

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA EM ÂMBITO ESTADUAL: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES À EXPERIÊNCIA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE

Rivanda dos Santos Nogueira¹

Lucilene Ferreira de Almeida²

INTRODUÇÃO

No Brasil, o tema da avaliação do sistema de ensino ocupa espaço nos estudos e pesquisas educacionais há, aproximadamente, cinquenta anos, assumindo um caráter mais intenso na década de 1990, quando se observa a expansão dessa modalidade de avaliação no contexto da educação nacional. Tal expansão é demonstrada tanto em instrumentos de avaliação, quanto na forma como o tema entrou na agenda da política educacional, especialmente numa perspectiva de controle a partir de avaliações padronizadas. Diferentes autores - e, aqui, se tomará isto como um pressuposto - advogam a possibilidade da avaliação reconfigurar a ação do Estado, de forma a ser possível compreendê-lo como *Estado-avaliador*³ (*evaluativestate*), marcado pelas instâncias reguladoras, por relações centralizadoras de poder e autoridade.

Conforme postula Afonso (2001) essa qualificação *Estado-avaliador*:

Visa sobretudo sinalizar o facto de estar em curso a transição de uma forma de regulação burocrática e fortemente centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregulação das instituições educativas. (AFONSO, 2001, p. 25)

Esse processo de autorregulação reflete-se nos diversos segmentos da administração pública e, também, nas políticas delineadas para a educação que, no âmbito da América

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Pedagoga do quadro efetivo da Universidade Federal do Acre (Ufac) e professora do Ensino Médio, vinculada à Secretaria de Estado de Educação (SEE-AC). E-mail: risnogueira@bol.com.br

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPR) – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais. Professora Assistente do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH), da Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: lucilene@ufac.br

³ Termo utilizado por Neave (1988); Henkel (1991b); O’Buachalla (1992); Hartley (1993).

Latina, materializa-se como “disposição dos países em participarem dessas avaliações [e] indica, no mínimo, uma vontade de tornar os sistemas comparáveis” (GAJARDO in BROOKE, 2012, p. 330). Um destes reflexos nas instituições escolares dá-se na ampliação e consolidação dos mecanismos de avaliação externa na realidade educacional brasileira.

No contexto federativo brasileiro em que prevalece a *lógica da descentralização* “transformada, nos anos 1980, em sinônimo de democracia” (OLIVEIRA, 2006, p. 21), face às históricas lutas contra o autoritarismo do regime militar, pode-se hoje ressaltar o alto grau de desigualdades regionais resultantes de tal descentralização, além de uma sobreposição intensa de ações entre os diferentes âmbitos da política pública, bem como um intenso jogo de transferência de responsabilidades, capitaneado pelo campo minado da avaliação, em especial quando esta perde sua dimensão pedagógica.

Neste sentido, este trabalho propõe-se a apresentar uma pesquisa em curso sobre a experiência de avaliação em larga escala em um sistema estadual de ensino. Argumenta-se aqui que, à luz da agenda nacional, o âmbito estadual reproduz ações que se aproximam da mesma perspectiva de ação reguladora do sistema de ensino, entretanto, considerando a responsabilidade executiva da política educacional, desenhada no pacto federativo, tal processo de regulação no âmbito estadual implica aprofundamento do debate. Nas próximas sessões propõe-se contextualizar as políticas de avaliação, apresentar o desenho geral da avaliação em larga escala no Acre e resultados preliminares da análise realizada a partir de pesquisa em documentos oficiais, com a finalidade de resgatar os antecedentes e a trajetória da avaliação externa efetivada pelo *Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape)*, no Estado do Acre.

A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: UMA ESTRATÉGIA DE CONTROLE

No contexto das reformas educacionais empreendidas na América Latina, a pressão sobre os países dependentes de financiamentos externos ocasiona inúmeras reformas nos sistemas educativos, como no caso brasileiro, com a imposição de determinados aspectos: centralização do poder no sentido de definir parâmetros de qualidade, currículo nacional único, profissionalização docente, controle da gestão da educação e avaliação dos sistemas. Nesse bojo:

O governo federal passa a exercer, por meio das avaliações, uma função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e controlando programas e ações. Desse modo, os diferentes mecanismos de avaliação permitiram uma nova centralização do sistema, implementando um padrão de controle que substituiria o controle direto, realizado por meio de uma estrutura hierárquica, formada por órgãos intermediários compostos por funcionários das funções de inspeção e supervisão, por mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados. (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 30-31)

Assumindo essa *função estratégica de controle* e regulação, ainda na década de 1990, o Governo Brasileiro cria o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb) com o objetivo de “promover uma avaliação externa e em larga escala da educação no Brasil, visando a construir dois tipos de medidas. A primeira, da aprendizagem dos estudantes e, a segunda, dos fatores de contexto correlacionados com o desempenho escolar.”⁴

