



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

CLÁUDIA APARECIDA BORGES

REFLEXÕES GLOBAIS E REALIDADES LOCAIS: O contexto da educação no Brasil

**CATALÃO - GO
2025**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO****INSTITUTO DE HISTÓRIA E CIÊNCIAS SOCIAIS**

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese?

Dissertação

2. Nome completo do autor: Cláudia Aparecida Borges

Nome completo do(a) orientador(a):

José de Lima Soares

3. Título do trabalho

Título: REFLEXÕES GLOBAIS E REALIDADES LOCAIS: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: SIM NÃO¹

[¹] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Aparecida Borges, Usuário Externo**, em 17/06/2025, às 15:43, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE DE LIMA SOARES, Orientador(a)**, em 17/06/2025, às 19:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0207031** e o código CRC **3DA806E3**.

CLÁUDIA APARECIDA BORGES

REFLEXÕES GLOBAIS E REALIDADES LOCAIS: O contexto da educação no Brasil

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Instituto de História e Ciências Sociais, da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em História.

Área de concentração: História, Cultura e Formação de Professoras/es.

Linha de pesquisa: História, Sociedade e Práticas Educativas.

Orientador: Professor Doutor José de Lima Soares.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Borges, Cláudia Aparecida
Reflexões globais e realidades locais : o contexto da educação no Brasil / Cláudia Aparecida Borges. - 2025.
77 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. José de Lima Soares.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto de História e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em História, Catalão, 2025.

Bibliografia.
Inclui gráfico, tabelas.

1. Reformas educacionais. 2. Políticas públicas. 3. Neoliberalismo. 4. Política de responsabilização. 5. Goiandira. I. Soares, José de Lima, orient. II. Título.

CDU 37(09)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - <https://www.ufcat.edu.br>

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **162** da sessão de Defesa de Dissertação de **Cláudia Aparecida Borges**, que confere o título de Mestra em História – nível Mestrado Profissional, na área de concentração: História, Cultura e Formação de Professoras/es.

Realizada aos **quatro dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e cinco**, às **16h**, quando reuniu-se na sala 08 do Bloco C da Universidade Federal de Catalão, a Comissão Examinadora da defesa indicada pela Comissão de Pós-Graduação da Universidade Federal de Catalão, composta pelos: Presidente e Orientador **Prof. Dr. José de Lima Soares**, outros membros **Profa. Dra. Maria Zenaide Alves (FAE/UFCAT)** - membro titular externo e o **Professora Luzia Marcia Resende Silva - (PPGHMP/INHCS/UFCAT)**, membro titular interno, para analisar o trabalho da candidata **Cláudia Aparecida Borges**, apresentado sob o título: **REFLEXÕES GLOBAIS E REALIDADES LOCAIS: O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**. O Presidente declarou abertos os trabalhos, a seguir a candidata dissertou sobre o seu trabalho e foi arguida pela Comissão Examinadora. Ao final, a banca se reuniu em sessão secreta para avaliação, decidindo pela **APROVAÇÃO** da candidata.



Documento assinado eletronicamente por **LUZIA MARCIA RESENDE SILVA, Professor(a) do Magistério Superior**, em 17/06/2025, às 17:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JOSE DE LIMA SOARES, Orientador(a)**, em 17/06/2025, às 19:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA ZENAIDE ALVES, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/06/2025, às 15:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0207009** e o código CRC **049E5EE0**.

DEDICATÓRIA

À minha mãe Odete Maria Borges e a minha sogra Margarida Rosa Ferreira, cuja força e amor incondicional sempre me incentivaram a estudar e acreditar no meu potencial para alcançar meus objetivos. Minha mãe sempre disse: “Estuda, pois o estudo ninguém tira de você”.

E, também a todos e todas que, ao longo da história da educação no Brasil, foram privadas do direito de estudar.

Que as lutas e sonhos de todos que acreditam em uma educação transformadora, inspirem futuras gerações a buscar conhecimento e equidade. Cada passo rumo à educação é um passo em direção à liberdade, à realização pessoal e crescimento coletivo de todos.

AGRADECIMENTOS

Neste momento tão significativo da minha vida, gostaria de expressar minha profunda gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado.

Primeiramente agradeço a Deus, que iluminou meu caminho e me deu força nas horas difíceis. Sua presença constante em minha vida me trouxe paz e esperança, permitindo que eu acreditasse em meu potencial e na importância do conhecimento.

Agradeço à minha família, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando e acreditando em mim. O amor, a paciência e os sacrifícios de vocês foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui. Cada palavra de incentivo e cada gesto de carinho me motivaram a seguir em frente, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Um agradecimento especial aos meus professores, que compartilharam seu saber e suas experiências comigo. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para minha formação acadêmica. Sou grata a cada professor(a) por cada aula inspiradora, cada sugestão oferecida e por toda a dedicação que vocês demonstraram até a conclusão do mestrado.

Quero expressar minha sincera gratidão aos professores da banca de qualificação e defesa, ao Professor Doutor Paulo César Inácio, a Professora Doutora Luzia Márcia Resende Silva, a Professora Doutora Maria Zenaide Alves, ao Professor Doutor Ismar da Silva Costa e ao Prof. Dr. Wolney Honório Filho pela disponibilidade e pelo tempo dedicado à avaliação do meu trabalho. Suas contribuições, críticas construtivas e sugestões foram essenciais para aprimorar minha pesquisa e enriquecer meu aprendizado. A sabedoria e a experiência que cada um de vocês trouxeram para esta jornada foram inspiradoras e motivadoras. Agradeço por acreditarem no meu potencial e por me guiarem neste processo. Estou imensamente grata por terem feito parte deste momento tão importante na minha trajetória acadêmica.

Gostaria de dedicar um agradecimento especial ao meu professor orientador, Professor Doutor José de Lima Soares. Sua orientação, paciência e dedicação foram fundamentais para a realização desta dissertação. Agradeço por acreditar em meu potencial e por me guiar com sabedoria ao longo de toda essa jornada. Suas valiosas orientações e críticas construtivas não apenas enriqueceram meu trabalho, mas também contribuíram significativamente para meu crescimento acadêmico e pessoal. Sou grata pelas inúmeras conversas, sugestões e pela disposição em sempre esclarecer minhas dúvidas. Seu comprometimento com o ensino e a pesquisa é uma verdadeira inspiração. Aos meus colegas da turma de mestrado 2023, em

especial a Maísa, Kátia, Roberto e Márcio, que foram companheiros indispensáveis nesta caminhada.

A todos vocês, meu sincero muito obrigada! Este trabalho é fruto de um esforço coletivo, e sou eternamente grata por ter tido o apoio de pessoas tão especiais em minha vida.

RESUMO

Este estudo pretende fazer uma reflexão acerca do contexto educacional do Brasil, via uma análise histórica sobre as diferentes reformas e mudanças variadas ocorridas desde sua origem jesuítica, até os dias atuais. O objetivo geral da pesquisa trata-se de listar os principais desafios e avanços pelos quais a educação brasileira tem vivenciado ou passado, incluindo, as políticas públicas, os mecanismos de gestão educacional, além de considerar um modelo de práticas escolares inovadoras (o caso Sobral – CE). A metodologia utilizada foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, que, fez uma revisão literária de conteúdos referentes à temática, com o intuito de construir o referencial teórico do trabalho que, recolherá, analisará e registrará informações ou argumentos advindos de obras e autores que tratam do assunto, tais como, Freire, Gadotti, Saviani, Romanelli, Brasil, Santos, Gentili, Freitas, Cruz e Loureiro, INEP, Macnaught, Alves *et al*, Luckesi, Sumiya *et al*, Torres, entre outros, tendo como base de dados, Livros, Artigos e fontes da CAPES, Scielo, Google Acadêmico, dentre alguns publicados e disponíveis nas redes virtuais. Dos vários resultados encontrados, destacam-se, a necessidade de compreender as desigualdades históricas da sociedade brasileira e de se ter um compromisso contínuo com a justiça social e a democratização do ensino no país, entendendo a educação como um direito universal, daí, uma luta constante opondo ao neoliberalismo.

Palavras-chave: Reformas Educacionais; Políticas Públicas; Neoliberalismo; O caso Sobral (CE); Gestão escolar democrática; Política de responsabilização; Goiandira.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the educational context of Brazil through a historical analysis of the various reforms and changes that have occurred from its Jesuit origins to the present day. The general objective of the research is to list the main challenges and advancements that Brazilian education has experienced or undergone, including public policies, educational management mechanisms, and considering a model of innovative school practices (the case of Sobral, Ceará). The methodology employed was a bibliographic research, which conducted a literature review of content related to the topic, with the aim of building the theoretical framework of the study. This framework will collect, analyze, and record information or arguments from works and authors who address the subject, such as Freire, Gadotti, Saviani, Romanelli, Brasil, Santos, Gentili, Freitas, Cruz and Loureiro, INEP, Macnaught, Alves *et al.*, Luckesi, Sumya *et al.*, Torres, among others, using books, articles, and sources from CAPES, Scielo, Google Scholar, among some published and available on virtual networks, as the database. Among the various results found, the study highlights the need to understand the historical inequalities of Brazilian society and to maintain a continuous commitment to social justice and the democratization of education in the country, understanding education as a universal right, and therefore, a constant struggle against neoliberalism.

Keywords: Educational Reforms; Public Policies; Neoliberalism; The Sobral (CE) case; School Management democratic; Accountability policy; Goiandira.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1	11
UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO, ENVOLVENDO SUAS ORIGENS, ALGUMAS DEFINIÇÕES DO TERMO, DESAFIOS, AVANÇOS E CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO.....	11
1.1. Breve histórico da educação	11
1.2. Algumas definições de educação	14
1.3. Um recorte necessário sobre o contexto histórico da educação brasileira	15
1.4. Estado atual da educação no Brasil	20
1.5. Contextualização sobre as formas de avaliação educacional no Brasil	21
CAPÍTULO 2	23
A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (ALE): SEUS EFEITOS E EFICÁCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.	23
CAPÍTULO 3	45
GESTÃO EDUCACIONAL: A AVALIAÇÃO DO SAEB E OUTROS PROGRAMAS OFICIAIS PROFÍCUOS NA EDUCAÇÃO DE SOBRAL (CE).	45
3.1. A história da Educação de Sobral (CE)	45
3.2. Fatores ou Princípios Estruturais que Explicam a Educação de Sobral (CE) ...49	49
3.3. Um sistema integrado de ensino estruturado alinhado por uma gestão eficiente	50
3.4. A prática de avaliação de Sobral: uma visão de Luckesi	53
3.5. O caso Sobral e o neoliberalismo dos anos 1990	54
3.6. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
REFERÊNCIAS	64

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como alvo a educação no Brasil, com abordagens acerca de suas origens, definições e conceitos de termos específicos da área, desafios e avanços e a sua contextualização no período neoliberal nos anos de 1990, levando em consideração que já se sabe que a educação brasileira tem origem no Brasil Colônia, desenvolvida pelos jesuítas a partir de 1549, quando foram criadas escolas no país (Saviani, 2005) e, no decorrer dos anos, o sistema educacional brasileiro passou por diversas mudanças, tais como, reformas e desenvolvimentos diferenciados, incluindo a criação de universidades e implementação de variadas políticas públicas visando universalizar o acesso à educação básica (Saviani, 2005).

Porém, há ainda muito a saber sobre a história da educação no Brasil, como por exemplo, não há ou não existe uma compreensão real, concreta e completa sobre o funcionamento eficaz das políticas educacionais recentes, envolvendo a equidade no acesso e permanência no sistema escolar, pois, parece haver um descompasso entre o ensino desenvolvido nas escolas e o que cada estudante foi no passado, e no presente e o que poderá vir a ser no futuro, ou seja, não se considera os conhecimentos que cada aluno construiu e constrói na relação com os outros e no tempo vivido, desprezando a memória histórica de cada um (Saviani, 2008).

Pode-se dizer, então que é essencial saber que, a grande maioria das instituições de ensino no Brasil, utilizando-se das ações praticadas pelos seus profissionais que nelas atuam, desenvolvem “preparos para a ocultação de verdades que as classes populares não devem saber, no sentido de ser melhor dominadas [...], e a tarefa dessa ocultação é a ideologia” (Freire, 1970, p. 12), uma vez que a função principal da ideologia é esconder a verdade que, se revelada, aclarada, torna-se uma fonte de problemas e preocupações para aqueles que dominam, assim, quando ela funciona eficazmente, têm-se resultados rápidos, que se traduz na ausência de memória (Freire, 1970).

Contudo, sem desvalorizar o trabalho dos educadores brasileiros, é pertinente expor que, conscientes ou não, esses profissionais, em graus diversos, continuam perpetuando o discurso neoliberal que, abomina a ética, a democracia e igualdade, tanto no setor financeiro como nas relações humanas, praticando a ocultação não permitindo a construção da memória, assim é também importante saber que o ensino segue na contramão do que deveria ser a pedagogia de hoje, mais crítica, capaz de preencher as lacunas em que a memória não se fixou, oferecendo força para o entendimento crítico da história, de como esta se movimenta, movimentando as pessoas, como se faz, como fazem os povos e é refeita (Freire, 1970).

Nessa perspectiva, é bastante razoável, valorizar as pesquisas que dizem respeito às iniciativas ligadas ao estudo de memória histórica, sinalizando não tão somente à organização e preservação de fontes e acervos que, sejam corretamente armazenadas e catalogadas, disponibilizando-as e facilitando o acesso à docentes, outros profissionais da educação e alunos para estudos, pesquisas, busca de conteúdos novos e consultas que possam colaborar para conhecer a educação brasileira (Saviani, 2002), visando quebrar a tendência da política educacional em tornar secundária a importância dos estudos de caráter histórico.

E, no que se refere à formação dos profissionais da educação, em que tais estudos são relevantes, críticos e essenciais, os historiadores têm discutido e combatido o que vem sendo percebido de que a história da educação, enquanto disciplina indispensável nos cursos de graduação e pós, tende a ser abolido do currículo dos cursos da pedagogia (Saviani, 2002), registrando que, os maiores prejudicados com tal política, serão os alunos ou os novos educadores que não terão mais oportunidades para conhecer sistematicamente a história da atividade que decidiram escolher.

Assim, fica evidente que, a política educacional dos dias atuais, por uma questão de economia, custos, procura alcançar resultados rápidos no desempenho em sala de aula, com isso, preferindo formar docentes técnicos, capacitados para atuar diante dos alunos, simplesmente, sendo capazes de repassar os programas apresentados nos manuais escolares impostos e distribuídos pelo MEC, reprodutores dos PCNs (Saviani, 2005), portanto, como exigir que esses docentes, sem preparo adequado, recebendo baixos salários, enfrentando a precarização do trabalho, entre outros aspectos, desenvolva um processo de ensino de qualidade e condizente com a realidade atual (Hobsbawm, 1998).

Diante do que foi exposto, importa apontar que, as pesquisas histórico-educacionais têm muito a contar a todos os envolvidos com as práticas dos sistemas escolares do Brasil, e a educação nacional, julgada e condenada por diversas acusações, incluindo críticas de alguns historiadores, está necessitando com urgência de uma frente de defesa, ou, conforme explicaria Marx, precisa de “uma pesquisa desinteressada da verdade” e, complementando essa argumentação, a história e a historiografia apresenta princípios formativos específicos, e isto é real, porque “o homem é um ser histórico por excelência: a historicidade define sua essência e a história é a sua morada” (Saviani, 2005), e, aí está a regra essencial que deveria, deve e deverá embasar a organização das unidades escolares na atualidade – a mais pura, a radical historicidade do indivíduo.

E no que concerne a Problematização é salutar dizer que, mediante a prática avaliativa desenvolvida na quase totalidade das escolas brasileiras, os atores nelas atuantes estão pouco

preparados para identificar a relação entre as práticas de avaliação em larga escala em um contexto neoliberal, percebe-se assim, que é necessário fortalecer e investir mais na formação continuada dos responsáveis pela educação, em especial, dos docentes atuais (Heck-Ulbra, 2018). Nesse ponto, cabe aqui questionar: Como melhorar as práticas pedagógicas, a formação continuada dos docentes e a sistemática de avaliação no universo educacional do Brasil atualmente?

Já nas Hipótese, durante o estudo, possíveis respostas poderão ocorrer, ao analisar os debates realizados entre os sujeitos envolvidos nos atos de avaliar, podendo eles mesmos responder a questão apresentada acerca dos modelos de avaliações oficiais determinadas por esferas educacionais externas aos ambientes escolares em geral, não seria, por exemplo, o caso de propor, planejar e desenvolver uma sistemática de avaliação mediadora, vivenciada em um conjunto de ações que envolvam a participação de todos: alunos, professores, comunidade e outros sujeitos atuantes no sistema escolar com foco em uma gestão democrática.

Assim sendo, é possível apresentar o Objetivo Geral que é apontar ou listar os principais desafios e avanços na educação no Brasil para se ter uma educação de melhor qualidade. Seria, como por exemplo, a de Sobral (CE)? Além deste, complementa-se os Objetivos Específicos que são: Enumerar e contextualizar políticas educacionais inovadoras adotadas; Identificar mecanismos de gestão democrática e eficiente – avaliação e monitoramento (IDEB, SAEB, entre outros); Analisar o envolvimento da comunidade escolar e externa e Situar liderança locais e suas ideias visionárias.

Partindo do exposto o tema se justifica em oferecer um novo olhar sobre a questão de prever, planejar e desenvolver práticas escolares inovadoras (como o exemplo de Sobral (CE)), proporciona a oportunidade de contextualizar a história da educação no Brasil, desde a jesuítica até os dias de hoje, buscando saber o porquê dos estabelecimentos de ensino do país alcançarem índices tão baixos nas avaliações externas oficiais, e também, por ter chances de analisar e questionar se os resultados alcançados pelos educandos significa qualidade da educação ministrada na grande maioria das escolas nacionais, e ainda, perceber como se comportam os professores diante da situação atual, acrescentando que, este tema deve ser algo (a estudar com maior atenção), portanto, de interesse por parte de docentes e outros profissionais que atuam no sistema escolar atual, incluindo as famílias dos alunos. Devendo considerar todas as mudanças ocorridas nos diferentes aspectos, como os sociais, os econômicos e políticos que interferem ou influenciam a educação como um todo.

Já a Metodologia utilizada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter qualitativo que, através de uma revisão da literatura histórica procederá à elaboração do referencial teórico, recolhendo e analisando informações ou argumentos fornecidos por obras e autores do assunto, usando fontes diversas, tendo como base de dados – Livros, Periódicos da CAPES, Scielo, Google Acadêmico, dentre outros artigos publicados e disponibilizados nas redes virtuais.

Importa registrar que, a principal estratégia de pesquisa será a realização de uma revisão da literatura historiográfica e análise de dados secundários relacionados e ou pertinentes sobre a educação no Brasil, cujo contexto, versará além do breve histórico acerca da educação, tratando de fazer uma análise histórica e contemporânea do sistema escolar nacional, levando em consideração as políticas públicas, as reformas educacionais e informações sobre avaliação educacional.

Por se basear em uma análise da literatura pesquisada e considerar os dados teóricos, não há participantes diretos envolvidos no estudo, havendo, portanto, o intuito de analisar os principais avanços e desafios na educação brasileira, buscando dar enfoque em como esses elementos influenciam a avaliação educacional dos dias atuais.

CAPÍTULO 1

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO, ENVOLVENDO SUAS ORIGENS, ALGUMAS DEFINIÇÕES DO TERMO, DESAFIOS, AVANÇOS E CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE A AVALIAÇÃO

Neste tópico o tema começa a ser estudado com a apresentação do item, ‘Breve histórico da educação’, meio que, através de rápidas informações foi delineado um panorama sobre como o ensino se originou, passando por diferentes épocas e locais, isto é, enfocando as civilizações antigas, pontuando períodos e nomes importantes que em cada momento se fizeram presentes e contribuíram com o avanço do sistema educacional, até se chegar ao presente século.

Para complementar este breve histórico, têm-se a considerar ‘Algumas definições de educação’, e entre os muitos estudiosos do assunto, destaca-se a visão de Paulo Freire, não deixando de incluir também outros autores, tais como, Gadotti, Gohn, Dewey, Libâneo, entre outros, tendo em seguida as contribuições de Saviani, Mattos, Marcílio, Hobsbawm, Romanelli e outros, que deram base para a elaboração de ‘Um recorte necessário sobre o contexto histórico da educação brasileira’.

