaliação do Rendimento Escolar, através do Sistema de Avaliação do Estado do Rio Grande do Sul (SAERS), Avaliação em Larga Escala, realizadas durante o governo de Yeda Crusius (2007-2010), no Estado do Rio Grande do Sul, e como traduziram princípios neoliberais defendidos por organismos transnacionais de ranqueamento entre sistemas, escolas, professores e estudantes, como também na busca de compreensão dos preceitos do caráter da avaliação. O estudo e análise dos dados focaram nos resultados da Avaliação do 1º ano do Ensino Médio. Tendo como base esse objetivo, o estudo concentrou-se em construir sua argumentação voltada para responder a seguinte pergunta: como as Políticas de Avaliação na área da Educação implantadas e desenvolvidas no Governo Yeda Crusius no Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2007/2010, especialmente o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS) nas Escolas Públicas foi utilizado e o que aferiu?

A complexidade da questão e do tema exigiu a adoção de um referencial teórico, tendo por delineamento de cunho bibliográfico com a utilização de livros de referência, artigos científicos de autores de referência no tema e documental tendo por base os materiais/documentos emitidos pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul (Leis/ Decretos/Portarias), dos instrumentos produzidos pela Secretaria de Educação – SEDUC (projetos, relatórios), boletins do SAERS disponibilizados pelo CAEd-UF-JF. A operacionalização e metodologia aplicada no SAERS de SAERS 2007 a 2010 foi desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora, empresa essa, terceirizada. Partindo destas premissas, salienta-se como referência a trajetória do SAERS, sua configuração em cada edição onde, a cada mudança de governo, novas concepções, reforçam as práticas políticas, dando um novo enfoque às políticas de avaliação educacional. As avaliações no Rio Grande do Sul tiveram sustentação a partir da Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995, alterada pela Lei n. 11.695, de 10 de dezembro de 2001 e atualizada pela Lei n. 12.028, de 18 de dezembro de 2003 que dispõe sobre a Gestão

Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Entretanto, o conteúdo pertinente à avaliação externa, regulamentado pelos artigos 78, 79 e 80 implicavam na elaboração e execução de um Sistema de Avaliação no Estado do Rio Grande do Sul e mantiveram-se na íntegra sem alteração.

Diante desse cenário, o Governo Estadual do Rio Grande do Sul, instituiu o SAERS, visando à produção de subsídios para o monitoramento das políticas públicas a partir da coleta, sistematização e análise de dados e informações referentes a alunos, professores e gestores de escolas públicas e privadas. A avaliação, ao ser tratada como atividade técnica, tende a dissimular sua dimensão política e ideológica, bem como, as relações de poder presentes na sociedade capitalista, para a qual a maior produtividade do sistema de ensino é alcançada pela via da racionalização do trabalho.

A partir do referencial teórico escolhido, evidenciou-se que nas últimas três décadas o Brasil, vêm incrementando a avaliação em larga escala da Educação Básica e, no Rio Grande do Sul, através das reformas institucionais e organizacionais do Estado que tem passado por mudanças legais nas políticas educacionais, pressionadas por interesses de mecanismos internacionais, através de projetos focados nas políticas e estratégias de ação, identificada com o sentido de modernização, racionalidade e eficácia. O estudo buscou encontrar argumentos para entender a avaliação do ponto de vista conceitual e procedimental, que envolvem a produção de diagnóstico e tomada de decisões.

O discurso gerencialista no campo da educação, encontrou destaque nas políticas públicas educacionais, justificada pela implementação da Avaliação em Larga Escala- SAERS, tendo o Estado, adotado como forma de prestar contas à sociedade, considerando que as informações produzidas, subsidiariam as políticas educacionais. A avaliação externa, como política educacional, se apresenta com o caráter de garantia de eficácia, sendo que seus números produzidos norteariam as políticas com foco na qualidade de educação. Em contraposição ao afirmado, o estudo revela que a avaliação externa em larga escala, tem se fundamentado como instrumentos de controle social, vinculados a lógica de mercado, sob os paradigmas neoliberais, articulados a mercantilização da educação, sob as interferências dos organismos internacionais que financiam as políticas de educação do Estado, tornando este, refém de seus ditames. O Estado refém subjuga os sujeitos da educação quando, através da avaliação, impõe um caráter de julgamento sobre o desempenho deste, contribuindo para estereotipar o aluno e a instituição, publicizados por meio de uma média, seguindo tratamento analítico estatístico, para com a avaliação de saberes subjetivos, de forma objetiva.

Em diálogo com essa questão, o ensino estandardizado produzido a partir de um padrão, cujo desenvolvimento segue um modelo que se contrapõe a um princípio fundamental do pluralismo cultural, conforme Delors (1996), a educação pode ser um dos fatores de coesão, se procurar respeito pela diversidade e a especificidade dos indivíduos. Os sistemas educativos têm pautado como princípio fundamental à prescrição, impondo a todas os estudantes o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Assim, a política de educação deve estar à altura de enfrentar um desafio essencial, que consiste na busca de uma educação que sirva de fundamento a uma identidade própria, a multiplicidade dos talentos individuais.

A educação, pautada em avaliar os sujeitos, mediante padrões, vai de encontro aos princípios que privilegiam o desenvolvimento do conhecimento abstrato em detrimento de outras qualidades humanas como a imaginação, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual. Para uma educação que salvaguarda e combate as formas de exclusão, os sujeitos devem poder retirar as mesmas vantagens dos recursos educativos, através de um ensino personalizado, esforçando-se em valorizar a originalidade, evitando assim, situação de insucesso, por falta de adaptação da escola aos talentos e às aspirações.

Os estudos mostram que a política de educação adotada no Rio Grande do Sul, durante o governo Yeda, a qual insistia em reformar o Estado, pautada na proposta de Modernização da gestão Educacional, em “fazer mais com menos”, tinha por base a valorização de um conhecimento racional, contraditório em ensinar a democracia, tendo nos testes padronizados do SAERS, um caráter autoritário de julgamento. As práticas de participação, a adesão a valores, a aquisição de conhecimentos através da valoração da aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, a capacidade crítica que permite um pensamento livre e uma ação autônoma, deveriam guiar as políticas democráticas na construção de uma sociedade responsável e solidária dos direitos de cada um, contrária ao princípio de autoridade que reside nas práticas do Estado.

A pesquisa auxiliou na produção do entendimento de que é urgente, a necessidade de as Políticas de Estado na área da educação, investir na prática da democracia, quando todos participam na construção de uma sociedade solidária, responsável dos deveres e direitos respeitados, no fortalecimento dos vínculos internos e externos para com a construção de uma política de avaliação participativa, desenvolvendo nos sujeitos as competências sociais e humanas, que não visem tão somente a concepção minimalista, sob a teoria que envolve os conceitos de "accountability, perpetrada na educação, obedecendo a lógica do capital, onde

busca-se o mínimo possível de meios e recursos investidos em educação, quanto a inabilidade do sistema para gerir dificuldades, como a deficiência na formação docente, a inexistência de valorização profissional, e/ou arremessar no colo do aluno, conteúdos fúteis.

O contexto insipiente o qual a educação vive, permite visualizar um paradoxo, onde de um lado, a escola é responsabilizada pelo mau desempenho obtido em educação, medidos pelos testes padronizados, no Rio Grande do Sul, o SAERS, o qual estabelece um padrão de ranqueamento, sentenciando a educação, como os dados revelam, frágil e de má qualidade, na questão da medição, questiona como reduzir avaliações que utilizam um dado mensurável, podem obter resultados que contemplem todas as esferas da vida. Por outro lado, a estigmatização da educação daqueles que pensam a educação numa perspectiva democrática, participativa e dialógica, contemplando todas as esferas da vida. Nussbaum (2012; 2014; 2015), propõe que as pessoas sejam capazes de ser e fazer, contribuindo para uma educação humanizadora em prol da democracia. A discussão à cerca das desigualdades presentes no âmbito educacional, o pensamento de Dubet (2004), sobre a avaliação pautada no critério meritocrático, está longe de tomar a escola, como um lugar justo em termos de oportunidades, uma vez que, desconsidera o fato de os alunos não disporem das mesmas condições financeiras, culturais e sociais.