Essas macroavaliações são realizadas por meio de aplicação de provas censitárias, a cada dois anos, nas áreas de Língua Portuguesa (com foco na leitura) e Matemática (com foco na resolução de problemas) e, também, contêm alguns elementos que podem permitir verificar, para além do rendimento escolar, a situação social dos discentes, pois inclui a aplicação de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar. Esse sistema de avaliação enfrenta duras críticas sobre um suposto modelo hegemônico de sociedade e de avaliação, financiado por agências internacionais de fomento. Entre os estudiosos que apresentam argumentos teóricos sobre a crítica desse modelo hegemônico, destacam-se: Ozga (2000), Bonamino (2000), Afonso (2009), Dias Sobrinho (2003), Esteban (2010), Brooke (2012), dentre outros.

Do ponto de vista legal, o processo de avaliação nacional é legítimo, previsto no inciso VI, do Art. 9º da LDB Nº 9.394/1996. Este confere à União a incumbência de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1998). O problema é que a “difusão de uma cultura avaliativa baseia-se na expectativa de que a simples divulgação dos resultados obtidos por sistemas e por escolas induza a melhoria de qualidade” (OLIVEIRA e SOUZA, 2010, p. 31).

Nesse processo de centralização e indução, por vezes até compulsórias, de políticas nacionais, o Ministério da Educação cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997) que:

⁴Disponível em: http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_77.php Acesso em: 03.02.2012.

Emergem com a aprovação da LDB e substituem a estrutura anterior, que estabelecia a existência de currículos mínimos nacionais. Ainda que não obrigatórios, passam a ser utilizados para elaboração das provas de testagem em larga escala, adquirindo, em função disso, a característica de serem tendencialmente compulsórios, uma vez que a opção por não segui-los pode acarretar prejuízos ao sistema de ensino nos processos de avaliação. (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 29)

Em que pese as implicações de ações impostas verticalmente, ou mesmo a dificuldade de abertura de uma efetiva cooperação entre os entes federativos, de uma forma ou de outra, difunde-se no Brasil uma *cultura avaliativa* que, na análise de Fernandes (2009) é, fundamentalmente, associada às seguintes funções da avaliação: certificação, seleção, controle e motivação.

Essa cultura avaliativa tem consequências esperadas como: adaptação curricular às matrizes de referência das provas, comparação entre escolas após a divulgação dos resultados e alguns resultados não esperados, ou pelo menos, esperados em menor proporção, como estratégias de controle que estimulam descentralização da gestão escolar, na perspectiva gerencialista da educação, responsabilização das escolas e demais agentes educacionais, racionalização de recursos, dentre outros.

Nesse panorama de disseminação de sistemas de avaliação descentralizados, ou subsistemas de avaliação, como apontam Souza e Oliveira (2010), nos anos 1990 recrudescem a implantação dos sistemas estaduais de avaliação e, nos anos 2000, a cultura avaliativa é difundida com as configurações contemporâneas. Nessa perspectiva, o Estado do Acre, por meio de uma ação governamental cria o *Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar* (Seape), componente do SIADE – Sistema de Avaliação do Desempenho Escolar da Educação Básica da Rede Pública Estadual do Acre. Nos documentos oficiais, as finalidades deste sistema são apontadas no sentido de que os resultados sejam apropriados pelos gestores e pelos professores, para a definição de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes.

O SEAPE E A DISSEMINAÇÃO DA CULTURA AVALIATIVA

No Estado do Acre, a disseminação oficial da cultura avaliativa toma corpo no início da década de 1990, marco da criação da Coordenação de Avaliação Escolar, inicialmente vinculada à Diretoria de Planejamento da Secretaria de Estado de Educação (SEE-AC), mais

associada à estatística escolar e, posteriormente, à Diretoria de Ensino da mesma Secretaria, dessa vez com um foco maior nas questões do ensino.

Sob a responsabilidade da própria SEE-AC, a primeira avaliação censitária ocorreu em 2001, com alcance em todo o Estado abrangendo, inicialmente, a 4ª série do ensino fundamental, atualmente nominado 5º ano⁵. Em 2003 a Secretaria de Estado de Educação reedita a avaliação do sistema, nos mesmos moldes de 2001, mantendo aplicações de provas no 5º ano, mas ampliando para o 9º ano do Ensino Fundamental e o 3º ano do Ensino Médio.