1.1. Breve histórico da educação

Inicialmente, registre-se que, a educação é uma das instituições fundamentais na história, moldando culturas, avanços e transformações sociais ao longo dos séculos, seu registro remonta aos primórdios da civilização, onde o aprendizado era transmitido oralmente e por meio de práticas cotidianas. Todavia, foi com o surgimento das primeiras civilizações, como a suméria, egípcia e mesopotâmica, que se evidenciou a formalização do ensino (Banks, 2016).

Assim, lá no Antigo Egito, por exemplo, já existiam escolas onde os escribas eram treinados para registrar informações, enquanto na Grécia Antiga, a educação era valorizada como parte essencial da formação do cidadão, Platão e Aristóteles, grandes filósofos da época, discutiram sobre os princípios e métodos educacionais que influenciaram o pensamento ocidental por séculos (Apple, 2016).

Já, durante a Idade Média, a educação era predominantemente controlada pela Igreja Católica, com o surgimento das primeiras universidades na Europa, como em Bolonha e Paris, que ofereciam ensino nas áreas de teologia, direito, medicina e artes liberais e este período presenciou a valorização do conhecimento teológico e a preservação do aprendizado clássico greco-romano (Gatti, 2020).

Registre-se que, o Renascimento trouxe consigo um renascer ou florescer do interesse pelas artes, ciências e humanidades, dando origem a um novo tipo de educação humanista que enfatizava a razão, a investigação científica e as artes liberais, e grandes pensadores como Leonardo da Vinci, Michelangelo e Galileu Galilei emergiram deste período, contribuindo para a expansão do conhecimento e da educação (Banks, 2016).

A Revolução Industrial, nos séculos XVIII e XIX, transformou radicalmente a sociedade e a educação, com o surgimento de fábricas e a necessidade de mão-de-obra qualificada, havendo uma ênfase crescente na educação básica e técnica, e movimentos como o Iluminismo e a Pedagogia de Pestalozzi e Froebel influenciaram no desenvolvimento de sistemas educacionais modernos (UNESCO, 2018).

No século XX, a educação tornou-se um direito universal em muitos países, com a expansão do ensino público e a implementação de políticas de educação obrigatória, movimentos como a Educação Nova, liderada por John Dewey, promoveram uma abordagem mais centrada no aluno, enfatizando a aprendizagem ativa e experiencial (Santos, 2019).

Historicamente, é correto afirmar que, lá pelos anos 1930, as lutas pelas mudanças educacionais ocorriam no centro das Conferências Nacionais de Educação (Associação Brasileira de Educação), então, em 1931 a IV Conferência debatia o pedido do Governo, sobre a elaboração, porém, por conta da polêmica ensino leigo versus escola pública e seu acirramento, não foi possível atender à solicitação, havendo indefinição quanto ao que o movimento renovador queria, assim, tem-se, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, entre outros, decidiram nomear seus princípios e publicá-los, por meio de um documento direcionado “Ao Povo e ao Governo”, surgindo, desse modo, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, publicado em 1932, que, passou a representar o cerne e o auge da luta ideológica, de um lado, a definição e precisão da ideologia dos reformadores, e do outro lado, aprofundamento dos debates e a polêmica acerca da questão durante a V Conferência Nacional da Educação, durante o mesmo ano e nos anos seguintes (Romanelli, 1986).

É válido registrar que, esse manifesto deu origem a vários debates públicos, divulgados em jornais e diversas publicações, só declinando por ocasião do Estado Novo, no entanto, nos contextos das Constituições de 1934 e 1937, o movimento se fez presente fazendo conciliações entre as partes que disputavam (clero e governo), alcançado pequena vitória com a inclusão do ensino religioso em caráter facultativo nas duas Constituições (Idem). Vale também, acrescentar que, o “Manifesto” de autoria de Fernando de Azevedo e assinado por 26 educadores brasileiros, entre eles, os já mencionados anteriormente e outros mais que lideravam o movimento de “renovação educacional”, começa-se pelo estabelecimento da relação dialética

que deve haver entre educação e desenvolvimento, colocando aquela em primeiro lugar diante ou em meio aos problemas do país. Fica, então, posto claramente a ideologia dos renovadores afirmando “uma tomada de consciência e um compromisso” (Romanelli, 1986, p. 145).

É evidente também que, o manifesto reflete as contendas e aspectos incoerentes daquele momento, portanto, apresenta por sua vez, seus elementos inconsistentes, pois, apesar de assinalar com uma ideia nova/avançada da educação versus desenvolvimento, plaina romanticamente, quando aponta os problemas e suas causas, acusam a ausência de uma “filosofia de vida” nos educadores, o “Manifesto” não consegue distanciar suas ideias românticas daquelas concebidas pelos liberais e idealistas lá do século XIX (Idem), porém, reconhece que, é preciso sair do plano administrativo e ir para os planos político-sociais para encontrar soluções para os problemas educacionais (p. 145).

Tendo presente esta concepção avançada para o período, o manifesto, objetiva dar uma firme direção a sua proposta, fazendo oposição às reformas parciais, e representa uma convicção clara e aberta de que é preciso haver uma construção e aplicação de um projeto para reconstruir a educação no país como um todo, começando por não se opor e, até mesmo dar apoio às reformas de Francisco Campos que estavam sendo implantadas na época, apenas, sendo contrário à centralização do ensino (Romanelli, 1986).

Há que considerar que, a ideia central do documento é que, segundo o seu autor (Fernando Azevedo), “O nosso programa concretiza uma nova política educacional, que nos preparará, com o ritmo acelerado dos organismos novos, o músculo central da estrutura política e social da nação” (Romanelli, 1986, p. 146). É perceptível que, o manifesto, visava criar uma nova filosofia educacional, propondo uma que fosse contrária à velha estrutura da época, que, conflitante entre o novo e o velho, no que se refere ao novo regime político e as velhas oligarquias, entre o capitalismo industrial e a velha economia agrícola, portanto, tinha de acompanhar as mudanças da sociedade, e a educação deveria exprimir as alterações próprias de cada época, assim, a educação tinha que ser vista como um problema social, e o educando deve ser o centro das ações pedagógicas, sendo a educação um fenômeno que deveria ser encarado sob a ótica da psicologia, sociologia e filosofia, buscando fundamentar as propostas de mudanças para a educação escolar do Brasil (Romanelli, 1986).

Hoje, a educação enfrenta novos desafios e oportunidades no contexto da era digital e globalizada, tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e a aprendizagem online, estão transformando a maneira como se ensina e se aprende. No entanto, os princípios fundamentais da educação - o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e da

cidadania ativa - continuam a ser essenciais para preparar as gerações futuras para os desafios do século XXI (Moran, 2019).

1.2. Algumas definições de educação

Registre-se que, a educação é um conceito multifacetado e complexo, que tem sido objeto de reflexão e debate ao longo da história da humanidade, sendo que diversos pensadores, teóricos e tantos outros educadores têm oferecido suas próprias definições sobre o que constitui a essência da educação e seu propósito fundamental (Gadotti, 2018).

Uma das definições mais amplamente aceitas é a ideia de que a educação é um processo de desenvolvimento integral do indivíduo, envolvendo não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes, assim nesse sentido, a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas abrange todas as experiências de aprendizado ao longo da vida, sejam elas formais ou informais (Gohn, 2015).

Segundo o autor americano Dewey, um dos principais expoentes da pedagogia progressista, a educação é um processo contínuo de reconstrução e reorganização da experiência, no qual o aluno é visto como um participante ativo na construção do próprio conhecimento, ainda na mesma linha de pensamento o autor explana que, a educação deve estar centrada nos interesses e necessidades do aluno, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Santos, 2019).

Outra consideração deveras importante é a visão de Paulo Freire, que concebe a educação como um ato político e libertador, interpretando que, a educação deve ser um instrumento de conscientização e transformação social, capacitando os indivíduos a compreenderem criticamente a realidade em que estão inseridos e a agirem de forma consciente e solidária para promover mudanças positivas (Freire, 1970).

Além disso, a educação também é frequentemente associada à transmissão e preservação da cultura e dos valores de uma sociedade, portanto, ela desempenha um papel fundamental na formação de identidades individuais e coletivas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva (Libâneo, 2017).

Levando em consideração o exposto até o momento, vale dizer que, as definições de educação são variadas e complexas, refletindo a complexidade e a importância desse fenômeno para o desenvolvimento humano e social, independentemente das diferentes abordagens, pois, todas convergem para a ideia de que a educação é um processo essencial para o crescimento, a realização pessoal e o progresso coletivo da humanidade (Gadotti, 2018).

Em seguida, há algumas considerações acerca do ‘Estado atual da educação no Brasil’, cujas informações advêm de autores, como, Freitas, Veiga, Oliveira e Cavalli, Moreira e Candau, entre muitos outros, que, por sua vez, são complementadas pelo item ‘Contextualização sobre as formas de avaliação educacional no Brasil’, cujas contribuições vêm de Soares e Alavarse, Franco, Ramos, Veiga, Santos, Souza, Luckesi, dentre outros.

1.3. Um recorte necessário sobre o contexto histórico da educação brasileira

Pode-se contextualizar a educação no Brasil, tendo como ponto de partida, a criação da “primeira escola brasileira” (Mattos, 1958, p. 37), quando da chegada dos jesuítas lá pelos anos de 1549, e conforme Saviani (2008), a partir, daí, a história das instituições de ensino no país, pode ser dividida nos períodos que se seguem.

Assim, tem-se o primeiro período que vai de 1549 a 1759, especificamente dominado pelas escolas jesuíticas; o segundo que, durou de 1759 até 1827, com as chamadas aulas régias” sob o mando pombalino, quando se tentou estabelecer uma escola pública, com foco no iluminismo; já no terceiro período, que se estendeu de 1827 a 1890, ocorreram algumas tentativas, porém, sem continuidade e constância, que procuraram promover a educação como um organização de dever do governo do império e dos governos provinciais (Saviani, 2005, p. 12).

Porém, no quarto período, ocorrido entre 1890 e 1931, houve a criação de escolas primárias nos estados (grupos escolares) baseados nas ideias iluministas da república; e no quinto, (1931 a 1961), se dá a regulação, a nível de Brasil, das universidades escolares primárias, secundárias e superiores, que incorporaram de modo crescente as ideias da tendência pedagógica renovadora (Saviani, 2005).

E, quanto ao sexto (ou último) período, que se inicia em 1961 e dura até os dias de hoje, unifica-se “a regulamentação” do ensino do país, com a abrangência pela “rede pública”, nas esferas municipais, estaduais e federais, e também a “rede privada”, sendo todas, aos poucos, conformadas pelos princípios produtivistas de escola (Saviani, 2005, p. 12).

No entanto, é preciso observar criticamente que, durante quase 400 anos, compreendendo os quatro primeiros períodos, as unidades de ensino do país, foram eventos restritos a um número pequeno de pessoas, e, só nos anos de 1930, ao ocorrer um crescimento impensado fez emergir uma escola da massa, nos dois últimos períodos, valendo acrescentar que, quando em 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil, o total de alunos de todas as escolas nacionais era inferior a 0,1% da população brasileira, uma vez que não se admitiam, as mulheres

(metade dos habitantes da época), os escravos (em torno de 40%), todos os escravos livres, os filhos deles, os não legitimados e as crianças sem famílias (Marcílio, 2005).

Porém, faz-se necessário também, considerar que, mesmo que houvesse grande entusiasmo quando começou o período republicano com o surgimento dos grupos escolares, quando a chamada Primeira República chegou ao seu fim, o ensino nas escolas estava dormente, devido ao índice de analfabetos que se apresentava em torno de 65% em relação à totalidade populacional daquele momento (Brasil, 2006).

Diante do que foi exposto, pode-se dizer que, é importante estudar a história da educação, pois, através da mesma, torna-se possível saber o que aconteceu no passado, entender o presente e que futuro pode ser esperado, ousando acrescentar que, “...o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano” (Saviani, 2005, p. 15), sendo ele, o responsável para se buscar e compreender como os sujeitos se constroem no tempo e na memória, sendo a última a faculdade humana por essência que expressa as memórias históricas, portanto, revela-se aí o grande papel ou ofício dos historiadores, “lembrar o que os outros esquecem” (Hobsbawm, 1998, p. 13).

Assim, tem-se que, é pelas pesquisas e ou trabalhos historiográficos que os profissionais da educação e demais membros da sociedade brasileira podem lembrar, mesmo que isso esteja ocorrendo diariamente e sendo esquecido: que a educação tal como é hoje, como ela se processa, os recuos e avanços, as perdas e ganhos e as situações problemáticas enfrentadas são resultados ou produtos de construções históricas, que se iniciaram lá no Brasil Colônia que, sofreram influências, vivenciaram mudanças e implicações de cada época, e chegaram ao Brasil do agora, portanto, restando aos educadores do momento, recuperar os conhecimentos do passado histórico da educação, para se situar no presente educacional vigente (Saviani, 2005, p. 16).

Em uma abordagem um pouco diferenciada, tendo como foco os contextos sociais e políticos de cada período ou regime governamental do Brasil, nomeados como: Colônia, Reinado, Império e República, Romanelli (1986), aponta que, para além dos movimentos, manifestos, anteprojetos, projetos de leis, constituições, debates, discursos, a educação brasileira esteve sempre sob o jugo de forças políticas de cada época e, ela complementa: “O Estado brasileiro jamais exerceu, e nunca o pode, por falta de recursos, o monopólio do ensino...” (Romanelli, 1986, p. 178).

Fazia-se urgente recuperar o sistema educacional que era disputado por dois setores envolvidos – o leigo e o católico, sendo necessário então, um projeto que fosse transformado em lei, na qual, seria tratado o “aspecto social da educação, dos deveres do Estado Democrático

e da imperiosa necessidade de não só cuidar o Estado da sobrevivência da escola pública, como também de efetivamente assegurá-la a todos” (Romanelli, 1986, p. 179), eis que aí surge a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Porém, engana-se que a referida lei agradou a todos, e após sua promulgação várias foram as posições tomadas, sendo que uns mostraram um otimismo exacerbado, chamando-a de “carta de libertação da educação nacional”, outros demonstraram reservas, e outros pessimistas exagerados debateram contra ela, e, sem a devida aplicação e cumprimento de suas disposições, acabou por se tornar uma “lei inoperante” (Romanelli, 1986, p. 180).

Por conta de campanhas urbanas e pressão da opinião pública, algumas conquistas alcançadas em legislações anteriores de ensino, foram deixadas ao abandono, sendo mantida a estrutura tradicional: ensino pré-primário; primário (4 anos); médio e superior, vê-se então que, essencialmente, a lei não mudou nada, talvez, tenha havido um ponto positivo, a não prescrição de um único currículo (fixo e rígido), para todo o país (Romanelli, 1986, p. 181).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), confirmou a unificação do sistema escolar e de descentralização, porém, conforme já foi dito em outras palavras, ela não foi capaz ou não conseguiu fugir/escapar das influências ou implicações dos partidos e lutas ideológicas, às vezes, essenciais para certos aspectos, como o da “autonomia do Estado para o exercício das funções educadoras” e da responsabilidade com “os recursos para a educação”, “uma vitória da mentalidade conservadora” (Romanelli, 1986, p. 187).

Como que para comprovar que a educação, apesar de ser importante, não pode ser considerada como componente único responsável pelo desenvolvimento e democracia de um país, pois, nos anos 60, enquanto expandia-se o capitalismo industrial no Brasil, o ensino escolar insiste em se firmar em bases, valores e técnicas específicas da mentalidade pré-capitalista, ficando evidente a defasagem gritante entre o modelo da educação e o do desenvolvimento, prevalecendo, apesar de contraditórias, as ligações existentes entre forças progressistas e conservadoras no poder, além dos dispositivos legais, acrescentando que, “a organização da educação em determinada sociedade é antes de tudo, um problema de ordem política” (Romanelli, 1986, p. 188).

Fica claro que, tanto em tempos idos como nos dias atuais, as ideologias conflitantes que já foram assinaladas, advém de duas correntes – conservadora e progressista, sendo a primeira a favor de uma educação elitista, e a outra, favorável de um ensino democrático; ou seja, a de elite, combatendo a intervenção do Estado no funcionamento da educação como acontece até hoje em certas unidades de ensino que só aceita os recursos financeiros públicos, tendo liberdade para desenvolver o tipo de ensino próprio; enquanto que, a chamada educação

progressista afirmam precisar e usar da presença do Estado, para exercer suas devidas funções, buscando assegurar que o regime democrático sobreviva (Romanelli, 1986, p. 190).

Assim sendo, é possível pensar e enxergar como foram feitos os acordos e ou alianças entre as forças dentro do poder, para, na opinião das mesmas, organizar a educação nacional, e de acordo com Florestan Fernandes, “a aliança dessas forças constitui um episódio curioso e talvez curto, pois ambas se repelem mutuamente, em virtude de suas polarizações econômicas, sociais e políticas...”, e, nesse sentido, tem-se de um lado, aqueles que lutam para “restaurar o regime antigo”; e do outro, os partidários de uma “ordem competitiva – a lei do lobo e do cordeiro”, contudo, existe entre as duas forças um elo muito forte – a não compreensão e medo incalculável da Democracia (Idem).

Os debates acirrados em torno da LDBEN, têm como “culpado” os liberais democratas que voltam a militar na política, o que confirma que, a educação evoluiu de modo contraditório, pois, em razão das desavenças e desencontros de ideias das correntes políticas, acaba por sair ganhadora os antidemocratas e conservadores que, organizou os rumos da educação, sua expansão e destinos, exercendo o controle de duas maneiras: primeiro, “com dispositivos legais, com rigidez, inelasticidade, a seletividade e discriminação”; e segundo, “com valores dos grupos dominantes [...] da velha ordem social aristocrática e oligárquica”, em especial, no ensino secundário e superior, definindo a demanda social da educação no Brasil (Romanelli, 1986, p. 191).

Ainda no que concerne sobre a educação na era neoliberal, vale registrar a contribuição e reflexões de Pablo Gentili que examina e explana em sua obra “Neoliberalismo e educação: manual do usuário” sobre a influência das políticas neoliberais no campo educacional, destacando como essas políticas têm transformado a educação em uma mercadoria. Gentili (1996), argumenta que a lógica de mercado, com sua ênfase em competição, eficiência e resultados mensuráveis, passou a dominar as instituições educacionais, levando-as a serem geridas como empresas. Isso resulta em uma abordagem que prioriza indicadores de desempenho em detrimento de uma educação voltada para o desenvolvimento integral dos alunos (Gentili, 1996).

No entanto, a obra destaca como as políticas neoliberais agravam as desigualdades sociais dentro do sistema educacional, apontando que esse modelo favorece os mais ricos, marginalizando os mais pobres e criando um ambiente de exclusão, em vez de promover a igualdade e a inclusão, as instituições de ensino tornam-se locais de privilégio, onde os recursos são desigualmente distribuídos e os estudantes de baixa renda enfrentam barreiras significativas para obter uma educação de qualidade (Gentili, 1996).

Outro ponto central do livro e na visão de Gentili, é a crítica à privatização da educação pública, onde esse argumenta que a transferência de recursos públicos para instituições privadas ou a implementação de modelos de gestão privada dentro do sistema público comprometem a acessibilidade e a qualidade da educação pública, entendendo que essa tendência de privatização é prejudicial, pois desvaloriza a educação pública e a torna menos capaz de atender às necessidades de todos os estudantes, especialmente dos mais vulneráveis (Gentili, 1996).

Desta forma, Gentili explora as formas de resistência às políticas neoliberais na educação e propõe alternativas baseadas em justiça social, igualdade e no entendimento da educação como um direito universal, onde, defende-se que, a luta por uma educação pública de qualidade deve ser central na resistência ao neoliberalismo, promovendo uma educação democrática e inclusiva, portanto, a obra é um chamado à ação, enfatizando a importância de se valorizar a educação como um bem público essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Desta forma, partindo do que foi exposto até o momento é possível perceber as linhas teóricas de alguns pioneiros da educação, tais como Otaíza Romanelli e Pablo Gentili, onde em suas respectivas análises da educação no Brasil, oferecem visões críticas que se complementam ao abordar a história e os desafios contemporâneos do sistema educacional. Romanelli destaca como a educação brasileira foi moldada por influências políticas e sociais ao longo dos séculos, desde a chegada dos jesuítas em 1549 até os dias atuais, a autora enfatiza a importância de entender as desigualdades históricas e a necessidade de um compromisso contínuo com a justiça social e a democratização do ensino. Assim, de acordo com Romanelli, a educação deve ser um direito universal e desempenhar um papel central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, destacando os esforços dos pioneiros da educação que lutaram por um ensino público e inclusivo.