A retórica da meritocracia considera o pressuposto de que todos, tem a mesma oportunidade, portanto, os que tem êxito, devem ser recompensados por merecimento e os alunos podem visar a excelência, portanto, todos podem entrar na competição. Assegurar que todos os alunos têm igualdade de oportunidades, na concepção meritocrática supõe, igualdade de acesso, o que é uma falácia, isso indica que ter uma igualdade de oportunidade, não se traduz em justiça.

As avaliações padronizadas, têm sido criadas, com o propósito de medir o desempenho educacional e garantir investimentos de capital internacional, no caso o Banco Mundial (BM), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE), Instituto Ayrton Senna (IAS), entre outros, garantindo boa imagem do país, tornando-o mais seguro para esses investimentos. O Estado avaliador, alimenta o pressuposto de que provas e exames, são os meios mais adequados de medir o desempenho do aluno, e indicar a qualidade do ensino, atendendo aos exames padronizados, no caso o SAERS no Rio Grande do Sul. A lógica mercantil, concebida pelo governo Rio-grandense, entre o período de 2007 a 2010, perpetrou no universo escolar, a concepção competitiva, determinando metas e indicadores de resultados, como moeda de troca, exigências e ditames estabelecidos pelos organismos internacionais.

O estudo assinala que, os processos avaliativos educacionais, baseados em medição e na meritocracia, apresenta uma falácia e, acabam justificando a desigualdade e promovendo a injustiça social, sendo que um número absoluto não pode representar todo o processo evolutivo educacional de um estudante. Tal representação numérica, obtida a partir de critérios quantitativos nas avaliações em educação, acabam por negligenciar aspectos correlatos a desigualdade social, cultural e econômica, apresentando um conhecimento muito vago e reduzido, compreendido por Nusssbaum (2012).

A avaliação em larga escala, o SAERS/RS, configurou-se num instrumento que orientou as políticas, na área da educação no governo Yeda Crusius, do PSDB, no Rio Grande do Sul, à sombra dos interesses e do ideário partidário peessedebista, sob a lógica neoliberal e, das interferências dos organismos internacionais, pautada na promoção de resultados, no ranqueamento entre sistemas, coordenadorias, escolas, professores e estudantes.

Sob o julgo da igualdade de oportunidades, coerente seria, o Estado ofertar e promover políticas que fomentassem a equidade, a promoção de oportunidades e possibilidades, através de métodos que respeitassem e promovessem processos, os quais pudessem entender a natureza específica de cada um, na medida que as pessoas se diferem qualitativamente entre si, não só quantitativamente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mariza. **Boa escola para todos: gestão da educação e debate sobre valorização dos professores no Rio Grande do Sul. 2007 a 2010.** Porto Alegre, AGE, 2011.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação.** São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995).** Minho: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1998.

AFONSO, Almerindo Janela. Questões polêmicas no debate sobre políticas educativas contemporâneas: o caso da accountability baseada em testes standardizados e rankings escolares. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo.** Porto: Porto Editora, 2011. p. 83-101.

ALBUQUERQUE, Beto; ROSSATTO, Ricardo. **UERGS: uma trajetória vitoriosa.** Santa Maria: Biblos Editora, 2002.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. A expansão da educação superior no Brasil sob a influência da declaração de Bolonha: primeiras aproximações. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.). **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências.** Curitiba: CRV, 2015, p.229-250.

AMARAL, Josiane Carolina Soares Ramos do. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007 – 2010): o fortalecimento da gestão gerencial.** Porto Alegre, 2010. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/2/browse?value=Amaral%2C+Josiane+Carolina+Soares+Ramos+do&type=author>>

Acesso em: 10 jan. 2020

ANDRADE, Dalton Francisco de; VALLE, Raquel da Cunha; TAVARES, Heliton Ribeiro. Introdução à teoria da resposta ao ítem: conceitos e aplicações. **SINAPE**, 2000. Disponível em:< https://docs.ufpr.br/~aanjos/CE095/LivroTRI_DALTON.pdf>

Acesso em: 02 Fev. 2022.

ANTUNES, Fátima. O espaço europeu de ensino superior para uma nova ordem educacional? **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 9, p. 1–28, 2007

Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/725>>.

Acesso em: 27 fev. 2022.

AZEVEDO, Luiz Mário Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O espaço Europeu de educação superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado processo de Bolonha e suas influências. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; FÁVERO, Altair Alberto; CATANI, Afrânio Mendes. (orgs.). **O Espaço Europeu de Educação Superior (EEES) para além da Europa: apontamentos e discussões sobre o chamado Processo de Bolonha e suas influências.** Curitiba: CRV, 2015, p.41-62.

BALL, Sthepen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set/dez. 2005. Disponível em: < www.scielo.br > Acesso em: 30 dez. 2021

BANCO MUNDIAL, **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 1997. O Estado num mundo em transformação**. Washington: Oxford University Press, 1997. Disponível em: < <https://documents1.worldbank.org/curated/en/634101468162557539/pdf/341310PORTUGUE18213137771701PUBLIC1.pdf> >. Acesso em: 11 set. 2020

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; PINTO; Regina Pahim; MARTINS, Ângela Maria; DURAN, Marília Claret Geraes. Avaliação na educação básica nos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 49-88, nov. 2001.

BARROSO, Carmen Lúcia de Melo. Estudos de predição do comportamento acadêmico: Faculdade de Medicina. **Cadernos de Pesquisa**, n.5, p.55-76, abr. 1973.

BELLONI, Isaura. A universidade e o compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social. **Avaliação**. Campinas, v.1, n. 2, p.5-14, 1996.

BERTOLIN, Júlio Cesar Godoy; DALMOLIN, Bernadete Maria. As universidades comunitárias e a emergência de mercados na educação superior: entre a pressão da competição e o diferencial dos valores acadêmicos. **RBP**, Jan/abr, v.30, n1, 2014. P 139-159. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/50018> > Acesso em: 10 set. 2020

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2007 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v. 1 (jan./dez. 2007). Anual. 2ª série/ 3º ano do ensino fundamental, 2007a.

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2007 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.1 (jan./dez. 2007). Anual. Língua Portuguesa, 5ª série/ 6º ano do ensino fundamental, 2007b.

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2007 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.1 (jan./dez. 2007). Anual. Matemática, 5ª série/ 6º ano do ensino fundamental, 2007c.

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2008 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.1 (jan. /dez. 2008). Anual. 2ª série/ 3º ano do ensino fundamental, 2008a.

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2009 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.3 (jan. /dez. 2009). Juiz de Fora, 2009 – Anual. Boletim de Resultados da Escola, 2009b. Disponível em: < <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf> >. Acesso em: 15 ago. 2019
Acesso restrito à Escola A

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2010 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.3 (jan. /dez. 2009). Juiz de Fora, 2009 – Anual. Boletim de Resultados da Escola Língua Portuguesa, 2010a. Disponível em: < <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf> Acesso em: 15 ago. 2019
Acesso restrito à Escola A

BOLETIM PEDAGÓGICO DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO: SAERS 2010 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, **CAEd**. v.3 (jan. /dez. 2009). Juiz de Fora, 2009 – Anual. Boletim de Resultados da Escola, Matemática, 2010b. Disponível em: < <http://resultados.caedufjf.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf> Acesso em: 15 ago. 2019
Acesso restrito à Escola A

BONAMINO, Alicia Catalano de. **Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014

_____. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em <[www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 09 maio 2019.

_____. **Relatório Nacional do Sistema de Avaliação do Ensino Básico de 1990**. Brasília, 1991.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em: 01 mar. 2022

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer N° CES/CNE 0146/2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/14602DCEACTHSEMDTD.pdf>> Acesso em: 15 out. 2021

_____.MEC/INEP. **Pisa**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programainternacional-de-avaliacao-de-alunos>> Acesso em: 10 nov. 2021

_____. Presidência da República. **LEI N° 10.861, DE 14 DE ABRIL DE 2004**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 10 nov. 2021

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Lei nº 9.394**, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>
Acesso em: 01 ago. 2019

_____. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.094, De 24 De Abril De 2007**. ACS Assessoria de Comunicação Social. Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf >
Acesso em: 26 ago. 2021.