A partir de 2008, mesmo diante da histórica resistência à terceirização, a SEE-AC transfere a avaliação do sistema para a *Abaquar Consultores e Editores Associados*. Essa empresa é licitada por meio do Pregão Presencial Nº 121/2008⁶. Essa empresa se define como “um grupo interdisciplinar de especialistas em avaliação educacional em larga escala capaz de realizar pesquisas e promover ações inovadoras decorrentes de suas experiências.”⁷

Nesse mesmo ano, a equipe *Abaquar*, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE-AC) coleta dados por meio de aplicação de provas no 4º e 8º ano e na 2ª série do Ensino Médio. Nessa mesma parceria, a *Abaquar Consultores* ministra o curso de Formação Continuada para Professores do Ensino Médio, em Rio Branco, no Estado do Acre, com base no conceito de Letramento⁸.

Em 2009, o Governo do Estado do Acre estabelece parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentre entre outros trabalhos, o CAEd “[...]desenvolve programas de avaliação sobre o rendimento escolar dos alunos de escolas públicas, promovidos pelas Secretarias Estaduais de Educação.”⁹

Essa parceria com o CAEd institui o *Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar* (Seape), “cuja finalidade principal consiste em diagnosticar o sistema de ensino e, ao mesmo tempo, servir de instrumento de monitoramento das políticas públicas de

⁵O ensino fundamental passa a ser composto por 9 anos a partir de 2006, assim a 4ª série converte-se em 5º ano, pois a lei incluiu as crianças de 6 anos nesta etapa. A partir daqui o texto vai referir-se sempre à denominação atual 5ª ano e 9º ano.

⁶Disponível em: [http://www.licitacao.ac.gov.br/cpl/sie/arquivos/retificacoes/1 NOTIFICACAO PREGAO PRESENCIAL N 121 2008 CPL 02 SEE REFERENCIAIS CURRICULARES.pdf](http://www.licitacao.ac.gov.br/cpl/sie/arquivos/retificacoes/1_NOTIFICACAO_PREGAO_PRESENCIAL_N_121_2008_CPL_02_SEE_REFERENCIAIS_CURRICULARES.pdf). Acesso em: 20.03.2013.

⁷Disponível em: http://www.abaquarconsultorel.com.br/asp/avaliacao_monitoramento.asp. Acesso em: 03.02.2012.

⁸Dentre outros teóricos, Madga Soares compreende o *letramento* como o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no contexto social, visando à inserção do sujeito nas práticas sociais que exigem tais habilidades (bibliografia completa nas referências).

⁹Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 03.02.2012.

educação.”¹⁰ Até o presente momento, o Seape não possui legislação que o regule no âmbito estadual.

A parceria SEE/CAEd é oficializada por meio do Contrato/SEE Nº 696/2010, homologado em publicação do Diário Oficial do Estado Nº 10.449/2010, no dia 29 de dezembro de 2010. A possibilidade desse investimento é fruto do Acordo de Empréstimo Nº 7625, junto ao BR/BIRD, tendo como objeto: contrato de serviços de consultoria para realizar avaliação externa do desempenho escolar, contemplando dois elementos de despesa: 1) *Serviço de Consultoria*; e 2) *Desenvolvimento e Aperfeiçoamento de Processos e Materiais Pedagógicos*, totalizando um montante R\$ 1.361.718,54 (um milhão trezentos e sessenta e um mil setecentos e dezoito reais e cinquenta e quatro centavos), a ser desembolsado por fases assim constituídas: 1ª fase - *Planejamento* (Desenho da avaliação) 30%; 2ª fase - *Execução* (Aplicação dos instrumentos de avaliação) 40% e 3ª fase - *Resultados* (Emissão dos relatórios) 30%.

Na 1ª edição do Seape, ainda em 2009, participam da avaliação o 5º e o 9º ano e, no Ensino Médio, o 3º ano. A partir de então, o Seape passa a ser editado anualmente, com coleta de dados em mais de 300 escolas.

O Seape objetiva verificar o desempenho dos alunos da Educação Básica nas áreas do conhecimento de Língua Portuguesa e Matemática por meio da aplicação de testes cognitivos e da investigação dos fatores associados ao desempenho escolar por meio de questionários contextuais que versam sobre perfil socioeconômico e a trajetória escolar dos estudantes; questionários ao diretor, ao coordenador administrativo e professores, com a finalidade de traçar o perfil dos profissionais da educação do Estado do Acre. De acordo com o Caed, com essa configuração de avaliação, estima-se ter um abrangente diagnóstico do sistema de Ensino do Estado do Acre, subsídio fundamental para as ações em prol da melhoria da educação e promoção da *equidade de oportunidades*.

Na 2ª edição, em 2011, por meio do Seape, a secretaria estadual de educação do Acre busca consolidar seu sistema próprio de avaliação censitária. O Seape busca coletar dados para refletir sobre os resultados alcançados pelas escolas da rede pública do Acre, nos âmbitos estadual e municipal, distribuídas em 5 Regionais (instituídas por Lei Estadual¹¹), quais sejam:

¹⁰Disponível em: <http://www.caed.ufjf.br>. Acesso em: 03.02.2012.