Por outro lado, Pablo Gentili foca na influência das políticas neoliberais sobre a educação, criticando a mercantilização e privatização do ensino que comprometem a qualidade e a equidade educacional. Gentili argumenta que a lógica de mercado, com sua ênfase em competição e resultados mensuráveis, exacerba as desigualdades sociais e favorece os mais ricos, marginalizando os mais pobres. Ele defende alternativas baseadas na justiça social, igualdade e na concepção da educação como um direito universal, propondo que a luta por uma educação pública de qualidade deve ser central na resistência ao neoliberalismo. Tanto Romanelli quanto Gentili concordam que a educação deve ser valorizada como um bem público essencial e que a promoção de uma educação democrática e inclusiva é vital para a construção de uma sociedade mais justa.

1.4. Estado atual da educação no Brasil

Inicialmente, tem-se que registrar que, a educação no País é um tema complexo e crucial, que reflete os desafios e as oportunidades enfrentadas pelo país na busca por um sistema educacional de qualidade e inclusivo, nos últimos anos, avanços significativos foram alcançados, mas ainda há muito a ser feito para garantir o acesso universal à educação de qualidade e em todos os níveis (Freitas, 2018).

Um dos aspectos mais importantes a serem destacados sobre a educação atual no Brasil é a expansão do acesso à educação básica, programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) contribuíram para aumentar o financiamento da educação pública e aprimorar as instalações das escolas em toda a nação, além disso, iniciativas como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) têm proporcionado oportunidades de formação profissional para milhões de brasileiros (Veiga, 2019).

Contudo, apesar desses avanços, persistem desafios significativos e a desigualdade educacional ainda é uma realidade no Brasil, apresentando disparidades entre as regiões urbanas e rurais, entre as áreas metropolitanas e as comunidades mais remotas, e entre as escolas públicas e privadas, além do mais, a qualidade da educação oferecida em muitas escolas ainda é insuficiente, com baixos índices de desempenho acadêmico e altas taxas de evasão escolar (Oliveira e Cavalli, 2020).

Outro ponto de preocupação é a valorização dos professores, profissionais da educação que desempenham um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, que muitas vezes enfrentam baixos salários, condições precárias de trabalho e falta de reconhecimento, assim é que, investir na formação e no desenvolvimento profissional dos professores é essencial para melhorar a qualidade do ensino no Brasil (Freitas, 2018).

Acrescente-se que, a educação brasileira também enfrenta desafios relacionados à inclusão e à diversidade, e ainda há muitos obstáculos a serem superados para assegurar que todos os estudantes, não importando sua condição socioeconômica, raça, gênero ou deficiência, tenham acesso igualitário a uma educação de qualidade, promover uma educação inclusiva e valorizar a diversidade são passos fundamentais para construir uma sociedade mais justa e igualitária (Moreira; Candau, 2017).

Diante desses desafios, é fundamental que o Brasil continue investindo no progresso educativo, com políticas públicas eficazes, investimentos adequados e um compromisso renovado com a qualidade, a equidade e a inclusão e somente assim será possível garantir que

todas as crianças e jovens tenham acesso a uma educação que lhes permita desenvolver todo o seu potencial e contribuir para o futuro do país (Veiga, 2019).

1.5. Contextualização sobre as formas de avaliação educacional no Brasil

A avaliação da educação escolar no Brasil é um tema de grande relevância e complexidade, envolvendo diferentes abordagens, instrumentos e contextos, ao longo do tempo, uma variedade de métodos de avaliação tem sido empregada para mensurar o rendimento dos estudantes, o desempenho das instituições de ensino e a eficiência geral do sistema educacional (Soares e Alavarse, 2021).

Uma das formas mais tradicionais de avaliação é a definida como diagnóstica, que visa identificar as habilidades e dificuldades dos estudantes em determinadas áreas do conhecimento, permitindo que os professores adaptem seus métodos de trabalho para atender as necessidades individuais de cada estudante, sendo que essa forma de avaliação pode ser realizada por meio de testes padronizados, observação em sala de aula e análise de trabalhos e projetos realizados pelos alunos (Franco, 2020).

Além da avaliação diagnóstica, também é comum a realização de avaliações formativas, que têm como objetivo acompanhar o avanço dos estudantes durante o processo educacional e aprendizagem, e nesse tipo de avaliação, o foco está na identificação de pontos fortes e áreas que precisam de desenvolvimento, visando orientar o trabalho do professor e promover uma aprendizagem mais eficaz (Veiga, 2019).

Outra forma importante de avaliação da educação escolar no Brasil são as avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), essas avaliações têm como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em larga escala, fornecendo dados que podem ser utilizados para monitorar a qualidade da educação, identificar desigualdades regionais e subsidiar políticas públicas voltadas para a melhoria do ensino (Ramos, 2018).

Além disso, nos últimos anos, tem crescido o interesse por abordagens mais participativas e democráticas de avaliação, que envolvem não apenas os alunos e professores, mas também a comunidade escolar como um todo, nesse sentido, a avaliação institucional tem se destacado como uma ferramenta importante para promover a reflexão sobre a prática pedagógica, identificar pontos de melhoria e fortalecer o vínculo entre a escola e a comunidade (Santos, 2020).

Então, a avaliação da educação escolar no Brasil é um processo complexo e multifacetado, que envolve diferentes atores, métodos e objetivos, ao adotar uma abordagem integrada e plural de avaliação, devendo ser capaz de promover uma educação de qualidade, inclusiva e democrática, que atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos no processo educativo, como o exemplo da cidade de Sobral, localizada no Estado do Ceará, que em larga escala, destaca-se no quesito educação de qualidade (Souza, 2021).

CAPÍTULO 2

A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA (ALE): SEUS EFEITOS E EFICÁCIA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.

É lícito dizer que, as avaliações baseadas na mensuração do desempenho escolar através de testes escolares, iniciaram nos anos 60, sendo que, em 1970, uma década permeada por reformas da educação, tem-se lugar novo, um modo de medir e por a “culpa” nos educadores pelo fracasso escolar dos educandos. E, em 1980, realizaram-se os primeiros experimentos, no país todo, em utilizar as avaliações em larga escala (ALE), tendo como finalidade a regulação do setor educacional a nível nacional, via o Sistema de Avaliação do Ensino Público (SAEP), aplicado no Paraná e Rio Grande do Norte (Sousa, 1997; Bonamino, Franco, 1999. Werle, 2011), apontando que, já nesta época, havia uma expressiva intervenção e sugestão de entidades externas.

De acordo com Brasil (2020), tendo por base os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEPE), que recebeu o nome de Anísio Teixeira, cuidou de implementar, em 1990, a primeira experiência em organizar e viabilizar um ciclo de um sistema de ALE, nomeando-o de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e este, após mais de três décadas de duração, recebeu nova configuração, adequando-se à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que pese o interesse deste presente estudo, tem-se que apontar que a ALE tem como pretensão articulá-la às reformas educacionais desenvolvidas ou decorridas nas últimas décadas, destacando as seguintes características ou aspectos:

- a) Centralizar todos os sistemas avaliativos, podendo utilizá-los como meios gestores e dar suportes às políticas responsáveis, integrando-os aos censos de mensuração externa;
- b) Descentralizar a gestão e financiamento, de modo a fortalecer o debate da autonomia e gerência independente das escolas, promovendo melhores resultados, incluindo a autonomia em recursos financeiros que pressupunha encontrar novos pontos ou bases de verbas, longe das fontes públicas de tradição, e ainda, novas maneiras de gerir a educação pública...;
- c) Ampliar as oportunidades de escolhas, sugerindo novos recursos ou instrumentos para estimular as disputas entre as unidades escolares, buscando melhorar a qualidade destas; e
- d) Valorizar os resultados alcançados, empregando-os efetivamente na oferta da educação oferecida (Bonamino, 1999; Levin, 2001; Oliveira, 1999-2000) apud (Baver, Alavarse e Oliveira, 2015).

Apesar de uma difusão clara, direta e objetiva das características apontadas anteriormente, e serem, especialmente divulgadas, foram vistas de maneiras diversificadas, no caso do Brasil, por exemplo, ficou evidente a defesa e ampliação das avaliações que têm traços comuns o uso de testes/provas padronizadas, empregadas em larga escala em todos os entes da federação brasileira, com interferência, de mensurações externas, isto é, com aplicações de provas por pessoas atuantes fora dos muros escolares (IDEM).

Segundo Fritsch e Vitelli (2021), a proposta da ALE tinha pretensão de medir a qualidade da educação, era sustentada por um modo gerencialista e estabelecida com a influência e ou interferência de órgãos estrangeiros e no centro de um Estado Avaliador. Isso advinha do estímulo e interesse do Banco Mundial (BM), do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), ficando explícita a condição consequente das intervenções dos organismos mencionados, neste caso, a expansão da ALE estava condicionada aos empréstimos e financiamentos internacionais (Fritsch e Vitelli, 2021).

Deve-se registrar que, desde seu início até os dias atuais, os processos de avaliações, em geral, têm como foco os resultados quantitativos, e estes estão aliados à questão do desempenho e posições das unidades escolares de outros sistemas que, só apontam performance, os méritos, a privatização e a isenção de responsabilidade do Estado em garantir uma educação de qualidade, aprofundando assim mais as desigualdades sociais, negando a quem direito de igualdade educacional, numa clara demonstração de que a qualidade da educação é vista como um recurso auxiliar para manter um mercado antidemocrático (Gentili, 2001).

Nessa longa trajetória, mesmo que os processos de ALE tenham se modificado e tomado espaço em todo o sistema educacional, está impregnado e permeado embora de maneira implícita, a presunção de deixar evidente a sua eficácia ou ineficiência educativa, pelas avaliações buscar condicionarem seus resultados ou metas, via indicadores educacionais, como por exemplo, nivelar os resultados de diferentes realidades, igualando-os por meio de testes/provas externas, além disso, não se conseguem apontar, quem na verdade, são os culpados, uma vez que a culpa recai sobre docentes, dirigentes escolares e discentes, taxando-os de incompetentes e fracassados (Fritsch e Vitelli, 2021).

É preciso deixar claro e registrado que, estas avaliações não foram e nem são totalmente aceitas ou consensuais por uma grande parte do universo acadêmico e educacional do país, portanto, uma parcela significativa ou de modo geral, questiona-se e critica-se a ALE, discutindo as reais contribuições desses sistemas de avaliação, assim, entre exceções e

repercussões pode se citar alguns autores, destacando os seguintes: Ravitch (2010) e Afonso (2000) que, ressalta a quase ausência total de contribuições internacionais no discurso nacional a respeito da temática; já Freitas (2013), Souza e Oliveira (2010), não as renegam, porém, criticam seus modos de difusão no país; alguns outros, como Oliveira (2013); Bauer (2010, 2012 e 2013); Machado e Alavarse (2014), até reconhecem os valores da ALE, e apontam que este é a maneira única de medir a qualidade do ensino no Brasil (Bauer, Alavarse e Oliveira, 2015).

Assim, tem-se que, o discurso capitalista que procura justificar a ALE situa a educação como pauta e a tem ou vê como estratégia para competir internacionalmente na economia, enquadrando a escolarização fundamentalmente como capital humano, daí, haver uma importante conexão entre a educação e o crescimento da economia. Em síntese, a escolaridade alia-se ao sistema de emprego e a capacidade de produzir dos trabalhadores, e nesse sentido, alinha-se às demandas do mercado de trabalho que precisa de mão de obra qualificada (Castro, 2009) apud (Ribeiro; Sousa, 2023).

Para além do sucesso econômico, este mesmo discurso se relaciona a um debate que diminui as desigualdades sociais e à melhora na distribuição de renda, como que, para justificar a sua concentração, a exclusão social e a pobreza que, advém das reformulações e reorientações macroeconômicas e das reformas do Estado, que, nas décadas de 80 e 90 afetaram especificamente os países latino-americanos, entre eles, o Brasil (Idem), daí, se valerem da ALE como instrumentos para controlar os seus resultados nacionais no tocante às exigências do mercado de trabalho, estando ainda, ligado a outras vertentes, como por exemplo, ao discurso de gestão eficiente, cujo foco argumentativo centra-se no apoio incondicional (Castro, 2009).

Levando em consideração também a vertente de Mészáros (2008), *A Educação para Além do Capital*, aprofunda sua crítica à subordinação da educação à lógica do capital, argumentando que o processo educacional, ao invés de fomentar a autonomia e o pensamento crítico, tem sido moldado para assegurar a reprodução das estruturas sociais dominantes, assim de acordo com o autor, essa condição compromete não apenas o conteúdo transmitido, mas também os objetivos e os métodos pedagógicos, os quais são cada vez mais orientados pelas exigências do mercado e pelos imperativos da produtividade (Mészáros, 2008).

Nesse contexto, a educação torna-se um instrumento funcional à ordem vigente, afastando-se de sua função emancipatória. Mészáros propõe, portanto, a construção de uma educação orientada para além do capital, capaz de promover a formação de indivíduos conscientes, críticos e comprometidos com a transformação social. Para tanto, torna-se indispensável a ruptura com os mecanismos estruturais que vinculam a educação ao sistema

metabólico do capital, visando à edificação de uma sociedade verdadeiramente livre e igualitária (Mészáros, 2008).

Contudo, esta ótica representativa e centrada na hegemonia do debate nacional acerca da avaliação externa e o meio capital presente nos documentos oficiais e textos tratando das políticas públicas educacionais, precisa além dos reforços promovidos pelos meios de comunicação de massa, contando ainda com as contribuições de vozes acadêmicas, das instituições de pesquisas e dos gestores governamentais que trazem influências para se desenhar a avaliação no país (Castro, 2009).

Castro (2009) aponta as principais dificuldades vindas da ampliação da educação básica (EB) neste país, destacando-se que, elas podem ser englobadas na questão – “má qualidade do serviço educativo” (p. 4), explicando que, as mesmas tornaram-se evidentes pela ALE, e a autora acrescenta mais, foi este sistema de avaliação que possibilitou conhecer: “a baixa efetividade do ensino e da aprendizagem, principalmente nas séries finais do ensino fundamental (EF) e do ensino médio (EM); as desigualdades nos níveis regionais [...]; os desníveis ou descompassos entre o currículo oficial e o desempenho dos educandos; as distorções idades/séries, entre outras” (Castro, 2009, p. 4).

Então, o SAEB foi um instrumento usado pelos dirigentes/gestores das redes públicas de vários estados brasileiros que empregaram esforços para reduzir a quantidade de alunos repetentes e desistentes das escolas, além de procurar orientar cursos e ou programas para capacitar os docentes, possibilitando-lhes a formação continuada, e, enquanto isso, a ALE, em muitos outros países mundo afora, foi o primeiro passo das reformas educacionais, complementando que, para os defensores desta visão, a ALE é importante na gestão e planejamento educacionais, pois, seus resultados podem apontar tendências, formular políticas e otimizar recursos e investimentos com base em dados reais medidos cientificamente (Calderón; Borges, 2020; Januário, 2019; Paswuali, 2018).

E, ainda, de acordo com aqueles entusiasmados com a ALE, é que só ela pode definir os padrões mínimos para referenciar os desempenhos dos sistemas educacionais, ou seja: definir o que se espera dos educandos em se tratando de cada etapa escolar e os indicadores que irão permitir realizar as medições, e é Castro (2000), quem diz que, tais indicadores devem fazer referências ao currículo escolar, livros didáticos e metodologias de ensino, devendo considerar o Projeto Pedagógico da Escola (PPE) e o controle social da comunidade local. E, Fini e Santos (2020) definem que, a função da ALE é dar informações a respeito ao que as escolas deveriam ter ensinado, tendo por base em currículo nacionalmente determinado ou definido por lei (Ribeiro e Souza, 2023).

Neste cenário, os defensores da ALE também ressaltam o papel do gestor público na condução eficiente das políticas educacionais, atribuindo-lhe o mérito de estabelecer diretrizes claras e metas mensuráveis para o sistema de ensino, para esses autores, a atuação do governante torna-se fundamental na formulação de políticas baseadas em evidências, que assegurem transparência nos resultados e contribuam para o aprimoramento da qualidade educacional (Ribeiro e Souza, 2023).

Assim, o dirigente público, ao utilizar os dados provenientes das avaliações em larga escala, teria condições de tomar decisões mais assertivas quanto à alocação de recursos, à elaboração de programas de formação docente e à identificação de escolas que necessitam de maior apoio técnico e pedagógico, desta forma, o mérito, reside na capacidade de utilizar os instrumentos avaliativos como catalisadores de melhorias educacionais, desde que articulados com uma gestão comprometida com a equidade e a justiça social (Ribeiro e Souza, 2023).

Outro aspecto a ser apontado acerca das opiniões dos apoiadores incondicionais da ALE, é a questão de repensar as carreiras do magistério, a exemplo de alguns países: Estados Unidos da América, Inglaterra, México e outros tantos, alguns autores creem que, no Brasil, ela pode, via seus vínculos do desempenho, otimizar a implementação de remunerações diversificadas, estimulando assim, as equipes escolares, premiando o esforço de cada instituição de ensino (Castro, 2007; Dalmon; Siqueira; Braga, 2018), o que, já ocorre no setor privado, passaria a acontecer na área pública educacional, em especial, em se tratando de profissionais melhores qualificados (Barros; Tavares; Massei, 2009).

Importa apontar que, esses incentivos (bônus) financeiros corresponderiam aos objetivos alcançados e cumprimentos às metas estabelecidas, tendo por base os resultados das avaliações de rendimentos padronizadas; índices/taxas de aprovação, minimização nas faltas dos docentes e esforço ao combater a evasão escolar (Idem), pois, assim, estariam sendo obedecidas, cumpridas e realizadas todas as medidas oficialmente definidas pela ALE e políticas educacionais propostas externamente (Ribeiro e Sousa, 2023).

Algumas experiências internacionais, incluindo demissões de educadores não tão bem qualificados, verificou-se uma melhoria na performance dos alunos, e, isto, segundo os autores entusiastas, pode servir para mudar as condutas de docentes, dirigentes e gestores educacionais e ainda será capaz de melhorar a qualidade do ensino (Fernandes; Gremaud, 2009), todavia, faz-se necessário, adotar e vivenciar práticas e procedimentos didáticos pedagógicos adequados e eficazes que promovam e impactem o desempenho dos educandos, e de acordo com Fernandes (2007), na realidade nacional, um ensino escolar ideal "...seria aquele no qual todas as crianças e adolescentes tivessem acesso à escola, não desperdiçassem tempo com repetências, não

abandonassem os estudos precocemente, e, ao final de tudo, aprendessem” (Fernandes, 2007, p. 7), bastando para que as coisas mudem, apenas que a educação contasse com a opinião e apoio público local para cobrar as melhorias para este setor.

Já no que se refere ao discurso crítico de problematização da ALE, que, contradiz aquele de cunho econômico, um olhar crítico ou uma leitura crítica mais apurada percebe que é um debate educacional permeado de valores democráticos e transformadores sociais, tendo como foco uma educação formal humana livre e longe das exigências do mercado e ligada a um plano de construção cidadão ativa e modificadora, visando atender aqueles grupos mais necessitados da população de cada comunidade escolar (Sousa; Oliveira, 2010; Afonso, 2009), acrescentando que este discurso foi realizado, cresceu e proliferou contando com opiniões e contribuições de grupos de intelectuais, de burocratas públicos, de movimentos, sociais da educação, o que envolvem entidades científicas, órgãos sindicais e ONGs diversas, etc, e com o tempo essa criticidade se passou a ser representada por três pontos diferentes acerca de ALE (níveis de argumentações): “apoio crítico, recusa propositiva e recusa categórica” (Ribeiro; Sousa, 2023, p. 6).