_____. Ministério da Economia. **Aspectos Fiscais da Educação no Brasil**. Secretaria do Tesouro Nacional. Disponível em: <<https://www.tesourotransparente.gov.br/publicacoes/aspectos-fiscais-da-educacao-no-brasil/2018/30>>
Acesso em: 27 fev. 2022

BRITO, Márcia Regina Ferreira de. O Sinaes e o Enade: da concepção à implantação **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 841-850, nov. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/aval/a/ZdhwTwShNXXfT9GN5fjcMnf/?format=pdf&lang=pt>>
Último acesso em: 09 set. 2021

CAED, **Saers**: Revista do Sistema. UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/>>
Acesso em: 02 maio 2019

_____. **Revista do Sistema**. UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora. 2016. Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/RS-SAERS-2016-RS-MR-WEB.pdf> >.
Acesso em: 17 maio 2019

CAETANO, Maria Raquel; PERONI, Vera Maria Vidal. ANPESUL/UCS/2012; **Educação No Rio Grande do Sul, Gerencialismo e as influências do setor privado no período 2007-2010**. p 01-19. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/431/979>>.
Acesso em: 15 fev. 2022.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; BORGES, Regilson Maciel. Avaliação em larga escala na Educação Básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340243575_Avaliacao_em_larga_escal_a_na_Educacao_Basica_usos_e_tensoes_teorico-epistemologicas>
Acesso em: 10 fev. 2022

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Líber Livro, 2007.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. **Palestra inaugural**. In: Seminário Internacional de Avaliação Educacional, 1997, Rio de Janeiro. Anais. Brasília, DF: INEP, 1998. p. 9-11. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000061.pdf>> Acesso em: 02 jan. 2022

CONTE, Isaura Isabel. Educação em tempos de mercantilização. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], n. 20, 2011. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v0i20.4793. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4793>> Acesso em: 01 mar. 2022.

DALE, R. The State and the governance of education: an analysis of the restructuring of the State-education relationship. In: HALSEY, A. H. et al. (Org.). **Education – culture, economy and society**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1997, p. 273-282.

DELORS, Jacques (org.). **A educação para o século XXI: questões e perspectivas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação: Um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. Escola pública e escola particular: semelhanças de dois imbróglis educacionais. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 15, n. 55, p. 181-206, abr. 2007. ISSN 1809-4465. Disponível em: <<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/674>>. Acesso em: 01 mar. 2022.

DRABACH, Neila Pedrotti. **A modernização da gestão da escola pública estadual do Rio Grande do Sul: a democracia na “porta giratória”**. Santa Maria, 2010.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de Pesquisa. v. 34, n° 123, p. 539-555, set/dez, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 06 mar. 2022

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Performatividade e Educação: a política das avaliações em larga escala e a apropriação da mídia. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v 5, n. 2, p. 131-137, jul. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.periodicos.uepg.br>>. Acesso em: 04 out. 2019

FERNANDES, Florestan. **Nova República?** 2ª ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. 1986

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. IN: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da Avaliação educacional**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 139-173.

FÓRUM INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS “Educar para as competências do século 21”, São Paulo. **Comunicado de Imprensa**.

Disponível em: <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2019/wp-content/uploads/2019/01/comunicado-de-imprensa-f%C3%B3rum.pdf>>.

Acesso em: 10 mar. 2019

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. História da violência nas prisões. Tradução Raquel Ramallete. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007

FRANCO, K. **Sistema mineiro de avaliação da educação pública**: o estado da arte da produção científica brasileira (2000-2013). Orientador: Adolfo Ignácio Calderón. 2016. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2016.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. **Educ. Soc.** 28 (99). Ago 2007.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/j6vfvq3bV7hnGQzXtmVJttRm/?lang=pt>>

Acesso em: 08 out. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. Caminhos da avaliação de Sistemas Educacionais no Brasil: o embate entre a cultura da auditoria e a cultura da avaliação. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013. p. 147-176

FREITAS, Luiz Carlos de. Apresentação: Políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 345-351, abr./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/Tj6ngrDgv68qtsVMpsKPqkx/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 03 mar. 2020

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FROHLICH, Raquel. Avaliações Externas: Políticas de Controle e Governo dos Sujeitos. **Revista Signos**, [S.l.], v. 32, n. 1, set. 2011. ISSN 1983-0378. Disponível em: <<http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/708>> Acesso em: 01 mar. 2022.

GATTI, Bernardete Angelina.; BARRETTO, Elba de Sá Siqueira; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <<http://flacso.org.br/?publication=politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte>> Acesso em: 02 jan. 2022

GATTI, Bernardete Angelina. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **Revista Científica Eccos** 2002, P. 17-41 Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71540102>>
Acesso em: 02 dez. 2021

GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Inovação educacional: um projeto controlado por avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cortez & Moraes; FCC/DPE, 1980.

GOVERNADORES DO RS. Disponível em: <<https://www.geni.com/projects/Governadores-do-Rio-Grande-do-Sul/47944>>.
Acesso em: 17 maio 2019

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Avaliação da quarta geração**. Campinas: 2011. Editora Unicamp. Tradução Beth Honorato.

GUIOT, A. P. **Um “moderno Príncipe” para a burguesia brasileira: o PSDB (1988-2002)**. 2006, 202p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2006.

HENKEL, Mary. The new “evaluative state”. **Public Administration**, v. 69, p. 121-136, 1991

INEP. **Nota Técnica: Teoria de Resposta ao Item**. Produzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)
Disponível em:
<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf>
Acesso em: 30 jan. 2022

KOETZ, Carmen Maria. WERLE, Flávia Corrêa Obino, 2012. **Trajetória do sistema de avaliação do rendimento escolar do Estado do Rio Grande do Sul**. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v20n77_p_677-700_out_dez_2012>
Acesso em: 01 maio 2019.

KOETZ, Carmen Maria. **O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Rio Grande do Sul- SAERS: Institucionalização**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos- Unisinos, São Leopoldo, RS, 2011. Disponível em:
<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/4477/15c.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>
Acesso em: 10 jul. 2019

KONDER, Leandro. **A questão da Ideologia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

KLEIN, Ruben; FONTANINE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revistas do Sistema Inep**, v. 15, n. 66, abril/jun. 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978, p. 261-284.

Disponível em:

<<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/61/LEONTIEV%20O%20homem%20e%20a%20cultura.pdf>>

Acesso em: 20 dez. 2021

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos).

LIMA, Licínio; AFONSO, Almerindo. Janela. **Reformas da educação pública**: democratização, modernização, neoliberalismo. Porto, PT: Afrontamento, 2002.

LIMA, Licínio C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; DE KETELE, Jean-Marie (Orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011c. p. 71-82.

LOPES, Valéria Virgínia. **Cartografia da Avaliação Educacional no Brasil**; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo : s.n., 2007. 396 p. Lopes, Valéria Virgínia. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-01042015-153205/publico/VALERIA_VIRGINIA_LOPES.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev. /abr. 2000.

_____. **A avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? **Série Ideias** n. 8, São Paulo: FDE, 1998, pp. 71-80. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; ARCAS, Paulo Henrique. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 667 - 680, jun. 2016. ISSN 2447-4193. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63800>> Acesso em: 01 mar. 2022.

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05 maio 2019

MARCON, Telmo. Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. **Espaço Pedagógico** v. 22, n. 2, Passo Fundo, p. 264-286, jul. /dez. 2015. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep> Acesso em: 04 abr. 2020

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, André Silva. **“Todos pela educação”**: o projeto educacional de empresários para o Brasil século XXI. Trabalho apresentado no GT 9 — Trabalho e Educação durante a 31ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Silvio Donizete Chagas. São Paulo, SP: Centauro, 2002.