¹¹Lei Complementar Nº 126, de 29 de Dezembro de 2003. Disponível em: sapl.ac.gov.br:8087/sapl_documentos/norma.../1717_texto_integral> Acesso em: 12.03.2013.

(1) Baixo Acre; (2) Alto Acre; (3) Juruá; (4) Purus; (5) Tarauacá/Envira, alcançando os 22 (vinte e dois) municípios acreanos.

De acordo com matéria redigida pela Assessoria da SEE-AC, publicada no site oficial dessa Secretaria e, simultaneamente, reproduzida em várias redes sociais, na Agência de Notícias do Acre (*online*) e, também, no *Jornal Página 20* e *O Rio Branco* informa-se que se constatou *um avanço de 95% no desempenho dos alunos de escolas públicas que participaram da avaliação*¹². Ainda de acordo com essas matérias, em 1999 a posição do Estado na área da Educação era de 27º no *ranking* nacional, subindo 18 posições no ano de 2011.

É interessante notar que a veiculação dessa informação se dá de forma massiva. Os órgãos gestores do sistema de educação vêm divulgando, por todos os canais que têm acesso, que o Estado vem ampliando os investimentos na rede de ensino e, segundo dados oficiais da SEE, tal fator possibilitou que Acre saísse das últimas posições entre os Estados e hoje esteja acima da média do Ideb da região norte e do país, em relação à 8ª série e 3º ano do ensino médio.

Ainda de acordo com o supramencionado artigo, a análise desses resultados:

[...] ajuda na identificação dos fatores que interferem em resultados positivos e negativos na educação e intervir nesses fatores para ajustar ou reforçar ações acertadas, já que são colocadas em teste as mesmas capacidades e conteúdos do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A diferença, entretanto, é que a avaliação do Ideb é coordenada pelo Ministério da Educação (Mec) a cada dois anos, enquanto o Seape é realizado anualmente desde 2009¹³.

Há diferentes enfoques que os modelos de avaliação podem assumir. Ignorar-se tal assertiva seria primar pelo enfoque regulador e normativo, o que implicaria em acirradas discussões a respeito da autonomia escolar, da centralização da gestão e outras infundáveis questões polêmicas no âmbito político educacional. De todo modo, as proposições e implementações das avaliações externas podem refletir nas questões pedagógicas e nas formas de gestar o sistema educacional do Estado.

¹²Disponível em: <<http://www.agencia.ac.gov.br>>, <<http://www.see.ac.gov.br>>, <<http://www.oriobranco.net>>, <<http://pagina20.uol.com.br>>. Acesso em: 18.01.2012.

¹³Disponível em: <http://www.see.ac.gov.br/portal/index.php/noticias/448-seape-constata-avanco-de-95-no-desempenho-dos-alunos-de-escolas-publicas-que-participaram-da-avalia>. Acesso em: 06.02.2012.

Ainda não há uma avaliação do sistema avaliativo do Seape-AC e isso é necessário, pois “[a]valiar a avaliação é parte integrante do trabalho do avaliador educacional, o que nem sempre se verifica, ou é feito em termos bastante insipientes.”(VIANNA, 1992, p. 101).

A despeito de uma avaliação mais contundente da própria avaliação, em janeiro de 2012, o Governo do Estado do Acre publica a Lei Nº 2.538, que introduz uma medida bastante polêmica sobre o uso obrigatório dos resultados das avaliações. A referida lei dispõe sobre a afixação de placa informativa com o resultado da última apuração do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atribuindo às escolas esta responsabilidade de informar, ainda: o que representa este índice, o indicador obtido pela escola, o maior indicador obtido por estabelecimento de ensino do Estado e, por fim, a média obtida pelos estabelecimentos de ensino do Estado. Essa regra categórica indica que nessa placa deve ainda constar “os seguintes dizeres: *Contribua para o desenvolvimento escolar de seu filho e para a qualidade da educação do Estado.*”¹⁴

Ora, para compreender a qualidade do ensino é necessário “compreender uma variedade de fenômenos relativos à avaliação das aprendizagens que ocorrem nos contextos reais das salas de aula e das escolas” (FERNANDES, 2009, p. 154) e isto implica em pensar a avaliação com *profundidade, imparcialidade e objetividade*, como aponta o autor, caso contrário:

Quando os resultados desses estudos são divulgados, em geral, de forma muito negativa e até alarmista, surgem invariavelmente duas posições que, a meu ver, em nada contribuem para a discussão fundamentada e esclarecedora que se impõe. Uma é a rejeição pura e simples dos resultados dos estudos, com base numa ou mais de suas conhecidas limitações. Outra é a de aceitá-los como indicadores incontestáveis e absolutos das falhas da escola dominada pelos excessos das pedagogias. (FERNANDES, 2009, p. 151)

A medida de divulgação dos resultados do Ideb parece corresponder mais à esta forma alarmista a que se refere o autor supracitado do que à perspectiva de entender a qualidade do ensino no Acre de forma contextualizada, como os documentos do Seape parecem propor.