O primeiro desses pontos – apoio crítico –, apesar de reconhecer o valor da ALE, questiona o tratamento dado aos resultados como moeda de troca por recompensas financeiras, tais como: destinar ajuda financeira para as unidades escolares com resultados melhores – premiando o mérito; determinar bônus aos docentes por causa do desempenho dos educandos; definir rankings para incentivar a competitividade entre as escolas e redes de ensino; consideração da ALE como medida única ou mais importante de avaliação da qualidade do sistema educacional (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Os últimos autores citados, consideram que a ALE, se aplicada em conformidade com determinadas situações e ou usos educacionais, podem apresentar avanços no cenário educativo e, até levantar problemas importantes relacionadas ao sistema educacional. Contudo, há outros autores que acreditam que, a ALE (nacional e internacional) deixa evidente as dificuldades das unidades de ensino em assegurar a aprendizagem e o “domínio dos conhecimentos básicos a todos os alunos” (Idem, p. 6), além disso, o tema ALE suscitou e passou a ser de interesse do poder público, bem como, ocorrer a mesma coisa com a temática – qualidade do ensino.

Sousa, Pimenta e Machado (2012) argumentam sobre os prós e contras, demonstrando estarem preocupados com os riscos os limites e as fragilidades da ALE, salientando que, aqueles municípios com sistema próprio de avaliação têm alcançado as exigências do IDEB, quanto ao controle de gestão local e mais envolvimento de dirigentes, docente e familiares dos alunos (Sousa; Pimenta; Machado, 2012). Enquanto isso, Bonamino (2016), aponta que há um excesso

de avaliações nacionais e subnacionais “...nas medidas cognitivas em detrimento das medidas sociais, escolares e pedagógicas” (p. 125), assim, esta autora denuncia que não há como os educadores refletirem acerca da ALE, isto é, sobre os resultados externos e fatores não reais do IDEB (Bonamino, 2016).

Gatti (2014) também destaca que, a ALE limita a análise dos resultados para se pensar em mudanças no sistema, uma vez que os mesmos não são divulgados, não sendo possível debatê-los ou aplicá-los na melhoria do ensino que as escolas públicas oferecem, e, mesmo que, a metodologia usada na ALE seja altamente sofisticada, falta algo essencial no processo, como um debate público a respeito de suas validades teóricas, políticas e técnicas (Gatti, 2014).

Horta Neto (2013) aponta que não há dados acerca da pobreza no IDEB, considerando-a isso como um problema político e técnico, denominando-a o como fator injusto para os estudantes e docentes, quando a ALE/IDEB classificam as escolas pelos índices/resultados das avaliações, sem levar em conta os níveis socioeconômicos que, certamente, afetam de maneira considerável os resultados das provas aplicadas, deixando bastante claro que, se faz necessário lançar mão de outras políticas sociais para enxergar e resolver as questão envolvendo as desigualdades sociais que se transformam em diferenças escolares, portanto, a forma em como são divulgados os resultados pelo IDEB, acabam por desviar a verdade sobre o que acontece realmente na educação oferecida, além de não explicar a validade e a certeza dos indicadores avaliados (Travitzki, 2020).

Franco (2001) menciona que é necessário utilizar os resultados dessas avaliações no planejamento e nas ações pedagógicas. Pois é interessante promover reflexões sobre os resultados e motivar a escola na busca de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Há rejeição acerca das políticas de responsabilização do magistério (meritocracia e bonificação), em que Machado e Alavarse (2014, p. 9) enfatizam “...que não é possível aferir o desempenho dos profissionais das escolas apenas pelos resultados dos alunos”. E, para completar tal argumento, há que considerar “...outros elementos do universo escolar [...] demandando outros instrumentos e procedimentos avaliativos” (Alavarse, 2013, p. 9).

Estes autores e outros tantos que defendem o apoio crítico da ALE, salientam que é necessário existir um diálogo, um entrelaçamento ou uma troca de argumentações entre os modelos internos (“avaliação de aprendizagem feita pelo professor, autoavaliação institucional”) e, a avaliação externa e em larga escala” (Bravo; Machado, 2013), que servirá de base para se alcançar uma escolarização para todos, bem como, para se criar uma cultura favorável e de efetivas práticas educativas com bons resultados educacionais.

Quanto à recusa propositiva, tem-se a presença de uma crítica ferrenha relacionada às políticas de meritocracia e gerencialismo, e é Freitas (2007) quem diz que o governo está equivocado em fazer a análise da educação básica nacional apenas através do IDEB, e, por sua vez, destaca duas questões: (1) o governo federal exercendo impondo regras (o que avaliar), pressionando os governos municipais para cumprir as propostas do IDEB, e a obediência destes o recebimento de recursos financeiros, tendo como foco os instrumentos de aprovações automáticas; e, (2) os resultados (médias) do IDEB ocultados, excluindo internamente aqueles estudantes das classes pobres, marginalizadas (Freitas, 2007).

Para este autor mencionado no argumento anterior, seria mais justo, lógico e real, avaliar os alunos tendo por base os custos, qualidade ou qualquer outro índice que englobasse e ou priorizasse as desigualdades existentes na totalidade dos educandos de cada escola (Freitas, 2007), numa espécie de negociação da qualidade educacional entre governo e unidades de ensino dos municípios, realizando assim, uma ALE local. O citado autor, também explica que, este modelo de avaliação, deve ser empregado, especialmente, para avaliar as políticas públicas da educação e, não para as escolas brasileiras, sendo que estas, através de parcerias (unidades escolares e governos municipais), articulassem outros modelos de avaliações (autoavaliações locais), por exemplo (Freitas, 2007).

Os municípios, com seus conselhos municipais de educação e docentes participativos, são capazes de construir e definir os currículos escolares mais condizentes, próximos e efetivos junto aos alunos atendidos, bastante para isso, contar com o suporte financeiro e técnico do governo federal, como forma de comprovar a aceitação e a validade dos sistemas municipais de avaliação, conhecendo-os e conferindo-os via ALE (Ribeiro; Sousa, 2023), isto é, para Freitas et al (2014), os resultados das avaliações internas (feitas pelos docentes sobre os alunos), podem servir de indicadores pela ALE para mensurar a qualidade do ensino da rede municipal (Idem).

O que Freitas critica não é a ALE, mas, sim as intenções daqueles órgãos que desejam controlar ideologicamente o sistema educacional, através de políticas que querem usar os seus resultados de formas arbitrárias, desfocadas e até alienantes, como por exemplo, nos casos da meritocracia e privatização em relação à educação pública, pois, elas trazem:

- A estreiteza dos currículos e apostilação do conjunto das escolas públicas, alinhando o que se ensina e o que se avalia, sintetizando a formação jovem com apenas os conhecimentos básicos, com foco em leitura, matemática, ciências, de acordo com as demandas do mercado de trabalho;
- As estratégias calculistas usadas para alcançar bons resultados nos testes da ALE, excluindo os maus alunos, ou seja, aqueles que têm dificuldade de aprender;

suprimindo (no ato das matrículas) os considerados de riscos, e ainda, segregando os com alto desempenho, (os que seguram a média) e baixa performance; ainda, havendo até docentes que auxiliam os estudantes a resolverem os testes, entre outros recursos para alterar ou distorcer os resultados avaliativos;

- A responsabilização dos dirigentes e docentes das escolas pelos baixos desempenhos dos educandos nos exames externos, que é ainda confirmada pelos bônus variáveis aos educadores da EB, por causa do desempenho dos alunos na ALE (Freitas et al, 2014).

Já Minhoto (2013) aponta que o maior problema é querer e ou procurar empregar um só aspecto – a aprendizagem ou o desempenho do educando -, para assegurar ou fazer uma espécie de caracterização avaliativa, isto é, julgar de maneira justa a qualidade de ensino desta ou aquela escola e, até de uma rede escolar inteira. Portanto, a autora sugere “...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” (Minhoto, 2013, p. 141).

No tocante à recusa categórica, tem-se um conjunto de intelectuais (altamente especializados) que vêm legitimar seus pontos de vista acerca da ALE, apontando que as mesmas são utilizadas para prejudicar os sistemas escolares, pois, corrompem ou deformam o significado da autonomia escolar em favor da demanda e lógica do mercado na educação pública (cheques/bônus/ensino, escolas concessionadas, etc), o que faz aprofundar e naturalizar as diferenças dentro das diferentes escolas brasileiras (Mendes et al, 2015).

Para esta autoria, a ALE não apenas não define ou resolve a problemática questão da qualidade do ensino, porém, pode e muito bem, legitimar a sua dualidade, ou seja, “uma escola para os mais ricos e uma escola para os mais pobres” (Mendes et al, 2015), e, para estes últimos, tem-se um currículo mínimo conformado voltado para eles. É importante registrar que, no cenário internacional (o PISA) já existe um mercado responsável para elaborar os testes, materiais didáticos e formação docente para se lidar com as linhas gerais (competências e habilidades) dos exames padronizados, e, no Brasil, a partir dos anos de 1990, alguns órgãos estrangeiros, como por exemplo, o BM (Banco Mundial) estimularam vigorosamente o emprego de ALE, seguindo as políticas neoliberalistas da época, tornando-se agentes reguladores e definidores dos caminhos das políticas educacionais do país (Mendes et al, 2015).

Neste cenário, o governo exerce um sistema de controle através da ALE, dentro do tecnicismo, da educação domesticadora de um currículo imposto, de processos de ensino determinados, da regulação da prática docente e de avaliações internas estabelecidas extremamente, e no fim, podendo culpar os educadores pela baixa qualidade da educação, enquanto incentiva o mercado educacional (Libâneo, 2018), acrescentando que, a educação

oferecida, nesse caso, é alienante e distante da realidade vivida pelos alunos, e comunidades, (familiares), em especial, aqueles e aquelas que vivem em situações injustas, violentas e excluídas (Saul, 2015), ou seja, estes atores só ficam de frente a conhecimentos prontos, sem significados para eles e muito longe de “uma leitura crítica da realidade, com perspectivas de transformá-la” (Saul, 2015, p. 1303).

Evangelista e Leher (2012, p. 10) apontam que há uma “agenda do capital para a educação”, sob o impulso nacional do movimento “Todos Pela Educação” (TPE), cujas visões ou ideias são: conteúdos curriculares focando competências básicas; objetivos ou metas educativas mensuradas por avaliações externas/centralizadas; punições responsabilizadoras às escolas e aos docentes; e uniformidade pedagógica em todas as unidades escolares, sendo esta última, aquela que propicia a expropriação dos conhecimentos dos educadores pelo mercado produtor de cartilhas, manuais e livros didáticos, além das muitas e diferentes apostilas (Evangelista; Leher, 2012). Cartilhas elaboradas com o intuito de treinar os estudantes para realizar os testes padronizados.

As cartilhas refletem um fenômeno preocupante na educação contemporânea, onde a padronização e a uniformidade pedagógica se tornam predominantes. Essas cartilhas são elaboradas com o objetivo de preparar os estudantes para avaliações padronizadas, que muitas vezes priorizam a memorização e a repetição de conteúdos em detrimento de um aprendizado mais significativo e contextualizado. Ao focar em competências básicas e em resultados mensuráveis, essas ferramentas educativas tendem a simplificar o processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando a diversidade de saberes e realidades dos alunos. Essa abordagem pode levar à expropriação do conhecimento dos educadores, que são substituídos por materiais didáticos criados por empresas do mercado, muitas vezes sem uma conexão real com as necessidades e interesses dos estudantes.

Além disso, a ênfase em resultados de avaliações externas pode gerar uma pressão excessiva sobre escolas e docentes, resultando em punições e responsabilizações que não consideram o contexto em que cada instituição está inserida. Essa lógica pode desestimular práticas pedagógicas inovadoras e críticas, limitando a formação integral dos alunos.

Portanto, as cartilhas não apenas moldam o currículo de forma rígida, mas também influenciam a cultura escolar, promovendo uma visão reducionista da educação que prioriza resultados imediatos em detrimento de um aprendizado mais amplo e profundo. Essa crítica é fundamental para repensar as políticas educacionais e buscar alternativas que valorizem a autonomia dos educadores e a diversidade de saberes presentes nas escolas.

Nesta visão de recusa categórica da ALE, deve-se dar preferência à autoavaliação quando foi qualificar a escola; os indicadores e as metas da qualidade devem ser definidos(as) pelo coletivo de atores de cada unidade de ensino, centralizando a luta pela qualidade na ponta do sistema, restando ao poder central, a tarefa de suprir as necessidades das instituições escolares, regulando-as minimamente, sem ultrapassar fronteiras que fujam da alçada de monitorar a qualidade dos serviços autônomos oferecidos na unidade educativa (Ribeiro; Sousa, 2023).

Na sequência, apresenta-se um Quadro (1) sinótico, trazendo as principais características que distinguem as zonas de argumentações acerca dos debates sobre a Avaliações em Larga Escala (ALE), externas e padronizadas pelo IDEB.

Quadro 1 – Quadro sinótico das zonas argumentativas do debate sobre avaliações externas

<p style="text-align: center;">Apoio incondicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Defesa das avaliações em larga escala e do uso de resultados para estimular a competição entre escolas • A mudança da qualidade é gerada essencialmente do centro do sistema para as redes e escolas • Valoriza conteúdos/competências básicas (leitura, resolução de problemas, ciências) para a formação do trabalhador qualificado • Utiliza os resultados para avaliar (e responsabilizar) a escola, educadores e gestores locais
<p style="text-align: center;">Apoio crítico</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhece potencialidades e limites nas avaliações em larga escala, contestando desusos para estimular a competição entre escolas • Valoriza os conhecimentos básicos aferidos pelos testes padronizados, mas contesta a redução do currículo ao que é avaliado pelos testes • A mudança da qualidade é gerada também a partir do centro do sistema desde que haja apropriação pelas escolas • Defesa do uso de resultados também para avaliar as políticas e as instâncias governamentais
<p style="text-align: center;">Recusa propositiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Municipalização da avaliação em larga escala como dispositivo da avaliação institucional das escolas / uso apenas diagnóstico das avaliações externas em nível federal • Crítica do reducionismo dos conhecimentos valorizados pelas provas padronizadas e defesa de uma formação ampla e crítica das crianças e jovens • A mudança é gerada essencialmente por um pacto de qualidade entre a escola e o poder local (municípios) • Responsabilização bilateral estado-escola

Recusa categórica	<ul style="list-style-type: none"> • Recusa ou desvalorização das avaliações em larga escala e defesa da autoavaliação como estratégia de resistência • Defesa da qualidade social e da formação para transformação social • A mudança é gerada essencialmente a partir do interior da escola • Primazia da autonomia da escola e da ação do Estado no oferecimento de condições para a qualidade

Fonte: Ribeiro e Sousa (2023)

O Quadro 1 apresenta os quatros posicionamentos acerca da ALE, com argumentações registradas de forma resumidamente para corroborar as informações relatadas nas páginas anteriores que, pretenderam apresentar as opiniões de vários autores que tratam do assunto, numa tratativa que buscou respeitar suas posições de defensores e opositores. Importa esclarecer que, mesmo sendo uma síntese das ideias acerca do tema, o conjunto de características mostradas facilita uma leitura e uma interpretação mais imediata ou mais rápidas sobre os apoios e as recusas, deixando aqui, uma sugestão aos leitores que, caso queiram saber maiores detalhes a respeito das zonas apresentadas, basta retornar às páginas que compõem o tópico ou capítulo 2 do presente estudo.

Diante do panorama delineado até agora, é possível fazer um recorte específico sobre o Brasil no que diz respeito à ALE, registrando que, nacionalmente, no começo dos anos 1990, no governo de FHC, é que teve início a reforma educacional, que, teve a qualidade como foco e eixo das políticas educacionais, valendo dizer que, tal ocorrência gerou críticas e questionamentos no tocante à parte social das mesmas, uma vez que foram divulgadas os muitos recursos investidos em relação aos resultados alcançados, ou seja, as melhorias do que era oferecido nas escolas (Machado; Pereira, 2020). Nesse sentido, a adoção da ALE aparece e parece um modo de avaliar a qualidade em razão dos investimentos realizados, gerando assim novos instrumentos de controle, justificativas de tomadas de decisão e, opções direcionadas de verbas públicas para a educação (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

E, é neste período que são ou foram implementados vários órgãos, encarregados de avaliar os diferentes níveis educacionais no país, entre eles: Exame Nacional de Cursos (ENC) Ensino Superior, chamado de Provão; Exame Nacional do Ensino Médio (ENEN) Ensino Médio; e, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990 que, em meio às reformas variadas, foi reformulado em 2005, que, envolvendo diferentes sistemas avaliativos passou a avaliar milhões de estudantes existentes em escolas urbanas no total dos municípios brasileiros, mais ou menos 300 mil avaliados através do SAEB (Bonamino; Sousa, 2012),

portanto, sua reconfiguração sofreu uma nova expansão – dando a oportunidade de se criar o IDEB (2007) (Prova Brasil) que, mensurava o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, com resultados nacionais, estaduais e municipais, com notas de aprovação (Censo Escolar) e, entre 0 e 10, notas sociais acerca da qualidade do ensino das redes escolares (Machado; Pereira, 2020).

Nesse contexto, novas ondas expansionistas sobre a ALE ocorreram em todos os estados brasileiros e alcançaram a maioria dos municípios (Bauer et al, 2015), evidenciando um aumento quantitativo de escolas a usá-la, tentando mensurar a qualidade da educação oferecida (a nível nacional e estadual), e também, no aspecto qualitativo, procurando entender as implicações das avaliações sobre as unidades de ensino, necessitando esclarecer que, no início, tinham caracteres de amostragens e diagnósticos sem causar graves mudanças ou impactos nas instituições avaliadas, e em seguida passaram a ser censitárias, foram cobradas aferições dos censos escolares e estas sendo publicadas em classificações de escolas e redes escolares, incentivando comparações e competições entre as mesmas, e ainda, foram responsabilizados pelos baixos índices avaliativos o coletivo de cada unidade, sempre aumentando a pressão/cobrança por melhores resultados (Bonamino; Sousa, 2012).

Essa realidade é sentida por muitos professores, que observam o aumento na quantidade de escolas utilizando essas avaliações como uma forma de mensurar a qualidade educacional. Inicialmente, as avaliações tinham um caráter diagnóstico, sem causar impactos significativos nas instituições. No entanto, com a transição para um modelo censitário, a pressão sobre as escolas aumentou consideravelmente.

Os docentes frequentemente se veem em uma situação desafiadora, lidando com a cobrança por resultados cada vez mais altos e enfrentando comparações que fomentam uma competição entre as instituições. Essa responsabilidade coletiva pelos baixos índices avaliativos gera um ambiente de estresse e ansiedade, onde o foco muitas vezes se desloca do aprendizado dos alunos para a obtenção de melhores notas nas avaliações.

Essa pressão constante pode comprometer a autonomia dos educadores e limitar inovações pedagógicas, uma vez que muitos se sentem obrigados a adaptar suas práticas para atender às exigências das avaliações externas. É fundamental reconhecer essa realidade e buscar alternativas que valorizem o trabalho dos professores e promovam uma educação mais qualitativa e significativa.

Ao observar o cenário desenhado tratando-se de avaliações padronizadas e impostas, podem ser apontadas várias justificativas para o seu implante e emprego, entre elas, destacam-se:

- Alterações ou mudanças nas gestões escolares, propondo testes instrumentais de controle do poder central, gerando uma “administração por controle remoto” (Lima, 2011, p. 1370) dos sistemas educacionais brasileiros;
- A avaliação controlada dá o poder de decisão de optar a quem destinar recursos, verbas e salários, pois, isso remete à indução dos envolvidos a fazer o que é desejado pelo controlador;
- Também, valendo-se do ideal político progressista, agora sob novo conceito, possibilita que as escolas alcancem a autonomia, descentralize a gestão e permite a participação dos atores educativos;
- Pratica-se um discurso renovado acerca do gerenciamento da escola pública, uma vez que a ALE oferece melhores gerências dos recursos recebidos, atualiza os dados escolares a quem de interesse e promove debates acerca do que pode melhorar na educação pública (Afonso, 1998; Barrera, 2000; Castro, 2009; Klein; Fontanive, 1995; Vianna, 2003).

Posto que é perceptível o discurso sobre as vantagens da ALE, reforça-se que, o controle exercido sobre as instituições de ensino público, é realizado via resultados alcançados ou mostrados pelos alunos em provas/testes padronizados e comparativos, sendo, portanto, como dados evidentes e empíricos da qualidade da educação ofertada (Casassus, 2013), uma vez que, estas avaliações oferecem, além de informações, diagnósticos, regulação/controle, quanto do sistema em sim mesmo, legitimando as políticas (Afonso et al, 2000).