MEDEIROS, Estéfani Barbosa de Oliveira; SUDBRACK, Edite Maria. Avaliação em larga escala: A influência dos organismos multilaterais e as possibilidades de autonomia docente. Instituto Federal de Mato Grosso - *Campus Confresa*. **Revista Prática Docente**. v. 6, n. 3, e077, set/dez 2021. Disponível em : <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/1181/556>> Acesso em: 12 dez. 2021

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação**. Consolidação do Projeto Neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640367>> Acesso em: 05 ja. 2022

MÉLO, Silmara Cássia Barbosa; ARAGÃO, Wilson Honorato. Política De Avaliação Em Larga Escala: “Educação Para Todos” Ou Exclusão Em Nome Da “Qualidade”? **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1152-1164, nov. 2017. Disponível em: < <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10177/7022>> Acesso em: 10 set. 2021

MENEGÃO, Rita de Cássia Silva Godoi. Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, p. 641-656, v. 11, n. 3, set./dez. 2016 Disponível em: < <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007>> Acesso em: 20 dez. 2021

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. 4. São Paulo: Xamã, março, 2000. Disponível em: < <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-4-Artigo-02.pdf>> Acesso em: 15 out. 2021

MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de S. Ciência (Org.), **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Org.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. p. 137-148.

MOROSINI, Marília Costa, 2009. “Qualidade na educação superior: tendências do século”. **Revista Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: FCC, v. 20, no, 43, maio/agosto de 2009, pp. 165-186.
Disponível em: < <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>>
Acesso em: 10 ago. 2021

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: Educat, 2004

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Revista do Centro de Educação**. UFSM. 2020. Educação; Santa Maria; v. 45; 2020 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>>.
Acesso em: 03 jan. 2022

NETTO, Adolpho Ribeiro. Considerações sobre avaliação educacional. **Educação e Seleção**, n.5, p.5-7, jul. 1982.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/edreal/a/D9rWCZq8yqtBmtCTQSCjnPk/?lang=pt>>
Acesso em: 10 jan. 2021

NUSSBAUM, Martha. **Crear Capacidades: propuesta para el desarrollo humano**. Barcelona: Paidós, 2012.

NUSSBAUM, Martha. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Ramada: Pedagogo, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OECD. Education at a Glance 2016: **OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2016a. Disponível em:< https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en#page1>
Acesso em: 10 fev. 2022

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Nova gestão pública e governos democrático-populares:** contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, v.36, n.132.set 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRFLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 08 mar. 2020

PACHECO, José Augusto. **Teorias curriculares:** políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. CD-room. Disponível em: <<https://qdoc.tips/teorias-curriculares-politicas-logicas-e-processos-de-regulacao-regional-das-praticas-curriculares-pdf-free.html>> Acesso em: 20 mar. 2022

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **Rev. adm. empresas** [online], v. 45, n. 1, p. 36-49, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rae/a/HqKgvKNRxxhMmCyxK7jbJz8g/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 30 ago. 2021.

PIRES, Joelma Lucia Vieira; Avaliações Em Larga Escala: Segmentação e privatização da educação escolar. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 30, n. 63, p. 343-361, jul./set. 2021. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/6990/8756>> Acesso em: 28 out. 2021

POPKEWITZ, Tom; LINDBLAD, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusões sociais. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, ano XXII, n. 75, p. 111-148, ago. 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/26357079_Estatisticas_educacionais_como_um_sistema_de_razao_Relacoes_entre_governo_da_educacao_e_inclusao_e_exclusao_sociais> Acesso em: 28 out. 2021

QUADROS, Claudemir de. **Brizoletas:** A ação do Governo de Leonel Brizola da Educação Pública do Rio Grande do Sul (1959-1963). Mestre em Educação Professor do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS. *TEIAS: Rio de Janeiro*, ano 2, nº 3, jan./jun 2001. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23870/16843>>. Acesso em: 15 set. 2021

RAVELA, Pedro; WOLFE, Richard; VALVERDE, Gilbert; ESQUIVEL, Juan Manuel. **Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina.** *Umbral* 2000, Digital n. 3, mayo, 2000. Disponível em: <https://www.academia.edu/1414613/Los_pr%C3%B3ximos_pasos_c%C3%B3mo_avanzar_en_la_evaluaci%C3%B3n_de_aprendizajes_en_Am%C3%A9rica_Latina> Acesso em: 28 out. 2021

RIO GRANDE DO SUL. **Sistema Legis**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. Decreto nº 42.411, de 29 de Agosto de 2003. **Aprova Estatuto Padrão para os Círculos de Pais e Mestres de escolas estaduais e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=46611&hTexto=&Hid_IDNorma=46611>

Acesso em: 02 jun. 2020.

_____. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. **Yeda É Eleita Primeira Governadora do RS**. Disponível em:

<<http://www.al.rs.gov.br/eleicoes/DetalheAgencia.aspx?IdMateria=161529>>

Acesso em: 10 jan. 2019

_____. **Plano de Governo 2007/2010**. Governo Yeda Rorato Crusius. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/planoGovernoYeda_2007_2010.pdf>
Acesso em: 30 abr. 2020.

_____. **Boa Escola Para Todos**. Publicação: 04/06/2008 às 18h48min Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/lancado-o-programa-estruturante-boa-escola-para-todos>>.

Acesso em: 05 mar. 2021

_____. **Sistema de Avaliação no Rio Grande do Sul**. 2007. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/saers_folder.pdf>

Acesso em: 05 jan. 2022.

_____. Portal RS Gov. **Novas Façanhas**. O novo jeito de governar ganhou o Estado e hoje mostra seu êxito. Publicação: 30/06/2009 às 11h12min. Disponível em: <<https://estado.rs.gov.br/o-novo-jeito-de-governar-ganhou-o-estado-e-hoje-mostra-seu-exito-afirma-yeda>>

Acesso em: 07 ago. 2020

_____. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. **Projeto básico: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS/2007 – Ensino Fundamental e Médio**. Porto Alegre, set. 2007. Disponível em: <<https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/projetos-saers.pdf>>.

Acesso em: 09 jan. 2020

_____. Secretaria da Coordenação e Planejamento. **Plano Plurianual do Estado do Rio Grande do Sul, 2008-2011**. Disponível em: <http://www.seplag.rs.gov.br/upload/PPA_2008_2011_Lei_13091_CONSOLIDADA.pdf>

_____. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **Decreto nº 45 273**, de 04 de outubro de 2007e. Publicado no DOE n. 190 de 05 de outubro de 2007. Estabelece as diretrizes e competências para implementação dos Programas “Fazendo Mais com Menos” e “Modernização da Gestão Pública”, cria o Comitê de Governança Corporativa das Empresas Estatais, institui Grupo de Trabalho para elaborar Política Estadual de Desenvolvimento de Pessoal, e dá outras providências.

Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100099.ASP?Hid_Tipo=TEXTO&Hid_TodasNormas=51029&hTexto=&Hid_IDNorma=51029>

_____. **Contrato de Gestão – 2005b**. Contrato de gestão entre o Estado do Rio Grande do Sul e a Secretaria Estadual de Educação – SE, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.237.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

_____. **Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul**. SAERS – 2016 / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. Disponível em: <<https://saers.caedufjf.net/wp-content/uploads/2017/06/RS-SAERS-2016-RS-MR-WEB.pdf>> Acesso em: 17 maio 2019

_____. **Governo do Estado do Rio Grande do Sul**. Assembleia Legislativa. Lei de Gestão Democrática do Ensino Público nº 10.576, de 14 de novembro de 1995. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/eleicao_lei_10.576_comp_20151110.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019

_____. Assembleia Legislativa. Gabinete de Consultoria Legislativa. **Decreto nº 45.300**, de 30 de outubro de 2007. Publicado no DOE nº 2007, de 31 de outubro de 2007. Institui o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul – SAERS. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_decreto_45300.pdf>. Acesso em: 18 e 19 maio 2019

_____. Secretaria da Educação. Boletim Pedagógico da Escola. SAERS – 2009b / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (jan/dez. 2009), Juiz de Fora, 2009 – Anual ANDRADE, Adriana de Lourdes Ferreira de; FINAMORE, Rachel Garcia; MACHADO, Maika Som; MICARELO, Hilda Aparecida L da Silva; SILVA, Josiane Toledo Ferreira; TAVARES, Ana Letícia Duin. Conteúdo: 1º ano do Ensino Médio - Língua Portuguesa ISSN 1983-0149 1. Ensino Médio - Avaliação – Periódicos

RUBINI, Maria Ângela Oliveira de Sá. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades**. 2017. Universidade Estadual Paulista (Unesp). Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151421?show=full>> Acesso em: 01 mar. 2022

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação: exclusão ou inclusão? **EccoS Rev.Cient.** 2002;1(4):43-59. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/292/281>> Acesso em: 05 dez. 2020

SACRISTÁN, Gimeno G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000

SADER, Emir. Prefácio. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 51, ago. 2005. Disponível em:<http://www.espacoacademico.com.br/051/51liv_mesza-ros.htm> Acesso em: 03 mar. 2022.