Compreendendo que a avaliação ocupa centralidade quando se trata de mudança no campo político das políticas públicas delineadas no sistema educacional, como preceitua Afonso (2009) e essa questão parece ser propositiva também nos termos de Casassus ao postular que “a avaliação consiste em poder ver a mudança ocorrida” (CASASSUS, 2001, p. 10), restando saber quais são essas mudanças, como elas são efetivadas e a interesse de quem

¹⁴Disponível em: <http://www.aleac.net/sites/default/files/Lei2538_0.pdf> Acesso em: 17.03.2013.

elas são efetivadas. A investigação aprofundada sobre o Seape e suas relações com o sistema nacional de avaliação, assim como a problematização dos níveis de aceitação e adaptação das estratégias de controle são urgentes na análise da política educacional acreana.

RESULTADOS PRELIMINARES

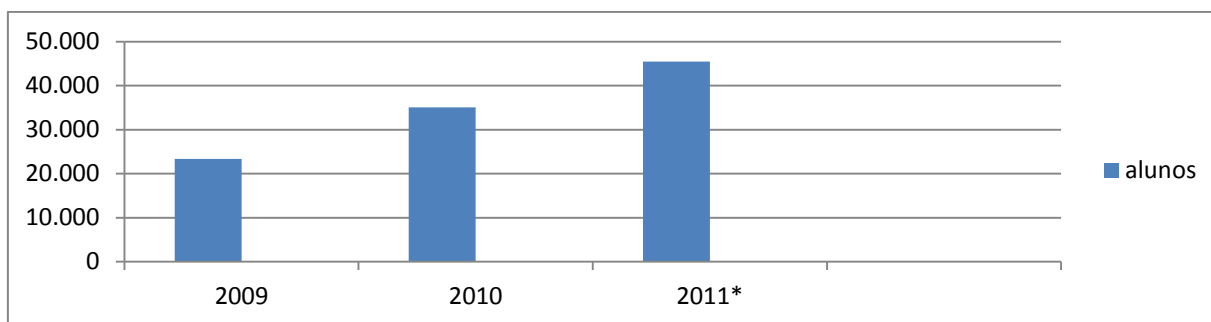
As análises preliminares aqui apresentadas são oriundas de pesquisa documental, sobretudo tomando como base informações concernentes aos resultados das três edições Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Seape), em especial tomando como referência informações oficiais publicadas pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação (CAEd), com destaque para o *Termo de Referência* (parte integrante do Contrato/SEE N° 696/2010), celebrado entre o Governo do Estado do Acre, por intermédio da SEE, e o CAEd/UFJF.

Pelos resultados publicados pelo Seape, é possível acessar dados por: 1) *Edição* (2009;2011; e 2012); 2) *Rede* (municipal ou estadual); 3) *Ano/Série* (3º, 5º e 9º anos do EF e 3ª série do EM); *Regional* (num total de 5 regionais); *Município* (num total de 22); e *Escola* (totalizadas em mais de 300 unidades escolares, localizadas a partir dos demais dados), ressaltando que este sistema contempla exclusivamente as escolas públicas.

Em 2012, o Seape realizou a sua 3ª edição, de forma censitária, sob a responsabilidade do CAEd, com subordinação técnica e administrativa da SEE/AC. O Seape é realizado anualmente desde 2009, em todos os municípios acreanos, avaliando as mesmas capacidades e conteúdos elencados no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que foi implantado pioneiramente em 1990, com aplicação de testes na 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede urbana, ampliando-se nos anos subsequentes. O Saeb, desenvolvido e gerenciado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é realizado a cada dois anos.

Em termos quantitativos de alunos avaliados, o Seape assim se apresenta:

GRÁFICO 1 – Alunos participantes das 3 edições do Seape



*Os dados da avaliação 2011 retratam previsão. Os dados de 2012 ainda não estão disponibilizados oficialmente. Fonte: http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/05/BOLETIM_SEAPE_VOL1_2011.pdf

Na 1ª edição do Seape, no ano de 2009, aplicaram-se testes para 23.323 alunos, em 303 escolas. A meta inicial explicitada no *Termo de Referência para Contratação de Consultoria* era de 39.997 alunos, o que representa 41,69% a menos que o inicialmente previsto.