Ainda, há outras argumentações que visam endossar a ALE, destacando suas potencialidades, entre ela, destacam-se as que se seguem,

(1) Responsabilização de docentes e unidades de ensino acerca dos índices obtidos, ao invés de canalizá-los para a melhoria das práticas pedagógicas, taxa-os de fracassos, numa tentativa de minimizar a responsabilidade dos dirigentes governamentais (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015);

(2) Tentativa de criar uma cultura de avaliação dos serviços públicos e aferir sua transparência processual de resultados;

(3) A publicação dos índices alcançados pelos educandos é uma forma do país acompanhar como estão as escolas, abrindo um leque de escolhas às famílias por qual instituição optar para seus filhos, e, com isso, haveria pressão (da comunidade local) para que estas unidades de ensino melhorassem.

(4) Possibilidade de estabelecer várias comparações entre educandos da mesma unidade de ensino, entre estes e outras escolas regionais, ou até, compará-los com alunos do país inteiro. Pode-se ainda, comparar atuações de gestores e os desempenhos dos estudantes entre instituições escolares da rede e com outras redes dos estados e municípios e do Brasil,

sendo isso importante, de vez que nestes diferentes contextos citados, desenvolve-se uma matriz referencial ou um currículo básico único; (Idem).

(5) As correlações dos testes aplicados são feitas por computadores programados para tal, garantindo em sigilo os nomes dos alunos avaliados, e as elaborações desses instrumentos são da responsabilidade de especialistas para não haver desvios do que se deseja medir, garantindo a validade das provas e análises dos resultados com maior exatidão e credibilidade (Fernandes; Gremaud, 2008).

(6) Asseguram que existem bases de informações que permitem monitorar as mudanças evolutivas do ensino, favorecendo as tomadas de decisões no cenário educacional, dando mais consistência às políticas públicas. Nesse sentido, as análises de tais dados, incluindo características dos sujeitos envolvendo aspectos étnicos, socioeconômicos, sexos, traços culturais específicos, de cada aluno; além de ser possível levantar características sobre as escolas, os corpos docentes, as redes escolares, podendo estes servir para subsidiar os programas educativos prioritários que, visem a melhoria dos resultados alcançados (Castro, 2009).

(7) Permitem que os próprios estudantes se responsabilizem pela sua aprendizagem, estimulando-os a buscar os melhores resultados e, dando-lhes possibilidades incentivadoras para assim fazê-lo (Evers; Walberg, 2002);

(8) Promovem modificações em currículos distantes e ou descolados das realidades escolares (Madaus; Russel; Higgins, 2009); e,

(9) Podem destinar recursos a programas para melhorar ou facilitar em relação à idade, a entrada no 3º grau (ensino superior), buscando alcançar maior equidade nos resultados (Evers; Walberg, 2002).

Contudo, para as argumentações favoráveis à ALE, há outras tantas que as criticam, destacando alguns pontos essenciais a saber, indo além da pressão e controle do governo central, apontam que este está apenas a obedecer a ordens e ou regras de órgãos multilaterais, impondo uma agenda educacional transnacional (Arelaro, 2003; Esteban, 2012). Critica-se também, a taxa interna, artificial e injusta dos serviços oferecidos, como o pagamento de bônus e ou premiações financeiras a docentes e instituições de ensino (Ferrer, 1996).

Ainda, é preciso considerar outros questionamentos acerca da ALE, que apontam que existem resultados com consequências graves sobre os alunos, havendo um contraponto sobre tal afirmação que, testes padronizados não têm consequências sobre os avaliados, sendo os educandos, os docentes ou os gestores escolares, portanto, a maioria das críticas se referem ao

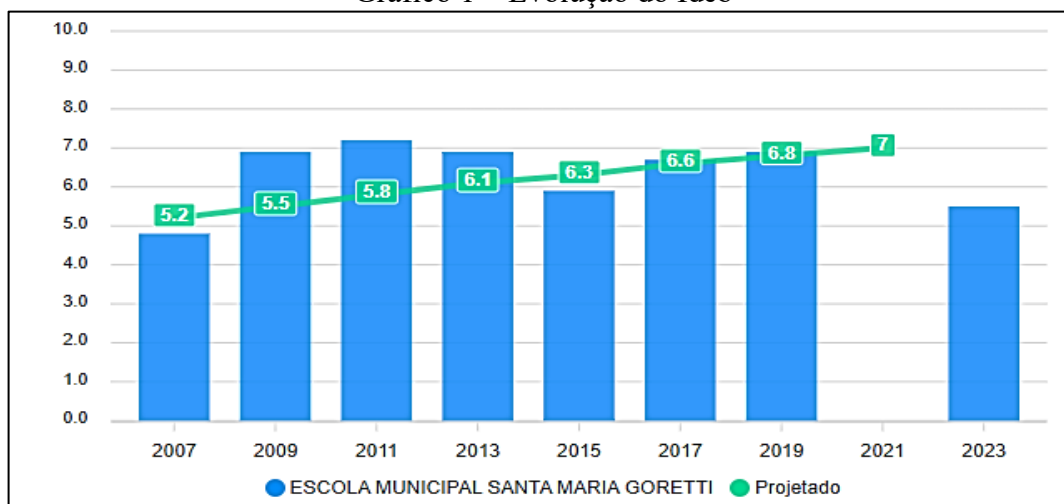
modo de como são interpretados os resultados obtidos e o uso que será dado a eles (Broadfoot, 1996).

A partir da indicação de Stecher (2002) faz-se necessário aprofundar e investigar melhor acerca da ALE e do SAEB, pois, seus idealizadores, pesquisadores e aplicadores não têm deixado claramente esclarecido as consequências desejáveis quanto ao uso de testes altamente impactantes, uma vez que são aplicados em períodos normais de aulas, ocupando o tempo de aprendizagem dos alunos, tanto para treiná-los, como para eles resolvam os exames dispensando um exagerado número de horas (Stecher, 2002), e, por vezes, há “enrolações”, sendo o mais grave aspecto a ser apontado é quando – acontecer todo o processo que, envolve expectativas de todo o coletivo da escola, chegando na data da realização dos testes – isso ocorre, como aconteceu com a Escola Municipal “Santa Maria Goretti”, localizada na cidade de Goiandira – Goiás no sudeste goiano. Escola fundada em 1998, momento em que o então, prefeito Municipal Dr. José Stalin, transferiu as 17 escolas situadas na Zona Rural para a Zona Urbana. A transferência se deu em fevereiro de 1998, com sede nesta cidade, à Rua José Alves Porto nº24, mantida com recurso do FUNDEB e Prefeitura Municipal.

O fato que ocorreu na unidade escolar (na qual esta pesquisadora atua), que no ano de 2021 a escola contava com aproximadamente 291 alunos matriculados e frequentes. A Escola que possui o Ensino Fundamental de 1º ao 5º Ano e Educação Infantil, e que na época tinha 62 alunos matriculados nas turmas do 5º ano, público-alvo da avaliação do SAEB e que ao longo dos anos escolares dos educandos, a escola torna-se responsável por uma competente formação integral, preparando crianças e jovens para a vida em sociedade. O caso é que, em 2021, tudo estava pronto para a realização dos testes, tudo de acordo com as normas do INEP/SAEB com professores, alunos e grupo gestor da instituição, tudo cumprido à risca e de acordo com as orientações recebidas das autoridades superiores, principalmente por se tratar de um período totalmente atípico, devida a pandemia COVID-19.

Porém, em 2022, ano da divulgação do resultado das avaliações no segundo semestre a escola não pontuou, ou seja, não teve o IDEB divulgado. Fato que causou muitas cobranças por parte da secretaria municipal de educação do município aos professores e também ao grupo gestor. Conforme gráfico abaixo pode demonstrar. Onde a meta era alcançar 70 pontos no IDEB.

Gráfico 1 – Evolução do Ideb



Fonte – Qedu¹

Depois da frustração devido ao momento pandêmico, data histórica que marcou o início (dezembro de 2019) e o fim (maio de 2023) da pandemia”, comunicado apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em todo o mundo. Momentos de irritações, decepções, incompreensões e trocas de ideias, busca de informações e justificativas para o ocorrido, a Secretaria de educação, direção, coordenação, professores e todos envolvidos buscaram explicações.

Portanto, este caso pode se encaixar no argumento posto por Stecher (2002) que aponta que essa prática de ALE, é incerta e, não deixa claro as consequências indesejáveis, mencionando, além do descompasso curricular (entre o que se ensina nas escolas e o que se oferece nos testes, a perda de tempo escolar na resolução dos exames, o excessivo treinamento do coletivo envolvido e, por que, não dizer as “trapaças” ocorridas durante todo o processo (Stecher, 2002, p. 99).

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que, os pesquisadores e ou responsáveis pela ALE, não têm como ou não puderam ainda, dimensionar as mudanças advindas de tal prática, e, parece que, também há um bom tempo ainda para se determinar quais impactos positivos e ou negativos no ensino com a aplicação deste sistema (Idem), complementando que, as coisas podem ser bem diferentes se esses tais especialistas considerassem os resultados das avaliações internas das escolas, aquelas nas quais, os docentes verificam a aprendizagem de seus alunos, realizando um diálogo entre eles e os índices a serem avaliados nos testes padronizados (Nevo,

¹ Disponível em: < <https://qedu.org.br/escola/52065880-escola-municipal-santa-maria-goretti/ideb>>. Acesso em 21 de janeiro de 2025.

1995), e o autor, ainda completa, “...ambas as avaliações se complementam, superando suas limitações e adicionando suas potencialidades” (Nevo, 1995, p. 1373).

Todavia, para que tal aconteça, é necessário que os responsáveis pelas políticas educacionais promovam a criação de oportunidades para realizar diálogos sérios entre os resultados de avaliações de pessoas especializadas, com ideias amplas, tentando conjugá-las em suas especialidades e distintas visões (Nevo, 1995), sendo possível definir o que se deve medir em relação, em especial, à aprendizagem real e concreta dos jovens, adolescentes e crianças deste país.

É importante deixar registrado que, apesar das inúmeras críticas e questionamentos a respeito da validade da ALE e, para além dos esforços empregados, de forma especial, nos países, latino-americanos, os resultados alcançados até hoje no Brasil, pelo IDEB, muito pouco têm mostrado alterações e ou mudanças significativas no sistema educacional, de todas as nações que a utilizam como recurso de gestão escolar (Tedesco, 2003), assim, é possível afirmar que, os sistemas educacionais hoje, não trabalham para melhorar a qualidade e a equidade no ensino, e sim, esforçam-se para a melhoria dos resultados das avaliações, então, os trabalhadores/profissionais da educação buscam construir um “imaginário educativo da sociedade” (Iaies, 2003, p. 18), em vez de procurar transformar ou melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Prosseguindo na linha das argumentações críticas acerca da ALE, têm-se que, o governo esquece de levar em consideração o seguinte: Ampliação dos índices de escolaridade; A homogeneização de sujeitos vindos de diferentes camadas sociais; Asilo de novos atores na escola; Adição de outras realidades locais; entre outras mudanças atuais no âmbito das escolas (Iaies, 2003). E, as críticas constantes na literatura, ainda consideram que a ALE pode:

- (a) Gerar problemas sérios para o cenário educacional, como penalidades graves aos docentes e escolas, envolvendo perdas de trabalho de gestores e professores, encerramento de atividades escolares (fechamentos de instituições de ensino e perda da autonomia da escola) supervisão acirrada por parte do governo (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).
- (b) A ALE intervém na autonomia dos corpos docentes, pretendendo ensiná-los como desenvolver os conteúdos em salas de aulas (Idem).
- (c) Incentivam a competitividade entre discentes e unidades de ensino, em vez de exigir que os alunos sejam preparados para responder aos testes padronizados, preferem divulgar os macetes que vão otimizar os resultados (Santos, 2013).
- (d) Aplicam os testes em um (SAEB) ou dois dias (ENEM), e, não levam em consideração os fatores ambientais que podem influenciar no desempenho dos estudantes, em razão dos tipos das questões (múltipla-escolha), muitos alunos podem ficar bem ansiosos e saírem mal nas avaliações (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

- (e) As avaliações podem afunilar os currículos, uma vez que os docentes só irão tratar os conteúdos presentes nos testes, deixando de lado outros conhecimentos e habilidades necessárias à formação dos estudantes (Madaus et al, 2009).
- (f) São parciais, testando apenas poucas disciplinas do currículo escolar, não conseguindo alcançar o crescimento geral dos alunos durante o ano letivo, e estas disciplinas são melhores exploradas em detrimento das demais integrantes da grade curricular (Bauer et al, 2013).
- (g) Promovem injustas distinções com relação ao pagamento de bônus e premiações para docentes e instituições de ensino (Idem).
- (h) Exerce pressão sobre os gestores que monitoram os tempos gastos e os conteúdos ensinados pelos professores, podendo gerar negatividade sobre docentes e discentes (Madaus et al, 2009), além disso, são empregados mecanismos para melhorar os resultados dos testes padronizados, como por exemplo: recusar estudantes de notas baixas, e com necessidades de atendimento especial e ou apresentar motivos escusos para transferir os alunos fracos (Broadfoot, 1996; Oliveira et al, 2013).
- (i) Pressionando os alunos e os docentes para se chegar a melhores resultados avaliativos, facilita o surgimento de problemas de saúde como o estresse e desmotivação, além de desenvolver um sentimento negativo referente aos estudos e à escola (Farber et al, 2010).
- (j) Por fim, a ALE faz aumentar as desigualdades escolares, pois, cuidar dos melhores alunos promete e resulta maiores resultados avaliativos, ao contrário do que vai acontecer se investir naqueles com dificuldades de aprendizagem que só irão apresentar os piores resultados (Oliveira et al, 2013).

De fato, é pertinente considerar que, a maneira de como se usam os resultados da ALE, sua divulgação e disseminação trazem as marcas da ideologia e da política governamental dominante, o que acaba por limitar os seus usos informativos que não se sustentam ou os impedem de contribuir na melhoria dos sistemas educacionais em suas totalidades (Britz, 2003), em vez de banalizar as informações obtidas, devia, sim, e usá-las, aproveitando-as para analisar, incorporar e valorizar (oficialmente) as referências específicas de cada contexto em que forem colhidos estes resultados (Brunner, 2003).

Ainda, importa considerar que, o debate acerca do tema deve continuar e ser visto em toda sua complexidade, dando espaço, argumentos e chances aos sistemas educativos já firmes em seus propósitos de superar os usos ideológicos e políticos que vêm sendo dados aos resultados avaliativos, portanto, levando em conta os aspectos de infraestruturas físicas e a formação de docentes (Iaies, 2003).

E, é Braadfoot (1996) que traz uma nova luz ao problema analisado, ao identificar um distanciamento ou desarticulação entre os especialistas/acadêmicos da área de avaliação e aqueles encarregados das definições das políticas educacionais, e que, ambos os sujeitos permanecem separados, isolados em seus campos de trabalho, respectivamente (Bauer;

Alavarse; Oliveira, 2015), sendo válido acrescentar que, ainda vai levar um certo tempo, se é que isso seja possível antever, para que, de fato, possa ocorrer uma aceitação total desse sistema de avaliação e, que, os envolvidos sejam capazes de avaliar realmente, os seus impactos na educação como um todo.

E, mesmo correndo o risco de cometer uma enorme injustiça, mas, como para justificar o registro dos nomes de duas cidades brasileiras no decorrer desta pesquisa: Sobral (CE) e Goiandira (GO), faz-se necessário apontar que, são totalmente diferentes, tanto no que se refere aos seus aspectos gerais, quanto às características que foram analisadas, pois, no tocante ao município nordestino tratou-se de analisar a educação da rede do referido local, enquanto que, com relação à cidade goiana, houve apenas uma breve referência acerca de uma escola que não pontuou no sistema de Avaliação em Larga Escala (ALE) – especificamente no SAEB em 2021, portanto, não é correto, adequado, viável e ou cabível estabelecer um paralelo ou uma comparação entre estas duas realidades mencionadas.

Contudo, tem-se que ainda a acrescentar que, para complementar as argumentações expostas acerca do tema e em razão da pretensão do estudo de caracterizar a realidade da Escola Municipal Santa Maria Goretti, localizada na cidade de Goiandira, no sudeste do Estado de Goiás, onde venho atuando como professora, portanto, o pouco que aprendi sobre a questão das avaliações do SAEB foi por conta própria (pesquisas, estudos e ou leituras virtuais), registrando a total ausência de instruções/orientações por parte dos órgãos dirigentes governamentais que cuidam do sistema educacional local.

O que ficou evidente durante esta minha procura por informações, preocupada em cumprir as orientações vindas da secretaria municipal de educação em preparar os alunos para esta avaliação, é que, as direções a respeito dos acontecimentos, eram repassadas à Secretaria Municipal pelo MEC (Governo Federal), porém, estes só chegavam ao corpo docente da escola às vésperas da aplicação das provas, contudo, antes disso, era recomendado aos professores de Língua Portuguesa e de Matemática que, no decorrer do ano letivo tratasse de focar e desenvolver os conteúdos a serem avaliados nas provas. Cabe ressaltar a toda comunidade escolar, que o resultado desse sistema avaliativo pertence ao todo. Pois é um processo que se dá início na Educação Infantil, assim como não sendo exclusivamente a responsabilidades dos professores de língua portuguesa e matemática e que envolve todos os responsáveis diretos e indiretos no processo ensino aprendizagem dos estudantes.

Esse expediente de estudar e fixar os conteúdos contidos nas provas do SAEB, segundo as autoras Vilas Boas e Almeida (2008), além de apresentar uma pergunta generalizada e relacionada aos índices apontados pelos resultados das provas do SAEB que é: tais índices

realmente demonstra e ou garante a qualidade ou não da educação?, elas, vão mais além, acrescentando que, “...percebe-se que esses indicadores não retratam completamente a realidade é, mais do que isso, ao estabelecerem metas, apenas promovem processos de ranqueamento, sem que sejam frutíferos para a melhoria da qualidade ofertada” (Vilas Boas; Almeida, 2008, p. 14).

Ao tentar questionar a questão, com base nas mencionadas autoras e em outras fontes nas mídias (Brasil, 2013), meus argumentos foram respondidos com explicações pouco fundamentadas e decepcionantes, como por exemplo, ajustes nas portarias oficiais, quanto a de portaria nº 250, de 5 de julho de 2021 que estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e que foi alterada pela portaria, nº 399 de 2 de setembro de 2022, no Art. 19 com novas regras, definição de critérios usados para calcular os indicadores, e, então, por ser a única escola municipal a estar apta, mas não alcançar 80% da participação dos educandos não teve o IDEB divulgado. Diferentemente de outros municípios que tem mais de uma escola e teve o Ideb divulgado com 50% de participação.

O que é possível perceber aqui, é que, apesar das repetidas e debatidos discursos governamentais que, é a escola, no conjunto dos sujeitos, que lidam e desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem que, são os melhores avaliadores da validade das práticas avaliadoras de seus alunos, como bem disse, Freire (1996), “A escola não é partido”, isto é, ela não deve ser avaliada, só de um ponto de vista específico, como a fidelidade partidária, como, estar do lado do governo e ou obedecer ou cumprir suas regras e ideologias (Freire, 1996).

Dentre os motivos que se apresentaram e comprovaram não ser possível pontuar e ter o IDEB divulgado na escola do interior de Goiás no ano de 2022, têm-se que, apenas 74,2% dos alunos compareceram no único dia marcado para a aplicação da avaliação (29/11/2021), no período matutino, destacando que tais motivos/ausências se caracterizaram em diferentes naturezas, tais como, consulta médica; mudanças de habitação e endereços (a Pandemia provocou alterações nos meios de transportes), em razão de crianças indo morar em casas de parentes e ficando em isolamento; confusão em meios de localização da zona rural; dúvidas familiares em mandar o/a filho(a) para a escola (pois a escola estava funcionando de forma presencial e ensino remoto, a decisão de encaminhar ou não o estudante para escola era de total responsabilidade dos responsáveis); doença na família (falta de alguém para levar a criança); passando mal no dia da avaliação (náuseas, dor de barriga); e sem justificativas (6 alunos), num total de 16 estudantes que faltaram no dia, correspondendo a 25,8% dos alunos matriculados. Não alcançando a quantidade de estudantes conforme as orientações citadas nas referidas portarias.

Há que considerar, então que, o tema continua desconhecido para a maioria dos profissionais da educação, por não atuarem em turmas, alvos da avaliação, e, acima de tudo, por falta de informações repassadas em tempo para as secretarias municipais e comunidade escolar em geral, além da ausência de interação entre escola e famílias dos alunos (comunidade), que sabem menos ainda acerca do assunto, o que contrapõe com o seguinte, “... o debate sobre avaliação em larga escala precisa ser intensificado no interior das escolas”, afirma Oliveira (2015, p. 32).