SANTOS, Lucíola Lucínio de Castro Paixão. Formação de professores na cultura do desempenho. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/sZHRdHgjzhYX6MBBj68Kjqt/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 02 dez. 2021

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

_____. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Teorias Pedagógicas Contra-Hegemônicas no Brasil. **Ideação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 11–28, 2008. DOI: 10.48075/ri.v10i2.4465. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465>> Acesso em: 28 fev. 2022.

_____. Histórias das ideias pedagógicas no Brasil. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. (**Coleção Memória da Educação**).

SILVA, Quelli Cristina da; COELHO, Denila. **Considerações sobre as avaliações em larga escala no Brasil e o papel dos organismos internacionais: fundamentos da eficiência e produtividade**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1256-0.pdf> Acesso em: 28 out. 2021

SILVA, José Afonso da. **O estado Democrático de Direito**. R. Dir. adm. , Rio de Janeiro, 173: 15-34 jul/set. 1988. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/45920>> Acesso em: 30 set. 2020

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O Institucional, a organização e a cultura da escola**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>>. Acesso em: 22 fev 2020.

SOARES, José Francisco. Qualidade da Educação: qualidade de escolas. In: VIANA, Fabiana Silva et al. **A Qualidade da Escola Pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 75-96.

SOARES, José Fransico. Melhoria do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 135–160, 2007. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/376>> Acesso em: 28 fev. 2022.

SOBRINHO, José Dias; BALZAN, Newton César (orgs). **Avaliação institucional: teoria e experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar., 2008. Disponível em:
<<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/259/260>>.
Acesso em: 09 jan. 2022

SOUSA, Sandra. Maria. Zákia. Lian. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, julho/ 2003. Disponível em:
< <https://www.scielo.br/j/cp/a/SmhCBBnCbL3PB3QnbRbJKdf/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 04 jan. 2022

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**. Educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: P. Hall, 2005.

STUFFLEBEAM, D. L.; SHINKFIELD, A. J. **Evaluación sistemática: guía teórica y práctica**. Madrid: Paidós, 1987.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Rumo a 2022**. Disponível em:
<<http://www.todospelaeducacao.org.br/o-que-fazemos/trajetoria/>>
Acesso em: 15 fev. 2022

THOMA, Adriana da Silva; RECH, Tatiana Luiza. A constituição de identidades e da diferença surda em processos de avaliação escolar. In: **3º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**, 2008, Anais... Canoas: PGEDU/ULBRA, 2008. 1 CD-ROM.

TREVISOL, Marcio Giusti; FÁVERO, Altair Alberto. As diversas faces da internacionalização: análise comparativa entre duas instituições comunitárias do sul do Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 5, p. e019026, 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8653894>>
Acesso em: 6 out. 2021.

VASCONCELOS, Luzia Siqueira. **O enfoque autonomista da educação: crítica à proposta de educação popular autônoma**. UNCAMP, Campinas. 1989.

VIANNA, Heraldo Marelin. **Testes em educação**. São Paulo: Ibrasa, 1973

_____. Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional. **Revista Meta: Avaliação**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 11-27, abr. 2009. ISSN 2175-2753. Disponível em:
<<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/11>>
Acesso em: 15 fev. 2022

_____. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23–38, 2003. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2168>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

_____. Medida da qualidade em educação: apresentação de um modelo. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n.2, p.99-104, jul/dez. 1990.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política e planejamento educacional**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa; Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 fev. 2020

_____. Avaliação em larga escala: foco na escola. 1 ed. São Leopoldo; Brasília: Oikos; Liberlivro, 2010, v., p. 21-36.

YOUNG, Michael; Para Que Servem As Escolas? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/GshnGtmcY9NPBfsPR5HbfjG/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 11 set. 2021

ANEXO A

Quadro 2: Domínio, Competências e Descritores, Matemática -1º Ano Ensino Médio, SAERS /2008.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
ESPAÇO E FORMA	Localizar objetos em representações do espaço	D1
	Identificar figuras geométricas e suas propriedades	D2, D3, D4
	Reconhecer transformações no plano	D5, D6
	Aplicar relações e propriedades	*
GRANDEZAS E MEDIDAS	Utilizar sistemas de medidas	D7
	Medir Grandezas	D11, D12
	Estimar e comparar grandezas	D8, D9, D10
NÚMEROS, OPERAÇÕES E ÁLGEBRA	Conhecer e utilizar números	D13, D14, D15, D16, D21, D22, D24
	Realizar e aplicar operações	D17, D18, D19, D20, D25, D26
	Utilizar procedimentos algébricos	D23
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos	D27, D28
	Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade	*

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática -1º Ano Ensino Médio, SAERS /2008.

ANEXO B

Quadro 5: Domínio, Competências e Descritores, Matemática, 1º Ano Ensino Médio, SAERS /2009-2010.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
ESPAÇO E FORMA	Localizar objetos em representações do espaço.	D1, D9
	Identificar figuras geométricas e suas propriedades.	D2, D3, D4, D11
	Reconhecer transformações no plano.	D5, D6, D7
	Aplicar relações e propriedades.	D8, D10
GRANDEZAS E MEDIDAS	Utilizar sistemas de medidas.	D15
	Medir Grandezas.	D12, D13, D14
	Estimar e comparar grandezas.	*
NÚMEROS, OPERAÇÕES E ÁLGEBRA	Conhecer e utilizar números.	D16, D17, D21, D22, D23, D24
	Realizar e aplicar operações.	D18, D19, D20, D25, D26, D27
	Utilizar procedimentos algébricos.	D28, D29, D30, D31, D32, D33, D34, D35, D38
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Ler, utilizar e interpretar informações apresentadas em tabelas e gráficos.	D36, D37
	Utilizar procedimentos de combinatória e probabilidade.	*

Fonte: Boletim Pedagógico de Matemática, 1º Ano Ensino Médio, SAERS /2009-2010

ANEXO C




Quadro 8: Domínio, Competências e Descritores, Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008.

DOMÍNIO	COMPETÊNCIAS	DESCRITORES
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DA ESCRITA	Identifica letras	*
	Manifesta consciência fonológica	
	Lê palavras	
ESTRATÉGIAS DE LEITURA	Localiza informação	D1
	Identifica tema	D6
	Inferre	D3, D4, D5, D16, D17, D18 e D19
	Identifica gênero, função e destinatário de um texto	D12
PROCESSAMENTO DO TEXTO	Estabelece relações lógico-discursivas	D2, D9, D11 e D15
	Identifica elementos de um texto narrativo	D10
	Estabelece relações entre textos	D20
	Distingue posicionamentos	D14, D21, D7 e D8
	Identifica marcas linguísticas	D13