Comparando-se os dados da 1ª com a 2ª edição (2009/2010), observa-se um aumento significativo, pois 35.071 alunos participaram da avaliação em larga escala, o que representa um aumento de 50,37% de alunos participantes da pesquisa avaliativa em 336 escolas. Esses dados podem revelar um conjunto de ações articuladas no sentido de divulgar o Seape e sensibilizar a comunidade escolar para sua efetiva participação. A cada edição do Seape, percebe-se uma nítida ascendência no quantitativo de alunos que participam dos testes avaliativos.

Entre a 2ª e a 3ª edição, o número de alunos que fizeram os testes do Seape aumentou de 35.071 para 45.447 (dados estimados), com uma previsão de aumento de 29,59% de atendimentos em 352 escolas.

A meta prevista no Contrato/SEE Nº 696/2010 é atingir 100% de cobertura das escolas e turmas existentes. Em 2012, segundo dados oficiais da SEE-AC, o Seape alcançou mais de 80% de estudantes da rede pública, o que significa que mais de 95% das escolas públicas do estado e município foram contempladas com a avaliação externa procedida.

Na 1ª edição, os testes são aplicados aos 5º e 9º anos do EF e 3ª série do Ensino Médio. A partir da 2ª edição, inclui-se o 3º ano do EF. Os testes são concebidos e analisados com base na Teoria da Resposta ao Item (TRI), que se fundamenta em parâmetros de avaliações de habilidades e conhecimentos em Testes de Múltipla escolha, levando-se em consideração: poder de discriminação, grau de dificuldade e possibilidade de acerto ao acaso e, ainda, variáveis inerentes ao rendimento escolar, quais sejam: aprovação, reprovação e abandono.

A linha de ação do Seape se constitui no sentido de aferir competências e habilidades que possibilitem mensurar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática, comparando-se com a produção dos resultados na escala do Saeb e com os dados do próprio Seape (resultados atuais/resultados anteriores), levando-se em consideração séries históricas. Este desenho do sistema de avaliação pode produzir informações que, a depender da forma de uso pelo sistema de ensino, contribui para a formulação de políticas educacionais.

Com vistas à uniformização de procedimentos, de forma integrada, técnicos da SEE/AC são capacitados pelo CAEd e executam tarefas de campo em todas as fases de efetivação do Seape, trabalhando como coordenadores e multiplicadores no processo de treinamento dos aplicadores.

Por meio de procedimentos da Teoria Clássica dos Testes (TCT) e da Teoria de Resposta ao Item (TRI) são realizadas pré-testagem de instrumentos em outro Estado brasileiro em que os alunos tenham características similares aos do Acre. O mesmo procedimento é adotado em relação aos questionários da escola, do diretor e do professor.

O Contrato/SEE Nº 696/2010 define, ainda, etapas anuais da avaliação, com o desenvolvimento das atividades distribuídas em três fases, a saber: 1ª) *Planejamento* (constituída pelo desenho da avaliação); 2ª) *Execução* (efetivada por meio da aplicação dos instrumentos de avaliação); e, por fim, 3ª fase, a apresentação dos *Resultados* (corresponde à emissão dos relatórios e disseminação das informações). Além disso, delinea-se um rigoroso detalhamento da avaliação e o monitoramento da consultoria contratada para realizar avaliação externa do sistema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos processos de avaliação dos sistemas de ensino, o Governo Federal vem assumindo um papel mais centralizador em relação à política de avaliação em larga escala, com metodologias de coleta de dados que focam no rendimento escolar, sendo este o aspecto mais centralizador das iniciativas de políticas educacionais, pois em conformidade com Oliveira e Souza *apud* Oliveira e Santana (2010), houve exames ou avaliações para todos os níveis do sistema, com destaque para as funções de inspeção e supervisão, por meio de mecanismos de aferição do controle do produto, ou seja, os exames padronizados, pois do ponto de vista:

da gestão do sistema, eles pretendem ser o instrumento que propicia, aos níveis decisórios, capacidade de “indução” de políticas e controle dos segmentos avaliados. Esse redimensionamento faz com que os responsáveis pela definição do que deverá ser examinado passem a deter poder indutor sobre o conjunto do sistema educacional, sem ter que arcar com o ônus de eventuais insucessos na gestão direta. É o controle que se exerce à distância. (OLIVEIRA e SOUSA, 2010, p. 30)

Muito embora seja função do Governo Federal coordenar as políticas educacionais mais amplas, não basta apenas divulgar os resultados das avaliações em larga escala, eximindo-se dos compromissos sem ter que arcar juntamente com os demais entes federativos as responsabilidades sobre a qualidade do ensino.