Enfim, não importa apenas pesquisar, estudar e entender a ALE, mas, para buscar melhorias para o ensino brasileiro, não se restringindo-se a chegar em bons resultados publicados e alcançar índices satisfatórios na educação básica, porém sendo possível formar novos pesquisadores que, ao enxergar evidências educacionais concretas o governo passe a encarar a questão com novos olhares e políticas públicas que, realmente melhore a educação, dando oportunidades à escola em ser o diferencial para cada aluno, e através de seus estudos possam ter uma vida melhor e poder influenciar outros sujeitos.

CAPÍTULO 3

GESTÃO EDUCACIONAL: A AVALIAÇÃO DO SAEB E OUTROS PROGRAMAS OFICIAIS PROFÍCUOS NA EDUCAÇÃO DE SOBRAL (CE).

3.1. A história da Educação de Sobral (CE)

Após os resultados preocupantes das avaliações realizadas em 2000 e 2001 que, revelaram dados consideráveis, “...48% dos alunos da segunda série não sabiam ler” (Coelho, 2005), deram motivos de preocupações e mobilizaram a equipe que dirigia a educação no município de Sobral, obrigando-a repensar a situação, uma vez se pensava estar realizando um trabalho de excelência no setor educacional, em especial, pelos aumentos salariais dos docentes e construção de bonitas unidades escolares, e então, frente ao *feedback* das ações praticadas pelo governo municipal, os dirigentes locais passaram a ter uma visão diferente sobre o analfabetismo nas escolas (Sumiya, 2019).

Dessa forma, com uma perspectiva renovada, o líder executivo de Sobral destacou a alfabetização como uma prioridade e estabeleceu dois principais objetivos para abordá-la: 1) Assegurar que todos os estudantes estivessem alfabetizados até o término do segundo ano (crianças de sete anos), e 2) Disponibilizar programas de alfabetização para aqueles alunos mais velhos que ainda não haviam adquirido a habilidade de leitura (Maia, 2006).

Após pensar sobre o problema junto com a secretaria municipal de educação, resolveu divulgar os resultados preocupantes das avaliações nas rádios locais, objetivando angariar apoio dos professores, diretores e famílias dos alunos, buscando dividir as responsabilidades do fracasso com eles, e, depois de realizar reuniões com o objetivo de explicar a questão, e conseguir colaboração dos envolvidos (Cruz e Loureiro, 2020), situaram como foco o problema que se apresenta no Quadro 1.

Após essa reflexão conjunta com a secretaria municipal de educação, decidiu-se por uma estratégia de comunicação que envolvia a divulgação dos resultados preocupantes das avaliações nas rádios locais. O objetivo era mobilizar a comunidade educacional e as famílias, trazendo à tona a gravidade do problema e convocando todos os envolvidos para uma ação coletiva. A ideia era compartilhar a responsabilidade pelo desempenho insatisfatório, transformando a preocupação em uma oportunidade para reforçar a parceria entre professores, diretores e pais. Seguiram-se reuniões esclarecedoras, onde foram discutidos os desafios enfrentados e como cada parte poderia contribuir para a superação das dificuldades,

fortalecendo assim o compromisso coletivo em melhorar a qualidade da educação oferecida (Maia, 2006).

Quadro 1 – Elaboração de um Plano de Ação para Sobral.

<p>1. Qual é o problema? Os alunos do ensino fundamental não estão aprendendo a ler.</p> <p>2. Por que isso importa? A alfabetização é a base da aprendizagem. Um diagnóstico revelou que 48% dos alunos da segunda série não sabem ler.</p> <p>Por que isso importa? Sem saber ler, os alunos terão dificuldade de avançar no aprendizado de outras disciplinas. O analfabetismo leva a taxas mais altas de evasão escolar e reprovação de alunos.</p> <p>Por que isso importa? Quando os alunos não aprendem, isso pode limitar seus ganhos futuros, opções de carreira e qualidade de vida. Além disso, todas as crianças devem ter o direito de aprender, independentemente de sua condição socioeconômica.</p> <p>3. Para quem isso importa? Estudantes e governo municipal.</p> <p>4. Quem precisa se preocupar mais? Professores, diretores e pais.</p> <p>5. Como fazemos com que eles dêem mais atenção ao tema? (Como medimos o problema ou contamos histórias a seu respeito?) Compartilhando os resultados das avaliações com todos, inclusive indo às rádios e se reunindo com as famílias para explicar a situação. Fazendo mais avaliações para entender melhor o problema no nível da escola, da sala de aula e dos alunos.</p> <p>6. Qual será o resultado quando o problema for resolvido? Todos os alunos que concluírem o segundo ano serão capazes de ler e todos os alunos de séries mais avançadas terão o apoio necessário para aprender a ler. Por meio de avaliações semestrais, poderemos definir metas para cada escola e monitorar o progresso.</p>
--

Fonte: McNaught, (2022).

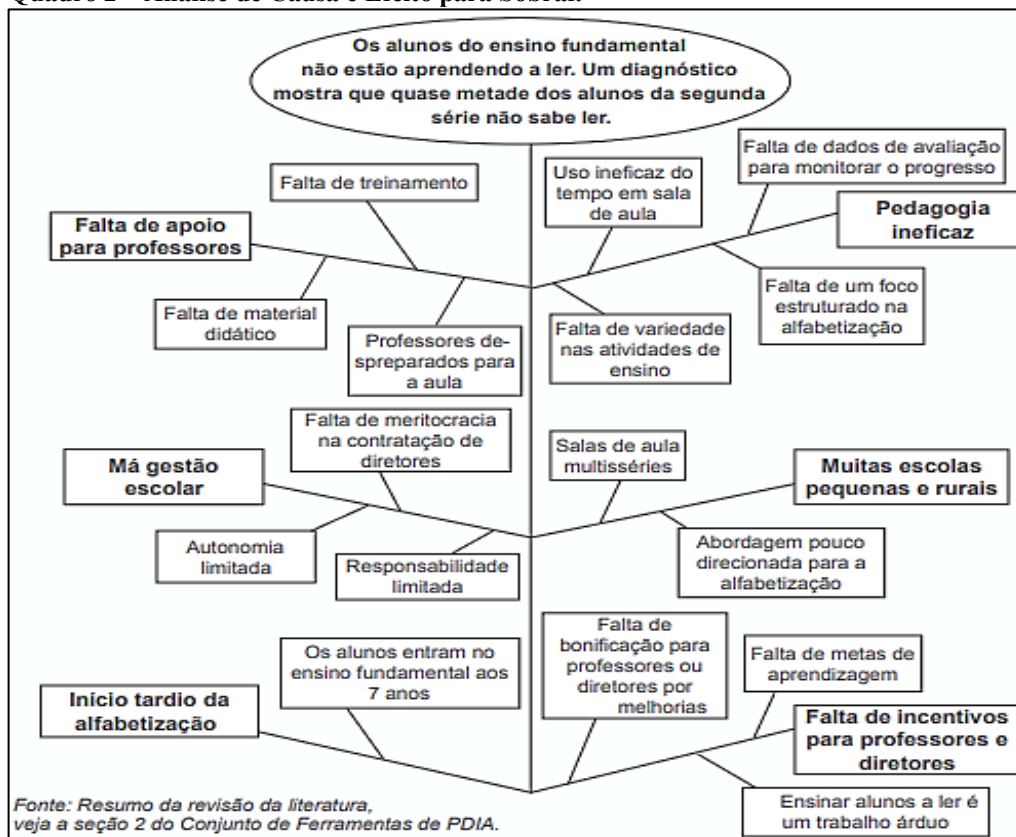
Para observar e analisar o Quadro 1, o município criou uma equipe liderada pelo secretário municipal de educação e composta por representantes da subsecretaria, coordenadores e superintendentes do ensino primário, da primeira infância e da educação para adultos, além de contar com assessoria especializada (Edgar Linhares), responsável pelas avaliações, que juntos definiram as ações estratégicas para resolver a crise, contando com o apoio total do prefeito (Mcnaught, 2022).

Outrossim, importa reafirmar que o município de Sobral enfrentou uma crise na área da educação e adotou uma abordagem proativa para resolvê-la e tal reafirmação enfatiza a seriedade da situação enfrentada pelo município e destacando a importância da resposta proativa das autoridades locais e já em um segundo momento, a mesma equipe tratou de desconstruir o problema (ver Quadro 2), apontando as suas causas principais.

Os responsáveis pelas áreas educacionais enfrentaram os desafios e especificidades detectados na avaliação educacional. Eles realizaram levantamentos detalhados para identificar oportunidades de melhoria e investigaram as causas raiz dos problemas encontrados. Esse trabalho teve como foco principal a cidade de Sobral, com o objetivo de aprimorar a qualidade da educação. As ações incluíram uma análise minuciosa das ocorrências negativas e a

implementação de estratégias para resolvê-las. O esforço visou criar um plano de ação eficaz para melhorar o desempenho educacional na região.

Quadro 2 – Análise de Causa e Efeito para Sobral.



Fonte: McNaught, T. (2022).

O que é possível observar é que, apesar do problema ser complexo, o Diagrama de Espinha de Peixe (Quadro 2) o desconstrói em partes menores, facilitando melhor o seu gerenciamento, permitindo enxergar mais facilmente o que reformular a curto prazo, uma vez que aqui são mostradas as causas maiores (**em negrito**) e nas espinhas menores estão as subcausas.

O mesmo Quadro 2, ao apontar as seis causas maiores do problema, possibilitou aos dirigentes o levantamento dos fatores que influenciam o espaço de mudanças, sendo três: Autoridade, referindo-se ao suporte e apoio para reformar ou mudar as ações políticas ou para expandir as capacidades estatais. Aceitação, relaciona-se aos que forem atingidos pelas mudanças ou reformas e em concordância com as necessidades delas, bem como das implicações advindas das mesmas. Habilidade, se baseia na parte prática das mudanças ou reformas, no tempo gasto, nos recursos financeiros, nas competências e capacidades dos responsáveis para realizá-las (Andrews *et al*, 2015).

É importante notar que o primeiro grande obstáculo superado foi o "início tardio da alfabetização", uma vez que os alunos só ingressavam no ensino fundamental aos 7 anos de idade. No entanto, em março de 2001, a Lei Municipal de Sobral nº 294 foi aprovada, expandindo essa modalidade para os seis anos de idade (Becskeházy e Louzano, 2019). É digno de nota que a implementação foi oficialmente conduzida, contando com total aceitação dos pais e recursos adequados providos pelo município, tanto financeiros quanto humanos. Além disso, os professores receberam um ano adicional para alcançar a alfabetização dos alunos (Mcnaught, 2022).

A segunda grande questão foi a presença de "muitas escolas pequenas e rurais", conforme observado por Maia (2006), que já no início de 2001, viu o número de escolas municipais reduzido de 96 para 38. No entanto, apesar dessa reforma ser executada com considerável autoridade e competência, sua aceitação inicial foi limitada, uma vez que muitos pais se opunham a enviar seus filhos para estudar em centros escolares distantes dos locais onde moravam (Cruz e Loureiro, 2020). O líder executivo, além de providenciar transporte escolar para esses alunos, realizou reuniões com as comunidades afetadas para explicar os benefícios das mudanças. Após alguns meses, as melhorias nas escolas foram percebidas pelas pessoas, que passaram a aceitar e respeitar as decisões políticas (INEP, 2005).

Uma outra reforma relevante implementada foi a realização de avaliações externas para os alunos de 1ª a 4ª série em todas as escolas. No início, eram anuais, depois, realizadas a cada final de semestre (INEP, 2005). Isso possibilitava ajustes nas atividades de ensino no meio do ano letivo, dando tempo para fazer as devidas correções com relação aos alunos e dar assistência aos professores se necessário, sendo que, muitas escolas criaram seus meios de avaliações mensais para acompanhar o desenvolvimento dos educandos (INEP, 2005).

Faz-se necessário dizer, que a importância dessas avaliações residia no fato de que, no lugar de jogar a culpa nos problemas externos, como pobreza, desestrutura familiar, violência, escassez de recursos, pelos maus resultados alcançados pelos alunos, as discussões deveriam voltar para o interior da escola no sentido de promover mudanças em prol da aprendizagem de fato.

Ainda em 2001, três reformas fundamentais foram implementadas para fortalecer a gestão escolar: 1) A seleção de diretores passou a considerar critérios técnicos em vez de indicações políticas, resultando na substituição de dois terços dos diretores no mesmo ano. 2) Os coordenadores pedagógicos foram integrados diretamente nas escolas, selecionados com base no mérito, responsáveis por acompanhar o desenvolvimento dos alunos e auxiliar os professores em suas práticas didáticas. Cada coordenador era responsável por 350 alunos, e a

direção escolar tinha a liberdade de escolher seus coordenadores a partir de uma lista de candidatos aprovados (INEP, 2005).

Já na 3ª reforma, as escolas ganharam mais autonomia financeira, antes até as pequenas despesas escolares dependiam de solicitações dos diretores e liberações do secretário, além de consumir muito tempo podia ocasionar atrasos (INEP, 2005).

Concomitantemente ao reforço da gestão escolar no nível individual das escolas, o município concentrou esforços no aprimoramento pedagógico, visando aperfeiçoar as metodologias de ensino e os materiais didáticos utilizados em sala de aula. Foram desenvolvidos novos materiais para os professores, especialmente direcionados para o processo de alfabetização, juntamente com a definição de novas metas de aprendizagem em períodos semanais e mensais (INEP, 2005).

Além disso, foram oferecidas oito horas de treinamento mensal aos docentes, realizadas aos finais de semana, embora isso resultasse em cansaço para os professores. Nesse sentido, a Secretaria de Educação providenciou substitutos para que pudessem assumir as responsabilidades durante o período de trabalho (INEP, 2005). Essa prática possibilitou uma revisão das atividades realizadas em sala de aula, avaliando sua eficácia e identificando quaisquer problemas enfrentados no planejamento e execução das atividades.

Uma outra alteração significativa no campo da educação aconteceu com a introdução, ainda em 2001, do "Prêmio Escola Alfabetizadora". Este prêmio foi estabelecido como um incentivo financeiro para reconhecer e motivar os profissionais que trabalham em cada escola, incluindo professores, coordenadores e diretores, que alcançassem os objetivos estipulados (Cruz e Loureiro, 2020). Além disso, aos professores de alfabetização foi oferecido um bônus de 30% adicionado aos seus salários caso as metas de alfabetização fossem alcançadas.

Em 2003, o bônus baixou para 25% ou subiu para 50%, isto é, as regras mudaram, porém, de acordo com as diferenças entre os resultados apresentados pelos alunos e a meta de alfabetização, tais bônus eram pagos, e mesmo, aqueles docentes que não atendiam às regras em 2003, se as atingissem no ano seguinte, podiam receber o bônus total (INEP, 2005).

3.2.Fatores ou Princípios Estruturais que Explicam a Educação de Sobral (CE).

Ao considerar o desempenho de ser o melhor do País nos últimos anos, graças a uma trajetória consistente, progressiva e pouco usual, o modelo Sobral apresenta fatores peculiares a considerar, tais como:

- A continuidade administrativa, uma vez que, durante mais de 25 anos, o município é liderado por um único grupo político. A questão que se destaca é a continuidade das políticas e as estreitas afinidades entre as pessoas responsáveis pelas decisões, além da seriedade que ocorre entre elas, portanto, reside aí, o princípio da boa governança (Alves *et al*, 2023).
- O clima institucional, mesmo que haja mudanças na governança e indicadores sociais, há diferenças nas políticas, nas articulações políticas e entendimento de lideranças, e nem por isso, refletem negativamente no desenvolvimento do estado como um todo (Cruz e Loureiro, 2020).
- A capacidade notória de diálogo, se referindo aos sujeitos em posições de liderança na prefeitura e secretaria, no que concerne dialogar com entidades externas, como ONGs, consultorias, dirigentes de projetos, docentes, diretores, universidades, apontando que essa extraordinária capacidade de diálogo, alia-se a firmeza em não se deixar levar ou se dobrar às ideias tradicionais, ao mundo acadêmico ou corporativista, (Alves *et al*, 2023).
- A forma de incorporação da proposta e métodos de trabalho por parte dos professores e diretores é marcante, jamais demonstrando má vontade, contrariedade, indiferença e desalinhamento de ideias, com ordens advindas da Secretaria e de realizar o que for proposto, (Sumiya, 2019).

Um outro aspecto que prende a atenção de um observador externo é o gradualismo, que nada mais é do que a capacidade de fixar em um ou em poucos assuntos por vez e só partir para outra coisa depois de resolvê-lo, o que leva a outra capacidade que é não se deixar se envolver com conversas, opiniões ou conselhos externos constantes que desviam a atenção do foco escolhido, (Brandão, 2014). E mesmo havendo outros fatos fora do foco central, eles não ocupam uma posição de destaque, não tiram a atenção e nem distraem a Secretaria, diretores e professores, como é o caso da maioria das redes de ensino do país, (Alves *et al*, 2023).

3.3. Um sistema integrado de ensino estruturado alinhado por uma gestão eficiente

Então, tem-se um chamado ensino direto ou ensino estruturado, que articula de modo coerente e consistente o currículo, a proposta pedagógica, os materiais, o planejamento, a preparação da aula, a avaliação e as consequências, havendo que considerar dois critérios

básicos: (1º) a articulação adequada entre as peças e (2º) a qualidade dos conteúdos e a adequação das ações (Alves *et al*, 2023), e, tudo isso para apoiar o trabalho docente.

E, detalhando os princípios que estão contidos neste tipo de ensino, tem-se inicialmente: o currículo – refere-se ao que vai ser ensinado. Pode estar registrado formalmente, em forma de documento, poderá ter como base os livros didáticos adotados e usados na escola. Não importa muito suas fontes, o essencial é saber com clareza o que ensinar em cada série (Sumyia, 2019).

A proposta pedagógica – tornar explícita a maneira de organizar o ensino, incluindo a arrumação das etapas (estruturação e seguimento do que vai ser ensinado em cada uma das disciplinas. Às vezes, essa proposta pode estar presente em materiais didáticos, como em livros, apostilas, manuais, etc. Tais orientações junto com o currículo, servem de base para se escolher os materiais a serem usados ou tais articulações podem vir da Secretaria, como ocorre em Sobral (Alves *et al*, 2023).

Os materiais didáticos – os livros didáticos adotados e materiais usados fazem parte do processo de ensino – a aprendizagem no cotidiano escolar, e a importância dos livros didáticos tem variações de valor e uso, conforme varia o preparo, o grau de domínio da matéria e a experiência dos docentes, estando de acordo também com o nível dos educandos, (Alves *et al*, 2023). Importa então, fazer escolhas eficazes desses materiais, devendo ser levado em consideração dois conjuntos básicos de considerações (no caso da escola pública), especialmente:

- (1) a frágil e ou precária formação dos educadores, no que se refere, em especial, ao domínio dos conteúdos, daí, a sugestão de garantir um nível maior na escolha e adoção de materiais didáticos.
- (2) as organizações típicas normalmente funcionam como indivíduos também normais, com algumas ou poucas exceções de professores excepcionais, daí, o nível de estruturação dos materiais didáticos ter que ser adequado às capacidades dos docentes (Alves *et al*, 2023).

O planejamento e a preparação da aula – o que diferencia a educação de Sobral em relação a grande parte dos municípios brasileiros, tem a ver com o planejamento e o preparo de aulas que, exige cuidados a saber: descrição do que será ensinado, mensalmente, semanalmente, diariamente e em diferentes momentos do dia. Tal planejamento deve apresentar os objetivos que compreendem – garantir que o professor entrará na sala de aula dominando o conteúdo que vai ensinar; saber ensinar; estar preparado para ensinar (Vidal e Costa, 2021).

Já a preparação de aula, estende-se para além do planejar, envolvendo treinos, ensaios e previsões de intervenções e dúvidas dos alunos, e é nesses momentos de preparo que entram em cena alguns expedientes relevantes: trocas de experiências entre docentes mais experientes; assistência de colegas mais velhos na profissão que, além de despertar a confiança, pode promover o crescimento pessoal e a capacidade profissional dos menos experientes (Vidal e Costa, 2021).