Fonte: Boletim Pedagógico Língua Portuguesa, 1º Ano Ensino Médio, SAERS/2008

ANEXO D

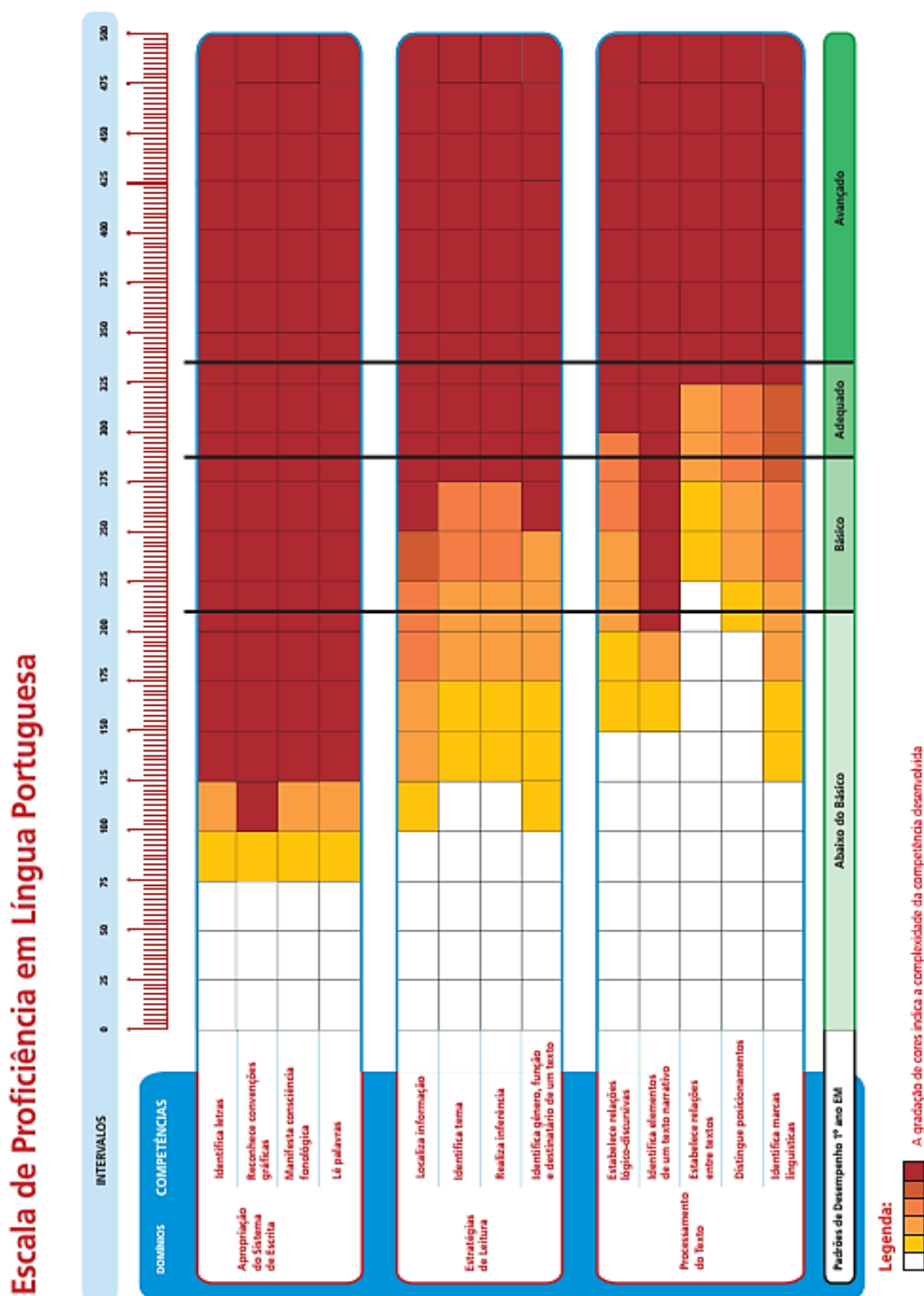
Quadro 10: Amostragem da Teoria da Resposta ao Item (TRI).

ALUNOS	DIFICULDADE BAIXA	DIFICULDADE MÉDIA	DIFICULDADE ALTA	NOTA
	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗	615,8
	✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	376,3
	✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗	✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✓✓✓✓✓✓	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	301,5
	✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓✓	✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗	✓✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗✗	587,1

Fonte: <http://educacao.estadao.com.br/blogs/mateus-prado/o-primeiro-simulado-que-te-ajuda-a-entender-o-calculo-da-nota-do-enem/>.

ANEXO E

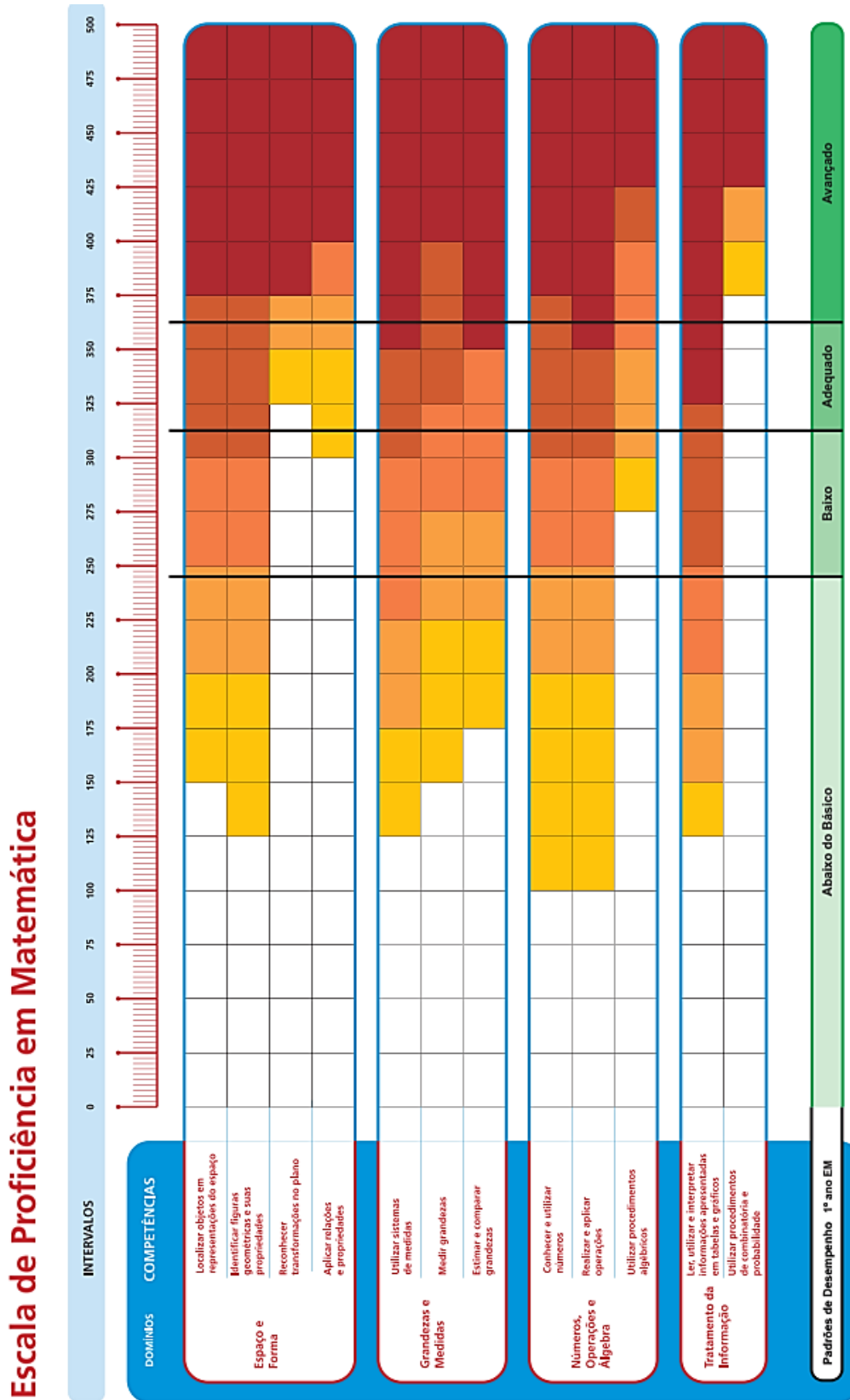
Quadro 11: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa.



Fonte: Escala de Proficiência em Língua Portuguesa (SAERS Vol. 3-2010)

ANEXO F

Quadro 12: Escala de Proficiência em Matemática.