Considerando a diversidade das características dos sistemas educacionais em um país com dimensões continentais, os Estados da federação sentindo a necessidade de instituir um conjunto de políticas que forneçam dados para dar suporte à análises mais regionalizadas acerca da qualidade do ensino, instituíram políticas de Estado (ou mesmo políticas de governo) para avaliar seus sistemas educacionais de Ensino.

Ao longo dos anos, a avaliação dos sistemas de ensino vem ocupando lugar de destaque no cenário da educação brasileira, em todos os níveis de ensino. Além disso, os estados da federação vêm instituindo políticas de avaliação dos sistemas educacionais, para além do Saeb.

Conforme apontam Akel Sobrinho e Zainko (2004), na década de 1990 “recrudescem a ideologia da eficiência, da gestão eficaz e os debates sobre avaliação em países da nossa Região, especialmente no Brasil, no México, na Colômbia, na Argentina, no Chile e na Venezuela [...]”, então, não é de hoje que se tem a educação como mecanismo indispensável ao desenvolvimento. Nesse sentido, no contexto da década de 1990, a ideologia da eficiência impôs:

[a] emergência da avaliação como mecanismo imprescindível, seja para construir a qualidade, aumentar a eficiência ou para controlar o sistema educativo, se inscreve no cenário atual de profundas e agudas transformações políticas e econômicas em nível mundial. A educação hoje mais do que nunca é entendida como capital imprescindível para o desenvolvimento econômico e social. (AKEL SOBRINO E ZAINKO: 2004, p. 5)

O setor econômico não pode ditar as regras para as políticas educacionais. Se assim fosse, os intensos processos de privatização da educação no Brasil não teriam gerado descontentamentos junto à sociedade civil organizada e junto aos intensos movimentos sociais em prol da educação pública.

Para Freitas (2007), a avaliação em larga escala poderia ser um instrumento mais consistente de monitoramento das políticas públicas se operasse de forma articulada com a avaliação institucional, realizada no âmbito da escola e pelos próprios profissionais que nela trabalham e mesmo com a avaliação da aprendizagem efetivada no cotidiano do trabalho pedagógico, todavia, “sem criar este mecanismo de mediação, o simples envio ou a disponibilização de dados em um site ou relatório não encontrará um mecanismo seguro de reflexão sobre estes” (FREITAS, 2007, p. 979). Assim sendo:

[o] mais grave é o fortalecimento da ideia de que seria possível, a partir de sistemas de larga escala centralizados em Brasília ou em uma capital, reorientar escolas específicas, à distância, por exposição dos resultados à sociedade e acordos com prefeitos. Pode-se imaginar a pressão autoritária, verticalizada, que os acordos assinados entre os prefeitos e o governo federal, para assumir metas do Ideb para seu município e obter verbas, vão gerar nas escolas e em seus profissionais. Não deveria ser este o papel da avaliação em larga escala ou de sistema [...], a qual deveria ser destinada, preferencialmente, à *avaliação das próprias políticas públicas* e não das escolas. (FREITAS, 2007, p. 973)

Essa é a necessária inversão do processo de responsabilização e da construção de uma autonomia de fato que respeite os trabalhadores em educação como sujeitos, capazes de ter iniciativa própria já que se fala tanto em autonomia didático-pedagógica. Se para ferir a propalada autonomia, em tantos momentos lembra-se que a escola integra um sistema de ensino e que, portanto, tem diretrizes políticas a seguir, por que na hora de se assumir a responsabilidade pelos resultados das avaliações externas a escola é condenada a priori? Horizontalizar as responsabilidades não seria mais justo do que verticalizar, de forma descendente, a culpa? E nos casos do alcance de bons resultados, quem capitaneia os bônus? Essas e outras questões são amplas e complexas e merecem ser amadurecidas.

A relação entre os entes federados, que deve ser efetivada por meio do mecanismo legal de cooperação no âmbito da República Federativa do Brasil, não deveria ocorrer na perspectiva essencialmente assimétrica, sob pena de ferir o princípio constitucional da competência concorrente sem hierarquização. Mesmo respeitando-se a hierarquia do Mec, mesmo primando-se pela primazia da legislação federal sobre a estadual e municipal, no caso da avaliação em larga escala, pode-se até ser pensada pelos técnicos dos órgãos federais, mas se o mecanismo de cooperação for pautado e seriamente assumido, poderia evitar-se que os técnicos das secretarias estaduais e municipais fossem subutilizados como “tarefeiros” do Mec, uma vez que a avaliação, muito embora tenha uma dimensão técnica, não se trata de um assunto meramente técnico é, sobretudo, proveniente de reflexões e posturas pedagógico-políticas.