A aula – o professor é um profissional solitário, pois, ao entrar na sala de aula ele está só e, por isso é sempre difícil crescer profissionalmente, mas, em Sobral, ele recebe ajuda especializada ou supervisão para via *feedback* aos docentes, tais ações podem ser realizadas por professores experientes (munidos de protocolos robustos), podendo partir de sujeitos atuantes na escola (coordenadores e diretores) ou supervisores especialistas da Secretaria da Educação. O *feedback* tem duas funções importantes: avaliar e promover a aprendizagem dos alunos, e como é desenvolvido de maneira adequada e profissional, promove a melhoria do aprendizado dos professores (Sumiya, 2019).

A avaliação – a robustez do que é evidente e funciona em Sobral é que, realizar testes, autotestes, assegura mais aprendizagem do que só ficar estudando, em razão da utilização do *feedback* que, fornece informações pelos alunos, professores, escolas ou Secretaria da Educação. Aplicar testes com mais frequência possibilita estar à frente dos fatos e equilibrar o ensino e o que é preciso fazer para atender as necessidades dos alunos (Cruz e Loureiro, 2020).

E, complementando a argumentação anterior, a avaliação para ter eficácia, necessita considerar dois elementos/componentes essenciais: (1) ter clareza acerca dos objetivos e avaliá-los adequadamente, e o (2) deve ser usada e servida para oferecer rápidas orientações aos professores, escolas e à Secretaria da Educação, (Luckesi, 2006).

As consequências – são inúmeras e podem estar relacionadas aos diversos sujeitos envolvidos, escolas e a Secretaria da Educação. A consequência mais relevante é prever e identificar falhas no aprendizado dos alunos e encontrar as medidas certas para fazer os devidos ajustes em curto prazo. O ensino em Sobral, tem como meta o ajuste dos educandos ao domínio do currículo, e não ao contrário disso (Alves *et al*, 2023).

Durante o ano letivo, essas consequências também permite uma revisão do currículo, quando são observadas lacunas no mesmo, no que se refere aos conteúdos, referindo-se as sequências e ou exigências, e as avaliação constantes se encaixam nesses objetivos, porém, o centro das atenções é garantir a aprendizagem dos estudantes (Alves *et al*, 2023).

3.4. A prática de avaliação de Sobral: uma visão de Luckesi

Corroborando o que foi exposto até aqui sobre a educação ministrada em Sobral e a sistemática de avaliação nela utilizada, há que se considerar algumas informações colocadas por Luckesi (1999, p. 175) a respeito desse tema, como por exemplo, “a avaliação da aprendizagem escolar auxilia o educador e o educando na sua viagem comum de crescimento, e a escola na sua responsabilidade social”, o que parece que o autor quis dizer que, avaliar significa investigar coisas, atos, situações e pessoas, no sentido de prever e tomar decisões para criar as condições necessárias para se obter ou chegar a uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo (Luckesi, 2006).

Fica evidente que os sentidos da avaliação de Sobral e daquela proposta por Luckesi se aproximam das funções básicas da prática avaliativa apontada pelo autor, em um total de quatro:

- a) Funções de promover a autocompreensão (alunos e professores);
- b) Funções de estimular e motivar o crescimento (criar desejos de crescer);
- c) Funções de aprofundar a aprendizagem (fixar e aplicar o que aprendeu);
- d) Funções de ajudar/auxiliar a aprendizagem (atenção às necessidades dos envolvidos), (Luckesi, 1999).

No cumprimento das funções mencionadas, o autor recomenda ter certos cuidados com os instrumentos ou ferramentas usadas para avaliar, como por exemplo, saber que, por meio desses instrumentos, os alunos estarão se expondo, mostrando seu jeito de ser, de pensar, de aprender, de viver (carinho, diálogo e reorientação são essenciais). Contudo, construir os instrumentos de coleta de dados, considerando os seguintes requisitos:

- Articular os instrumentos e os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos alunos;
- Dar cobertura a uma amostra significativa dos conteúdos ensinados e aprendidos;
- Combinar as habilidades (como as motoras, mentais e imaginativas...) dos instrumentos avaliativos com aquelas desenvolvidas e trabalhadas via práticas em salas de aula;
- Equilibrar os níveis de dificuldades do que está se avaliando com as dificuldades do que foi ensinado e aprendido;
- Utilizar uma linguagem objetiva, clara e fácil de compreender para destacar o que deseja saber para avaliar os alunos; e ainda,
- Construir instrumentos que realmente auxiliem na aprendizagem dos educandos (Luckesi, 2000).

Outro aspecto mencionado pelo autor que merece consideração se refere ao processo de correção aos alunos, explicando que: sobre a correção de trabalhos dos discentes, não se deve rabiscar e nem borrar tudo com exageradas cores fortes, sugere-se usar um lápis de escrever normal, evitando o vermelho, pois, apesar de ser uma cor forte e bonita, chama muito a atenção, contudo, representa certas negatividades, como por exemplos, se há perdas financeiras (operando no vermelho) e, se aparece no boletim escolar (nota abaixo do esperado), no semáforo (sinal fechado), entre outros sentidos do dia a dia.

No tocante à devolução dos resultados aos alunos, seria importante que os próprios professores devolvessem os trabalhos corrigidos, tecendo comentários sobre o que foi feito, ajudando os educandos a autocompreender o seu processo pessoal empregado no seu teste, o que aprendeu e como se desenvolveu o raciocínio, e podendo ainda, abrir um canal para dialogar e construir juntos (Luckesi, 2006).

Por conhecer um pouco da história educacional de Sobral e de ter uma breve visão do que pensa Luckesi sobre avaliação, é possível concluir que os sujeitos atuantes lá no município cearense e as ideias do citado autor se convergem, daí, saber que as duas coisas são reconhecidas mundialmente, acrescentando então que, a avaliação foca na inclusão, na melhoria do ciclo de vida e, em si mesma é um ato de amor, mas por causa de vivências pessoais, históricas e sociais, na maioria traumáticas, aparecem dificuldades em assim entende-la e praticá-la. Mas, Sobral e Luckesi parecem vivê-la e vêm acertando. Parece mesmo! (Luckesi, 1999).

3.5. O caso Sobral e o neoliberalismo dos anos 1990

Contudo, Azevedo (2017) faz algumas colocações que induzem à reflexões de natureza crítica a respeito dos relatos sobre Sobral, pois, a autora, deixa claro que, o município vivenciou um período em que as políticas educacionais do Brasil atravessaram grandes mudanças, e a exemplo do país inteiro, sofreu impactos da globalização, advento surgido em grandes escolas americanas de administração de empresas que, em pouco tempo passou a comandar o discurso político neoliberal, dos anos de 1990, por sua vez, determinava as novas regras econômicas e financeiras a todos os lugares onde se pudessem gerar lucros, ou seja, regras essas que se espalharam internacionalmente (Chesnais, 1996, *apud* Azevedo, 2017).

Outro aspecto aliado à globalização, também impactante, foi a reestruturação produtiva, surgida em 1980 e 1990, cuja década foi responsável sociologicamente por colocar no meio dos debates educacionais a necessidade de adequar a escola ao processo de reestruturação produtiva que parecia acontecendo no Brasil, como já havia ocorrido nos países hegemônicos (Rosar,

2008). Assim, tem-se que o MEC, em seu discurso oficial, adota os conceitos toyotistas, tais como, qualidade total, descentralização, autonomia e avaliação, tomando lugares de destaque nos diferentes contextos educacionais e os profissionais da área foram submetidos à qualificação programada em conformidade com as regras oficiais (Azevedo, 2017).

Então, como todos os Estados brasileiros receberam estas “ordens” ou “orientações” neoliberalistas, o Ceará não poderia ficar de fora, e num discurso alinhado ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), banco financeiro ligado ao Banco Mundial, com foco na ampliação da oferta da educação básica, optou por transferir as matrículas do ensino fundamental público (até a 6ª série) para as redes municipais, decisão que foi acompanhada pela criação do FUNDEF, em 1996, pelo MEC (Valdevino, 2018). Neste sentido, ocorreu a reforma educacional cearense, que, teve como foco “a descentralização e a democratização da gestão [...], municipalização das matrículas, a eleição de diretores e a criação de 21 Centros Regionais de Desenvolvimento do Ensino (CREDEs)”, (Naspolini, 2000).

No entanto, é preciso esclarecer que, as mudanças estaduais foram realizadas sob um forte apelo discursivo que atava desenvolvimento econômico ao desenvolvimento social, não deixando de mencionar que o governo estadual não realizou tal reforma às custas próprias, pois, contava com a união de empresas particulares, instituições governamentais e internacionais, além do que, a Lei nº 5692/71, já havia implantado vários projetos, buscando dar suporte técnico e financeiro para organizar as redes de ensino municipais, cujos financiamentos eram feitos pelo Banco Mundial, que seguindo suas diretrizes, não tiveram a participação dos municípios em suas elaborações o que gerou resultados negativos (que trouxe desagregação aos mesmos) (Rabelo, 2014).

Assim, com a aprovação da Lei nº 12.452, de 6 de junho de 1995, cada município cearense teve que assumir as responsabilidades previstas na CF/88, especificamente, no que dizia a respeito à oferta da educação em suas primeiras etapas, e para tornar efetiva a municipalização, cada município deveria criar ou revitalizar a Secretaria Municipal de Educação, elaborar o Plano Municipal de Educação, firmar um acordo de colaboração mútua de avaliação da qualidade do ensino (Valdevino, 2018), e o Estado, por sua vez, prestaria suporte/assistência à estruturação dos órgãos municipais, cuidaria também da formação dos profissionais e de mobilizar as pessoas da comunidade, e o Município deveria aplicar 25% dos impostos arrecadados no sistema de ensino, além disso, seria incumbido de assumir a construção, a ampliação, o equipamento e a manutenção das unidades escolares do ensino infantil e do ensino fundamental com recursos próprios ou em parcerias organizadas e variadas (Valdevino, 2018).

Com a Lei nº 12.452, ficou definido que os municípios que fizessem adesão à municipalização receberiam recursos do estado, tendo suas prioridades e vantagens em relação aos demais, e apesar, do governo do Estado do Ceará ter antecipado a gestão da educação que o Governo Federal só faria isso a partir de 2007, não significa que o município de Sobral fez a reforma educacional tão propagada como diferencial nacional, pois, a impressão que se tem é que houve pressão, imposição e ou ordens explícitas pelo regime neoliberal da época, advindas dos governo estadual, sendo que este, por sua vez, teve que cumprir o que determinava o governo federal, o qual, por ser lado, obedecia às exigências de órgãos internacionais em razão de dependências por financiamentos, recursos e empréstimos vultosos.

A reforma educacional de Sobral foi de cunho político e está vinculada a diferentes aspectos circunstanciais ocorridos no plano geral do regime neoliberal dos anos 1990, como se vê e é reafirmado a seguir: ampliação globalizada do capital, necessidade da reestruturação produtiva e reforço da ideologia neoliberalista, via problemas neste sentido que vinha acontecendo desde os anos de 1970. E, observando os fatos na esfera estadual, as mudanças ocorridas nos municípios cearenses, podem ser vistas, entendidas e consideradas como estratégias da burguesia empresarial de cada local, em conformidade com os planos burgueses nacional e estrangeiro, para dar base e sustentar um projeto harmonioso e sociável como que inspirado na ideologia neoliberal e, proposto, orientado, organizado, coordenado e dirigido por órgãos internacionais, o Banco Mundial, por exemplo (Valdevino, 2018).

É válido registrar que, “as reformas educacionais ocorridas no final do século XX são resultados das transformações sofridas pelo capitalismo a nível mundial sob as orientações do paradigma neoliberal” (Azevedo, 2017, p. 3), acrescentando que, tais reformas eram voltadas para os países da América Latina, cujos propósitos eram torna-los mais flexíveis e competitivos, forçando-os a se adaptar ao capital globalizado, fazendo parecer que a globalização é algo necessário que, só traz benefícios, no entanto, além de resultados positivos, ela envolve, afeta e interfere em todos os campos da vida das pessoas, em favor do capital privado (Chesnais, 1996, *apud* Azevedo, 2017).

É importante deixar registrado que o Banco Mundial (BM) foi o maior controlador do processo, pois, era um dos principais financiadores dessas reformas, e além de oferecer os numerários, prestava assistência e assessoria aos países subordinados as suas diretrizes válidas para o mundo todo, e conforme explica Torres (2009), “o BM tornou-se o organismo internacional com mais influência no setor educacional...”, e desempenhando algumas funções, que ia desde financiar, assessorar tecnicamente a educação, oferecia pacotes de melhoria da

qualidade educacional às nações em desenvolvimento, impondo políticas ideológicas capitalistas de cunho neoliberal (Torres, 2009).

Analisando criticamente, com cuidado o caso de Sobral (CE), é possível perceber indícios, marcas ou sinais das diretrizes apresentadas e empregadas pelo BM, comumente desenvolvidas e impostas em todo o continente latino-americano, incluindo, é claro, o Brasil, o Ceará e, por tabela, o município de Sobral, em razão de cada divisão territorial ser subordinada a uma esfera superior – município ao estado e este ao país, e o último, dependente do poder e regras do BM (Azevedo, 2017), e, no caso, as reformas sobralenses retrataram na época, as principais orientações do BM que, exigia os devidos ajustes idealizados pelo capitalismo global, tais como os princípios de “descentralização, autonomia, participação, co-gestão envolvendo a comunidade escolar” (Torres, 2009, p. 126).

Importa ainda acrescentar que, as reformas educacionais impostas durante os anos de 1990 aos países latino-americanos, em específico ao Brasil e, mais especial ainda ao Estado do Ceará e ao município de Sobral (CE), deixam evidentes que as mesmas eram orientadas e “articuladas de acordo com o projeto de educação neoliberal, que buscava estabelecer um novo paradigma do Estado e do setor público para atender as exigências do capital” (Azevedo, 2017, p. 22), ficando claro também que, tais reformas alcançaram destaques, uma vez que, foram entendidas localmente como chave para o progresso social, pois, foram classificadas por meio de avaliações externas que mediram seus resultados padronizando a qualidade mínima para o ensino, portanto, o país vivenciou estas reformas a nível mundial, regido por regras ou diretrizes focadas na descentralização e regulação internacionais (Idem).

Acrescente-se ainda que, no século XX, a gestão por resultados foi fortalecida, admitindo as diretrizes de descentralizar e compartilhar tal gestão, com todos, incluindo estudantes, profissionais educacionais, familiares e comunidades locais, e desse modo, existem diferentes modelos de gestão nas escolas nacionais que, tentam incorporar medidas que as mesmas se adequem às demandas contemporâneas (Lopes e Castro, 2012), e é certo que, na atualidade, a maioria das escolas é ainda gerencialista, seguem os principais princípios do regime neoliberal, através dos discursos de “descentralização e de responsabilização dos diretores e docentes por possíveis fracassos e sucessos de ações tomadas”, tendo como foco as “novas ações dentro do serviço, público”, com a meta de “melhorar a escola”, tornando-se mais “eficiente, ágil, competitiva e produtiva” (Azevedo, 2017, p. 25).

Para que haja uma gestão escolar democrática, Paro (2002) explica que, faz-se necessário, com certeza, haver a participação das comunidades, contudo, esse conceito não parece ser muito claro que os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com o sistema

educacional, e o autor complementa que, participação na área da gestão democrática implica partilhar poder, decisões e responsabilidades, porém, ela não deve se tornar um fim em si mesma, e sim, deve passar a ser uma constante em todo o processo coletivo escolar (Paro, 2002).

Também ainda, deve ser considerado que, o “diferencial” de Sobral se deu por causa, tanto das regras impostas pelo neoliberalismo ao sistema educacional brasileiro, via municipalização do Estado do Ceará, uma das formas de descentralizar o ensino, o Ceará foi de encontro aos anseios das camadas populares, democratizando a educação, e ao mesmo tempo que, obedecia às propostas neoliberais propagadas pelos discursos em favor da modernização (Azevedo, 2017).

É preciso observar criteriosamente o caso de Sobral bem como os casos de outros muitos municípios brasileiros, que, apesar de terem alcançados alguns resultados positivos, há que se apontar as lacunas, os enganos e os discursos esvaziados de conceitos eficientes e convincentes, por exemplo, quando se menciona a gestão democrática presente nas escolas de Sobral, no tocante à gestão compartilhada que, distorce a concepção do termo, uma vez que a mesma, passou a ser praticada por meio de parcerias, para a resolução de problemas imediatos e de maneira superficial, bem como, resolver as dificuldades presentes na gestão e na escola, enfraquecendo as premissas de um processo articulado com um projeto real de educação democrática (Hora, 2010).

3.6. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Brasil.

E, por falar em Sobral, reforçando o que já sabe até este ponto, pois, além do ensino estruturado adotado, a boa governança e gestão eficiente do sistema educacional, vale considerar entre muitos outros aspectos/fatores que garantem a educação no município mencionado, as frequentes avaliações realizadas, cabendo destacar entre os vários programas, projetos avaliativos utilizados no ensino de Sobral, incluindo o SAEB que foi criado pelo INEP/MEC, e de acordo com Brasil (2009, p. 9), o sistema e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem toda a sistemática da avaliação da educação básica brasileira.

Tem-se em 1988 foi realizado experiências de avaliação em larga escala na Educação Básica e que estão em vigor até os dias atuais. O antigo Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (SAEP) de 1º grau foi aplicado em dois estados brasileiros de forma experimental (Paraná e Rio Grande do Sul) impulsionado tanto pelo Banco Mundial quanto pelo MEC (Werle, 2011). Conforme afirma a autora Bonamino (2002, p. 94) havia uma

motivação de uma “paternidade dos agentes internos sobre este sistema de avaliação” (Bonamino, 2002, *apud* Werle, 2011).

O primeiro ciclo da avaliação aconteceu em 1990 com a participação ativa de professores e secretarias de educação (Werle, 2011). Dois anos (1992) depois, a aplicação da avaliação ocorreu sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Anísio Teixeira) – INEP. Em 1993, houve o segundo ciclo de avaliação, e de lá, ocorre a cada dois anos um novo ciclo (Brasil, 2011). Entre 1995 e 2001, aconteceram importantes mudanças, sinalizando o aprimoramento da avaliação. Em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes Referenciais Curriculares, descrevendo “as competências e habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada...” (Brasil, 2021, p. 9).

E, em 2001, quando do sexto ciclo de avaliação, as matrizes citadas foram atualizadas devido à grande divulgação, pelo MEC, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). No ano de 2005, em paralelo à avaliação – a Prova Brasil, que era de caráter quase censitário, que permitia a apresentação de disseminação dos resultados por município e por escolas, ampliando as possibilidades de analisar os resultados encontrados (Brasil, 2011).

Em meio a esses fatos e outros avanços na esfera federal com referência às novas formas de avaliação advindas e ou formuladas pelo MEC, tem-se que, em Sobral, muitas das ideias ali implantadas, de como promover a melhoria do ensino municipal, foram seguidas, se adequaram e gradualmente, passaram por aprimoramentos no e pelo governo do Estado, e diante disso, a Secretaria também foi estruturada, e nos meados de 2010, o município já tinha ciência de estar melhorando o seu sistema educacional, em especial, nas séries iniciais, e os resultados já começavam a surgir, de modo concreto nas avaliações do SAEB, mesmo que a municipalização ainda não fosse tão significativa (Alves, *et al*, 2023).

Registre-se que, o SAEB veio para fundamentar a comparabilidade dos resultados e para incrementar uma cultura de avaliação dentro ou junto dos sistemas de ensino brasileiro, compreendendo dois grandes enfoques: Avaliar (aferir) os conhecimentos e habilidades dos educandos, através de testes com vistas a avaliar como anda o ensino, ou como está a qualidade da educação; e,

- Identificar (e verificar) os elementos ou fatores dos contextos escolares que interferem na qualidade do ensino, como por exemplos:
 - Infraestruturas prediais;
 - Como e quem é o diretor;
 - Existe uma gestão escolar;
 - Quem e como são os professores;

- Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas;
- Como são os alunos e o que querem, estas e outras questões foram levantadas e passaram a ser avaliadas no sentido de definir ações centradas em correção de falhas (Heck, 2018).