Legenda:

A graduação de cores indica a complexidade da competência desenvolvida. Os estudantes cuja proficiência se encontra nos intervalos representados pelos quadros brancos ainda não desenvolveram essa habilidade.

Fonte: Escala de Proficiência em Matemática (SAERS, VOL 3-2010)

ANEXO G

Quadro 13: Resultados SAERS 2010, acerto por Descritor CRE A, Escola A, Turma A, Língua Portuguesa

Descrição	D01	D02	D03	D04	D05	D06	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	% de Acertos	C.D.	Proficiência	Padrão de Desempenho
Nº de Acertos	2	1	2	1	1	2	0	0	0	0	2	0	0	2	0	0	0	0	2	1	0	61,54		288,40	Básico
Total de Itens	2	2	2	1	1	3	0	0	1	0	2	0	0	2	2	2	2	1	2	1	0				
Nº de Acertos	1	1	0	2	0	0	1	1	0	0	2	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	46,15		227,83	Básico
Total de Itens	1	1	1	3	0	2	1	2	0	1	2	1	0	1	2	2	1	4	1	0	0				
Nº de Acertos	0	1	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	38,46		208,23	Abaixo do Básico
Total de Itens	1	1	1	2	0	4	0	1	0	1	2	0	0	1	2	4	1	3	1	1	0				
Nº de Acertos	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	26,92		198,51	Abaixo do Básico
Total de Itens	1	2	1	3	2	1	2	1	0	1	1	2	1	1	2	0	2	1	1	0	1				
Nº de Acertos	0	0	1	0	1	3	0	1	0	1	3	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	50,00		232,88	Básico
Total de Itens	1	1	1	1	1	3	0	1	1	1	4	0	0	1	2	2	1	4	1	0	0				
Nº de Acertos	1	1	1	0	2	2	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	46,15		233,08	Básico
Total de Itens	1	1	1	0	2	2	1	0	1	1	3	0	2	2	4	0	1	1	1	1	1				
Nº de Acertos	1	0	2	2	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	2	0	0	0	46,15		223,31	Básico
Total de Itens	2	2	2	1	1	1	1	1	1	0	2	1	0	2	2	0	2	2	2	0	0				
Nº de Acertos	1	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	0	38,46		221,88	Básico
Total de Itens	2	2	2	3	0	2	1	1	0	0	0	1	0	2	2	2	2	1	2	1	0				

Fonte: <http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

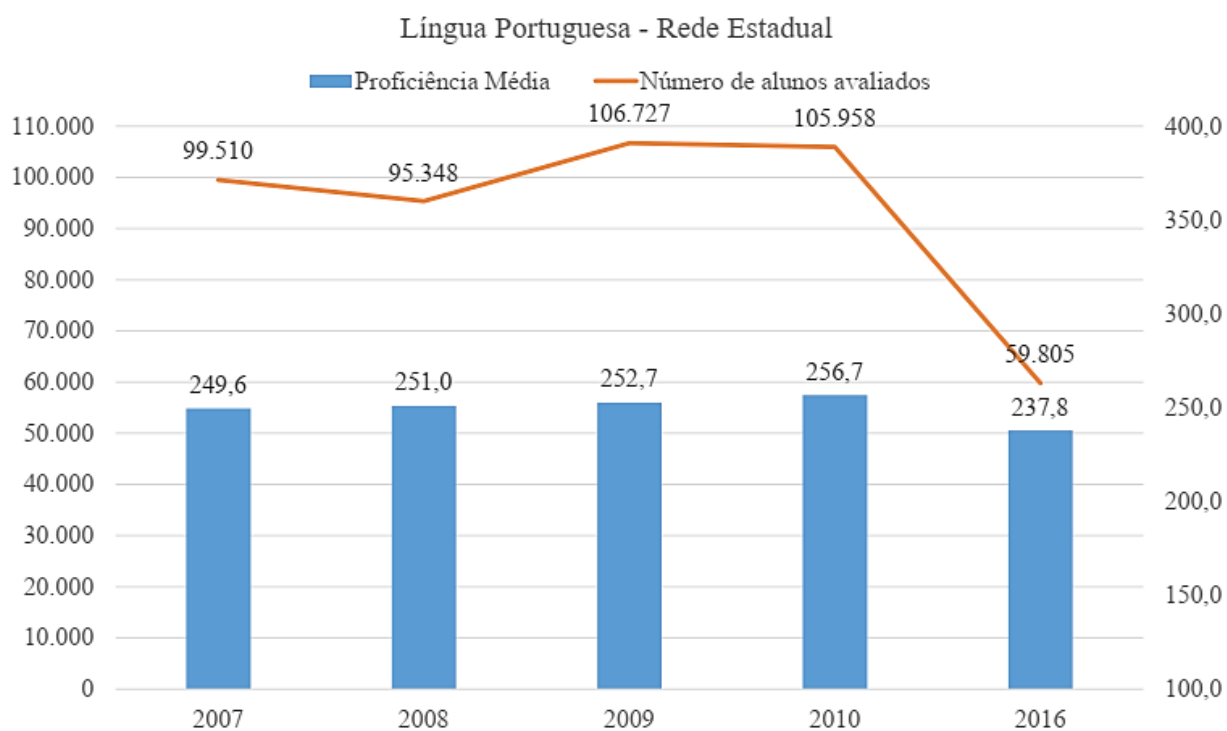
ANEXO H

Quadro 14: Resultados SAERS 2010, acerto por Descritor CRE A, Escola A, Turma A, Matemática

Descrição	D07																											Proficiência	C.D.	% de Acertos	Padrão de Desempenho											
	D01	D02	D03	D04	D05	D06	BEF	D07	D08	D09	D10	D11	D12	D13	D14	D15	D16	D17	D18	D19	D20	D21	D22	D23	D24	D25	D26					D27	D28	D29	D30	D31	D32	D33	D34	D35	D36	D37
Nº de Acertos	2	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	2					
Total de Itens	2	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	2					
Nº de Acertos	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0					
Total de Itens	1	2	1	1	0	0	2	1	0	1	1	0	1	0	1	2	0	2	1	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	0			
Nº de Acertos	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1			
Total de Itens	1	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	2	1	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1			
Nº de Acertos	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		
Total de Itens	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1			
Nº de Acertos	2	0	0	2	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
Total de Itens	2	0	0	2	1	0	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	0	0	1	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2			
Nº de Acertos	1	0	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1			
Total de Itens	2	1	1	2	1	0	0	1	1	0	0	1	2	0	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		
Nº de Acertos	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1		
Total de Itens	2	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	2	1	0	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Nº de Acertos	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	0	2	0	2	1	0	2	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	
Total de Itens	0	1	1	2	1	0	0	2	0	0	2	2	1	0	2	1	2	1	0	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0
Nº de Acertos	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Total de Itens	1	1	0	1	2	0	1	0	1	1	0	1	2	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1
Nº de Acertos	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total de Itens	0	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0
Nº de Acertos	0	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Total de Itens	0	2	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	2	2	1	1	2	0	1	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0