Justamente por não se tratar de um assunto meramente técnico, a avaliação externa, a *cultura avaliativa* e os efeitos das políticas descentralizadas no âmbito dos estados e municípios se sobrepõem aos sistemas nacionais e aos próprios sistemas locais, pois:

por mais criativa ou educacionalmente correta que seja a reforma pretendida, ela será invalidada se a implementação seguir um método padronizado de “engenharia social”, que não leva em consideração a cultura da escola e os interesses das pessoas afetadas, e se não der o tempo que a escola precisa para incorporar as inovações esperadas. (BROOKE, 2012, p. 444)

Desconsiderar a *cultura da escola* pode desencadear práticas autoritárias de avaliação, pensadas “de cima para baixo” que podem escamotear o real sentido, significados e práticas avaliativas. Ao contrário do que muitas vezes se pensa, conceber a avaliação em sua complexidade é compreendê-la não como um ato que se encerra em si mesmo, mas como um processo contínuo de diálogo, que discute os dados coletados e analisados e, por fim, possibilita repensar o próprio processo empreendido.

Numa visão mais estrutural, a avaliação do sistema poderia se constituir em ações pactuadas que se reflitam, de fato, em indicadores da qualidade do ensino ou, caso contrário, a avaliação poderá se assentar apenas em princípios atrelados às inconstâncias de programas de governo que não se pretendem firmarem-se em políticas públicas.

O ambiente onde a avaliação em larga escala obtém os dados é o escolar que carrega em si uma correlação de forças sociais e são essas forças que podem pressionar que os resultados das avaliações retornem em benefícios às escolas e que se cumpra os princípios legais de *gestão democrática* e *autonomia*, previstos no texto legal da Carta Magna de 1988 e na LDB 9.394/96.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela Gonçalves. **Avaliação educacional: Regulação e Emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Reforma do Estado e Políticas Educacionais:** entre a Crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. Educação & Sociedade, Brasil, V. 22, nº 75, p. 15-32, ano XXII, Agosto/2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03.pdf>>. Acesso em: 14.fev./2013.

AKEL SOBRINHO, Z.; ZAINKO, Maria Amelia Sabbag. **Gestão Universitária Contemporânea:** Planejamento e Avaliação como Elementos de Mudança Institucional. In: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2004, Florianópolis. Anais do IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis: INPEAU- USFC, 2004. v. 1. p. 1-15.

BONAMINO, A. M. C. **O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB):** referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais. 2000. 120 f. Tese (Doutorado em Educação) - PUC/Rio, Rio de Janeiro.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROOKE, Nigel (Org.). **Marcos Históricos na reforma da educação.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

CARVALHO, A. M. (Org.); GUIMARÃES, M. (Org.) ; SALLES, Fátima (Org.); UDE, W. (Org.). **Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG/PROEX, 2002. v. 01. 142p.

CASASSUS Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização.** Cadernos de Pesquisa, nº 114, nov./2001, p.7-28.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação:** entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. **Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria?** Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Diferença, aprendizagens e avaliação: perspectiva pós-colonial e escolarização.** In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela. Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FIGUEIREDO, Marcus Faria; FIGUEIREDO, Argelina Cheibub. **Avaliação política e avaliação de políticas:** um quadro de referência teórica. Análise e Conjuntura. Belo Horizonte, 1986.v. 1, n.3, p. 0-0, 1986. Disponível em: <<http://www.fjp.mg.gov.br/revista/analiseeconjuntura/viewarticle.php?id=38>>. Acessado em: 10 jul. 2012.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. **A avaliação da educação básica no Brasil:** dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Luiz Carlos de *et al.* **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Rio de Janeiro: Vozes, 2009

GÜNTHER, Hartmut. **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n2, p. 201-210, mai.-ago. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem.** São Paulo: Cortez, 2007.

MARTINS, Ângela Maria. **A pesquisa na área de política e gestão da educação básica:** aspectos teóricos e metodológicos. *Educação e Realidade*, v. 36, p. 45-57, 2011.

MINAYO, M.C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 11 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, F. A. **A lógica das reformas: a evolução do sistema tributário (1966-2002).** INVIANA, H. M. **Avaliação educacional e o avaliador.** São Paulo: PUC, 1997 – Tese (Doutorado).

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais:** terreno de contestação. Portugal, Porto Editora, 2000.

SOUSA, Sandra Zákia. **40 anos de contribuição à Avaliação Educacional.** *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 16, n. 31, jun. 2005. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312005000100001&lng=es&nrm=iso>. *Acessado em:* 21 mar. 2013.

SOUSA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. **Sistemas Estaduais de Avaliação:** uso dos resultados, implicações e tendências. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 40, p. 793-822, 2010.

_____. **Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional.** In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis: Vozes, 1997. p.264-283.