Além disso, com o Programa de Aceleração de Aprendizagem (PAC), criado pelo MEC, para resolver um dos grandes problemas das escolas (municipais e estaduais), no ensino fundamental, desempenho inferior na série frequentada (distorção idade – série), e foram pensadas, planejadas e adotadas ações para resolver a questão, e em Sobral, o SAEB e a Prova Brasil, também auxiliaram os dirigentes municipais a reformular, monitorar, intervir e promover uma nova educação, sempre considerando as particularidades locais, e adotando o ensino estruturado e a prática de avaliações frequentes de acordo com as necessidades dos alunos, além de praticar uma gestão escolar democrática eficiente (Heck, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em conta as considerações finais, pode-se dizer que a presente dissertação, teve como desígnio, buscar investigar a luz da reflexão sobre os meandros históricos da educação no Brasil, perpassando desde suas origens históricas até as práticas e desafios contemporâneos. Assim, partiu-se da compreensão de que a educação no Brasil foi construída em um processo histórico permeado por desigualdades sociais, influências políticas e transformações econômicas, delineando um percurso que impacta até hoje a configuração do sistema educacional.

Durante minha trajetória no programa de mestrado, tive a oportunidade de elevar e aprofundar meus conhecimentos sobre as avaliações em larga escala na história da educação no Brasil. Esse processo não apenas me proporcionou uma compreensão mais aprofundada das políticas educacionais, mas também promoveu uma transformação interna significativa em minha forma de pensar e agir como educadora.

As leituras e orientações me surpreenderam, ao revelar a complexidade das avaliações e suas implicações para o sistema educacional. Eu não apenas aprendi sobre os dados quantitativos que essas avaliações geram, mas também sobre os aspectos qualitativos que muitas vezes são negligenciados. Descobri como essas avaliações podem influenciar a prática pedagógica e a formação dos professores, além de afetar diretamente o aprendizado dos alunos.

Essas descobertas me levaram a refletir criticamente sobre o papel das avaliações em larga escala, questionando suas consequências. Bem como incentivar a desenvolver uma postura mais analítica e crítica, permitindo-me perceber que é fundamental uma compreensão mais ampla das realidades escolares.

Desta forma, ao longo da pesquisa, pode-se evidenciar como as raízes coloniais e a hegemonia de interesses dominantes moldaram um modelo de educação excludente, que pouco contemplava a pluralidade cultural e social do país, contudo a análise histórica permitiu perceber a persistência de práticas e estruturas que, mesmo diante de avanços formais, continuam a reproduzir desigualdades.

O estudo também problematizou a incorporação de políticas neoliberais à educação brasileira, especialmente a partir dos anos 1990, onde foi possível perceber que as avaliações em larga escala e os modelos de gestão baseados em resultados trouxeram novas formas de regulação e controle, muitas vezes desconsiderando as singularidades regionais e as especificidades de cada comunidade escolar.

No tocante, foi possível perceber que, ainda que instrumentos como o SAEB e o IDEB tenham proporcionado diagnósticos importantes, esta pesquisa destacou os limites desses sistemas, sobretudo quando utilizados como fins em si mesmos, descolados de uma reflexão crítica sobre os processos de ensino-aprendizagem e a formação integral dos sujeitos.

Contudo, o trabalho compreendeu que a educação não pode ser reduzida a indicadores quantitativos, pois ela é, fundamentalmente, um processo humano, cultural e social, a avaliação da qualidade da educação deve incluir o respeito às diversidades regionais, a promoção da justiça social e o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes.

Ao reconhecer que este estudo reflete uma análise situada em determinado contexto histórico e social, também se compreende que a realidade educacional é dinâmica e multifacetada, assim sendo, esta pesquisa não pretende esgotar o tema, mas contribuir para que outros pesquisadores possam, a partir dela, aprofundar suas investigações, questionar novos aspectos e ampliar a compreensão sobre a complexidade educacional brasileira.

Importante ressaltar que, embora o presente trabalho tenha tomado como referência experiências inovadoras e políticas públicas nacionais, sua construção também está ancorada na vivência concreta da pesquisadora como educadora na região de Goiás, no sudeste goiano, no município de Goiandira. Esta vivência possibilitou uma leitura crítica e sensível da realidade, reconhecendo as especificidades locais, os desafios cotidianos e as potencialidades que emergem das práticas escolares no interior do país.

Ao inserir a própria experiência profissional como lente interpretativa, reafirmamos a ideia de que toda análise educacional é atravessada pelas percepções, trajetórias e contextos dos sujeitos envolvidos, assim, esta dissertação expressa uma visão que, embora fundamentada teoricamente, é também pessoal e situada, revelando o olhar de uma professora comprometida com a transformação social por meio da educação.

Desta forma, entende-se que a formação docente deve ser permanentemente revalorizada, e que pesquisas como esta têm um papel relevante na construção de saberes que dialogam com a prática, apontando caminhos para uma educação mais democrática, inclusiva e emancipadora.

O processo de pesquisa evidenciou que a história da educação brasileira é marcada por tensões entre projetos antagônicos: de um lado, forças conservadoras que buscam manter privilégios; de outro, movimentos progressistas que lutam pela universalização do ensino e pela equidade social, esta tensão persiste até hoje e impõe aos educadores o desafio de se posicionarem criticamente diante das políticas e práticas educativas vigentes.

Assim, reafirma-se que a educação deve ser compreendida como direito fundamental e bem público, não como mercadoria a ser regulada pelas leis do mercado, defender uma educação pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada é essencial para consolidar uma sociedade democrática e justa.

A pesquisa também indicou que políticas públicas, para serem efetivas, devem ser pensadas a partir das realidades locais e respeitar as identidades regionais, evitando modelos hegemônicos que desprezam a diversidade cultural, social e econômica do Brasil.

Nesse sentido, esta dissertação convida à reflexão sobre a necessidade de práticas educativas que promovam a memória histórica, a valorização da cultura popular, a crítica às desigualdades estruturais e o fortalecimento da autonomia intelectual dos estudantes.

Portanto, é salutar que a construção de uma educação transformadora requer a ação coletiva de educadores, gestores, estudantes, famílias e comunidade, pautada em princípios éticos, democráticos e solidários.

Em síntese, este trabalho se apresenta como uma contribuição modesta, mas sincera, para o debate educacional brasileiro, inspirando-se na esperança de que, a partir de múltiplos olhares e trajetórias, possamos seguir construindo um projeto de educação que seja, de fato, inclusivo, libertador e humanizador.

Acredito que ao compartilhar minhas descobertas e reflexões, posso contribuir para um ambiente escolar mais consciente das realidades sociais e educacionais, buscando sempre o fortalecimento da educação como um direito fundamental.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo (SP): Cortez, 2009.
- ALAVARSE, O. M. **Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados**. São Paulo (SP): Cadernos CENPEC, v.3 n.1, 2013.
- ALVES, I. S. *et al.* **Como é a educação em Sobral (livro eletrônico): o que aconteceu no longo prazo: o que aconteceu no dia a dia**. 1ª ed. Uberlândia (MG): Idados, 2023.
- ANDREWS, MATT, LANT PRITCHETT, AND MICHAEL WOOLCOCK. 2015. **“Realização de trabalho orientado por problemas”** Center for International Development at Harvard University. Documento de Trabalho CID n. 307.
- APPLE, M. W. **Educação e Poder**. Editora Vozes: Porto Alegre, RS, Brasil (2016).
- ARERALO, L. R. G. **Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2003.
- AZEVEDO, G. F. A. M. **As Reformas Educacionais dos Anos 90 e os Impactos na Gestão da Educação Brasileira: Concepções e Princípios**. São Luiz (MA), UFMA, 2017.
- BANKS, J. A. **Educação Multicultural: Questões e Perspectivas**. Artmed Editora: Porto Alegre, RS, 2016.
- BAUER, A. ALVARSE, O. M. e OLIVEIRA, R. P. de. **Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate**. São Paulo (SP). Revista Educação e Pesquisa, nº41, especial, 2015.
- BAUER, A. et al. **Limites, desafios e possibilidades das avaliações de sistemas educacionais**. Florianópolis (SC): Insular, 2013.
- BECSKEHÁZY, Ilona and Louzano, Paula. 2019. **“Sobral: Um Caso de Sucesso Educacional no Semiárido Nordeste” ComCiencia**. <https://www.comciencia.br/sobral-um-caso-de-sucesso-educacional-no-semiarido-nordestino/>.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação educacional: expansão dos dispositivos e pluralidade de finalidades**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 17–38, dez. 1999.
- BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola**. São Paulo: Reeducação e Pesquisa, v.38, n.2, 2012.
- BRANDÃO, J. B. **O rateio de ICMS por desempenho de municípios no Ceará e seu impacto em indicadores do sistema de avaliação da educação**. 2014.
- BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, temas, tópicos e descritores**. Brasília (DF): MEC, SEB, INEP, 2011.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (2023). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Brasília: Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atacao-avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. Acessado em 10 de outubro de 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 5 abril. 2024.

BRITZ, P. H. **Indicadores y sus usos em educacion: una tensión no resuelta.** Buenos Aires (Arg): IPE/UNESCO, 2003.

BROADFOOT, P. **Education, Assess met and Society: a sociological analysis.** Buckingham: Open University Press, 1996.

BRUNNER, J. J. **Limites de la lectura periodística de resultados educacionales. In: Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.** Buenos Aires (Arg): IPE/UNESCO, 2003.

CASASSUS, Juan. **Qualidade e equidade em educação: uma abordagem sistêmica.** Brasília: UNESCO, 2013.

CASTRO, M. H. G. **Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios.** São Paulo (SP): Perspectiva, 2009.

COELHO, ISOLDA CELA ARRUDA. 2005. **“O excepcional modelo de educação da cidade de Sobral/ CE”** UNDIME. <https://undime.org.br/noticia/o-excepcional-modelo-de-educacao-da-cidade-de-sobral-ce>. Acessado em: 25 de abril de 2024.

CRUZ, L.; LOUREIRO, A. **Alcançando um Nível de Educação de Excelência em Condições Socioeconômicas Adversas: O Caso de Sobral.** Washington, DC. Word Bank Group, junho, 2020.

CUNHA, E. C. S.; MÜLLER, E. R. **Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar.** Campinas (SP): Cadernos da Fucamp, v.17, n.29, 2018.

DALMOND, D. L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, F. M (Org). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo (SP), SM, 2018.

DEWEY, J. **Como pensamos.** 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ESTEBAN, M. J. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação, v.17, n.51, 2012.

EVANGELISTA, O; LEHER, R. **Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira.** Niterói (RJ): Trabalho Necessário, v.10, n.15, 2012.

EVERS, W.; WALBERG, H. J. **School accountability**. Stanford: Hoover Institution Press, 2002.

FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**. Brasília (DF): INEP, 2007.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Rio de Janeiro (RJ): ELSEVIER, 2009.

FERREIRA, N. S. **Políticas educacionais no Brasil: O papel do Congresso Nacional na produção do marco legal da educação**. Editora Autêntica: Belo Horizonte, MG, 2018.

FERRER, A. T. **Avaliação e mudança de sistemas educacionais: a interação que falta**. Brasília (DF): MEC, 1996.

FRANCO, C. **O SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios**. Revista Brasileira de Educação, p. 127-133, 2001.

FRANCO, C. **Avaliação na educação básica: discutindo conceitos e práticas**. Editora Penso: São Paulo (SP), 2020.

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra: Rio de Janeiro (RJ), 1970.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada: o acaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Campinas (SP): Revista Educação e Sociedade, v.28, n.100, 2007.

FREITAS, L. C. et al, **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. **Caminhos trilhados em três décadas de avaliações em larga escala no Brasil**. São Leopoldo (RS): UVRS, 2021.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. Editora Ática: Belo Horizonte (MG), 2018.

GATTI, B. A. **Aprendizagem ao Longo da Vida: Perspectivas Internacionais**. Editora Penso: São Paulo (SP), 2020.

GATTI, B. A. **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. Guarulhos (SP): Revista Olh@res, v.2, n.1, 2014.

GENTILI, P. O. **O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2001.

GENTILI, PABLO. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. In. SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Orgs). Escola S.A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais na contemporaneidade**. Revista de Sociologia e Política, 23(54), 15-31, 2015.

GOMES, Manoel Messias. **Saeb: definição, características e perspectivas**. *Revista Educação Pública*, v. 19, nº 6, 26 de março de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/6/saeb-definicao-caracteristicas-e-perspectivas>.

GRAMANI, Maria Cristina. **Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v25, n.95, p. 507-526, abr/jun. 2017.

HECK, M. F. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Compreendendo a realidade Educacional**. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar. nº.11, v.4. Mossoró (RN): ULBRA, 2018.

HOBBSAWM, E. **Sobre História**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, (1998).

HORA, D. L. da. **Gestão Educacional Democrática**. 2ª edição, Campinas (SP), Editora: Alínea, 2010.

HORTA NETO, J. L. **IDEB: limites e usos dos indicadores**. Florianópolis (SC): Insular, 2013.

INEP. 2005. **Vencendo o desafio da aprendizagem nas séries iniciais: A experiência de Sobral/CE** (No 1; Projeto Boas Práticas na Educação). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

INSTITUTO ALFA e BETO. **Caso de Sucesso Sobral – Ceará**. Disponível em: < www.alfaebeto.org.br. Acessado em 10 de abril de 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas na formação do educador**. Editora Cortez: Cravinhos (SP), 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva**. Goiânia (GO): EA, 2018.

LIMA, L. C. **Avaliação, competitividade e hiperburocracia**. Porto (Port.), 2011.

LOPES, M. de O.; CASTRO, A. M. D. **Modernização Administrativa: Repercussões na Gestão Educacional**. Brasília (DF): Liber Livro, 2012.

LOUZANO *et al.* **Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 21, n. 47, p. 543-568, set./dez. 2010.

LUCENA, Helyab; GAUDÊNCIO, MÁRIO; SILVA, Zairo. Paper: **Um instrumento para prática acadêmica**. Mossoró (RN), 2009.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 12 ed. São Paulo (SP): Cortez, 2006. Disponível em: <Cipriano Luckesi: Avaliação da aprendizagem escolar - componente do ato pedagógico (Cortez Editora) (youtube.com)>. Acessado em: 12 de mar. de 2024.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: compreensão e prática**. Entrevista concedida ao Jornal do Brasil e publicada em 21 jul. 2000. Disponível em: http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf. Acesso em 22 mar. 2024.

MACHADO, C.; PEREIRA, A. G. **Implicações das avaliações em larga escala nas escolas de educação básica: uma revisão de literatura**. Campinas (SP): UNICAMP, 2020.

MADAUS, George; RUSSELL, Michael; HIGGINS, Jennifer. *The Paradoxes of High Stakes Testing*. Charlotte: Information Age Publishing, 2009.

MAIA, Maurício Holanda. 2006. **Aprendendo a marchar: Os desafios da gestão municipal do ensino fundamental e da superação do analfabetismo escolar** [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Ceará]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/3652>.

MARCÍLIO, M. L. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial 2005.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MCNAUGHT, T. 2022. **A Problem-Driven Approach to Education Reform: The Story of Sobral in Brazil**. RISE Insight 2022. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2022/039.

MENDES, G. do C. V. et al. **Autoavaliação como estratégia de resistência**. São Paulo (SP): Revista Educação e Pesquisa, v.41, n.1283-1298, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. rev. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINHOTO, M. A. P. **Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais**. Florianópolis (SC): Insular, 2013/2014.

MORAN, J. M. **Revolução Digital na Educação: A Escola Conectada**. Papirus Editora: Campinas (SP), 2019.

MOREIRA, D. A.; Candau, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. Editora Vozes: Petrópolis (RJ), 2017.

NASPOLINI, Antenor Manoel. **Gestão escolar e formação de diretores: a experiência do Ceará**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 141-145, fev./jun. 2000.

NEVO, D. **School-based Evolution: a dialogue for school improvement**. Oxford: Pergamon, 1995.

OLIVEIRA, Quelli Cristina da Silva (2015). **O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – no período de 2007-2013.** Francisco Beltrão (PR).

OLIVEIRA, R. P. de.; Cavalli, V. A. (Orgs.). **Educação, diversidade e desigualdade no Brasil.** Editora Unesp: São Paulo (SP), 2020.

OLIVEIRA, R. P. et al. **A utilização de indicadores de qualidade na unidade escolar ou porque o IDEB é insuficiente.** Florianópolis (SC): Insular, 2013.

PARO, Vítor. **Parem de preparar para o trabalho: reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica.** Celso João et ali; orgs. Trabalho, Formação e Currículo: Para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 2002.

RABELO, Clotenir Damasceno. **Painel do Município e Relações Federativas: Atuação de municípios cearenses nas políticas de formação continuada de alfabetização.** Natal (RN), 2014.

RAMOS, M. A. A.; Nunes, R. **Avaliação em educação: desafios contemporâneos.** Editora Vozes: Petrópolis (RJ), 2018.

RIBEIRO, R. M; SOUZA, S. Z. **A controvérsia sobre avaliação em larga escala no Brasil: continuum argumentativo.** São Paulo (SP): USP, 2023.

ROCHA, R. H.; MENEZES-FILHO, N.; KOMATSU, B. K. **Avaliando o Impacto das Políticas de Sobral,** No 35; Policy Paper, p. 33. Insper Centro de Políticas Públicas, 2018.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. **Existem novos paradigmas na política e na administração da educação?** In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. ROSAR, Maria de Fátima Félix. Política e Gestão da Educação.2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SANTOS, B. S. **Educação e Novos Desafios Sociais na Era da Globalização.** Editora Cortez: São Paulo (SP), 2019.

SANTOS, L. **A avaliação em debate. Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origens e pressupostos.** Florianópolis (SC): Insular, 2020.

SANTOS, M. S. M., & Oliveira, M. L. **Avaliação educacional: teoria e prática no contexto brasileiro.** Editora CRV: Curitiba (PR), 2020.

SAUL, A. M. **Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória.** São Paulo (SP): Redução e Pesquisa, v.41, n. esp. 2015.

SAVIANI, D. **História da Educação e Política Educacional.** Campinas (SP), 2002.

SAVIANI, D. **História da História da Educação no Brasil: Um Balanço Prévio e Necessário**. Campinas (SP), 2005.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas (SP), 2007.

SAVIANI, D. **Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica**. Campinas (SP), 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas (SP), 2005.

SOARES, J. F., & Alavarse, O. M. **Avaliação educacional: múltiplas perspectivas e práticas**. Editora Appris: Curitiba (PR), 2021.

SOUZA, M. L. de, & Vieira, J. R. M. **Avaliação educacional no Brasil: panorama, tendências e desafios**. Editora Autêntica: Belo Horizonte (MG), 2021.

SOUZA, S. Z. PIMENTA, C. O.; MACHADO, C. **Avaliação e gestão municipal da educação**. São Paulo (SP): EAE, 2012.

STECHEER, B. **Consequences of large-scale, high-stakes testing on school and classroom practice**. Santa Mônica: Rand, 2002.

SUMIYA, Lilia Asuca. **Sobral e a garantia da aprendizagem de todas as crianças**. São Paulo: Fundação Tide Setubal, 2019.

TEDESCO, J. C. In.: UNESCO. **Evaluar las evaluaciones: una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa**. Buenos Aires (Arg.): IIPPE/UNESCO, 2003.

TORRES, E. M. **Banco Mundial e As Políticas Educacionais**. São Paulo (SP): Cortez, 2009.

TRIVITZKI, R. **Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa?** Rio de Janeiro: Ensaio, v.28, n.107, 2020.

UNESCO. **Educação para o Século XXI: Questões e Perspectivas**. UNESCO Publishing: Paris, França, 2018.

VALDEVINO, Felipe Conçalves. **Políticas de Accountability Como Estratégia Para a Consolidação do Gerencialismo na Educação Pública Cearense (2007-2014)**. Campina Grande (PB), 2018.

VEIGA, I. P. A. **Avaliação educacional: história, políticas, instituições e desafios**. Editora Papyrus: Campinas (SP), 2019.

VEIGA, I. P. A. **Políticas educacionais no Brasil: uma análise crítica**. Editora Papyrus: Campinas (SP), 2019.

VIDAL, E. M; COSTA, A. G. **Responsabilização Educacional no Ceará: trajetórias e evidências**. 1ª ed. Brasília (DF): ANPAE, 2021.

VILAS BOAS, Ivanilda Vilela; ALMEIDA, Luana Costa. (2008). **O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como Indicador de Qualidade: Ele reflete o trabalho desenvolvido**. Rio de Janeiro, ed. Vozes, 2008.

WERLE, Flávia Obino Correa. **Políticas de Avaliação em Larga Escala na Educação Básica: Do Controle de Resultados à Intervenção nos Processos de Operacionalização do Ensino**. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.* [online]. 2011, vol. 19, n.73, pp. 769-793. ISSN 0104-4036.