Fonte: <http://resultados.caeduff.net/resultados/publicacao/privado/escola.jsf>

ANEXO I

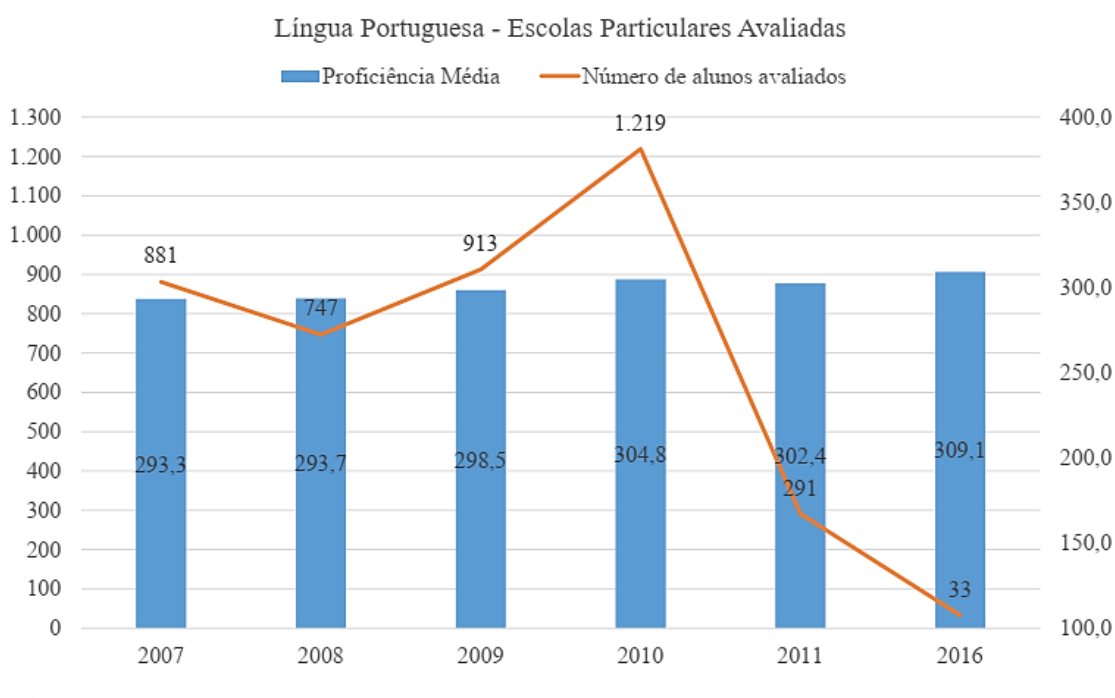
Gráfico 13: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Língua Portuguesa – Rede Estadual

Ano	Alunos Avaliados	Percentual (%)
2007	99.510	-
2008	95.348	58,6%
2009	106.727	63,1%
2010	105.958	61,7%
2016	59.805	50,0%

Fonte: <https://saers.caedufjf.net/>

ANEXO J

Gráfico 14: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Língua Portuguesa – Escolas Particulares

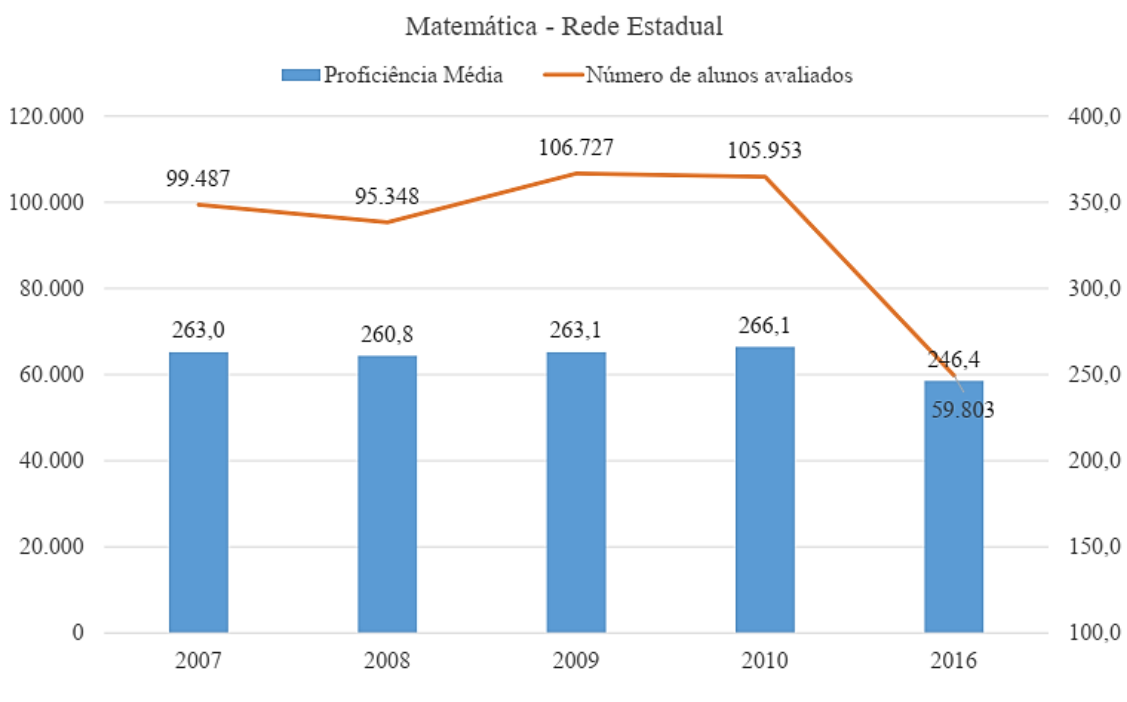


Ano	Alunos Avaliados	Percentual (%)
2007	881	-
2008	747	84,9%
2009	913	93,4%
2010	1.219	91,9%
2011	291	90,7%
2016	33	28,4%

Fonte: <https://saers.caedufjf.net/>

ANEXO K

Gráfico 15: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Matemática – Rede Estadual

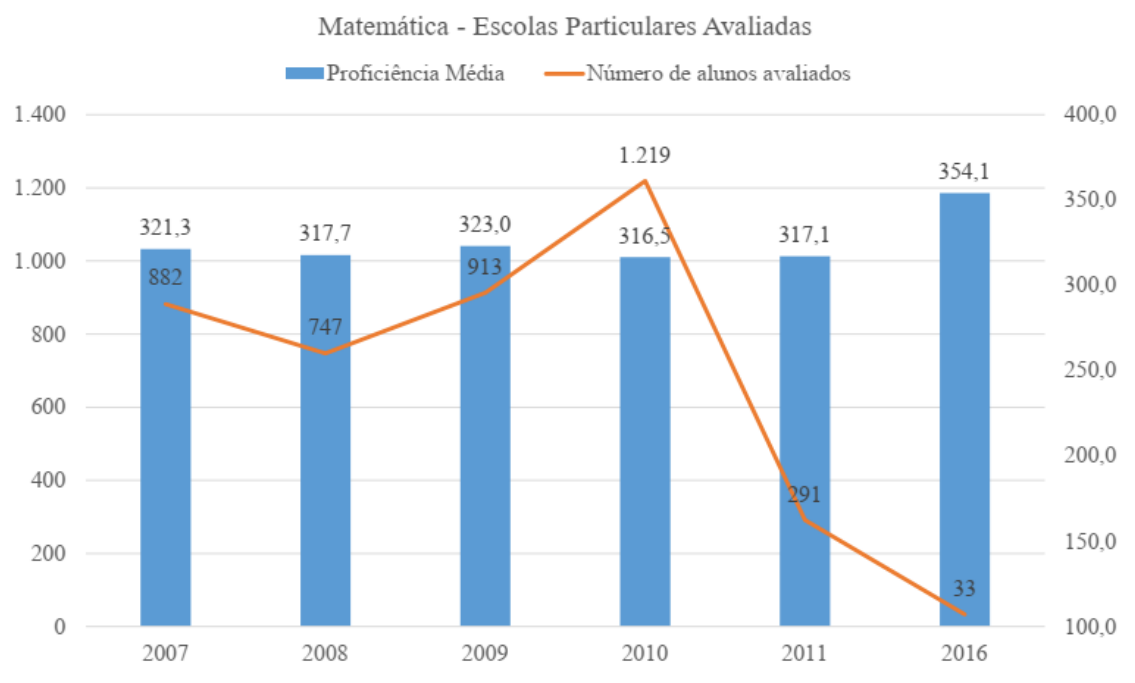


Ano	Alunos Avaliados	Percentual (%)
2007	99.487	-
2008	95.348	58,6%
2009	106.727	63,1%
2010	105.953	61,7%
2016	59.803	50,0%

Fonte: <https://saers.caedufjf.net/>

ANEXO L

Gráfico 16: 1º ano do Ensino Médio – Proficiência Média e Participação – Matemática – Escolas Particulares



Ano	Alunos Avaliados	Percentual (%)
2007	882	-
2008	747	84,9%
2009	913	93,4%
2010	1.219	91,9%
2011	291	90,7%
2016	33	28,4%

Fonte: <https://saers.caedufjf.net/>