

O SAEB e o cotidiano escolar em Manaus-AM: reflexões sobre as avaliações externas, o ensino e a aprendizagem a partir do PIBID/UFAM

SAEB and school routine in Manaus-AM: reflections on external assessments, teaching and learning from PIBID/UFAM

SAEB y rutina escolar em Manaus-AM: reflexiones sobre evaluaciones externas, enseñanza y aprendizaje desde PIBID/UFAM

Camila Ferreira da Silva - Universidade Federal do Amazonas | Programa de Pós-Graduação em Educação | Manaus | AM | Brasil. E-mail: cfsilva@ufam.edu.br | 

Caroline Oliveira da Silva - Universidade Federal do Amazonas | Curso de Pedagogia | Manaus | AM | Brasil. E-mail: oliveiracaroline809@gmail.com | 

Miriane Feitoza dos Santos - Universidade Federal do Amazonas | Curso de Pedagogia | Manaus | AM | Brasil. E-mail: feitoza.santos1997@gmail.com | 

Resumo: Onipresentes no atual cenário educacional ao redor do mundo, as avaliações de larga escala constituem o tema sobre o qual nos debruçamos neste artigo. Parte-se da consolidação do macrosistema de avaliação da educação no Brasil para tratar, mais especificamente, do cenário amazonense. Com o objetivo de promover uma correlação entre avaliações de larga escala e processos de ensino e aprendizagem no interior das escolas, tomou-se à análise os impactos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) sobre o cotidiano dos sujeitos escolares – para tal, uma escola da rede estadual de ensino, localizada na Zona Leste de Manaus, constituiu o lócus de análise. Ao situarmo-nos na Sociologia Política da Educação, nosso design metodológico contemplou: uma abordagem qualitativa, acompanhada de um estudo de caso, da observação participante e do relato de experiência ligado à participação de estudantes de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O estudo revelou os impactos das políticas de avaliação da educação básica sobre o cotidiano escolar na cidade de Manaus, com destaque para o lugar privilegiado que os rankings de resultados, índices e posições obtidas passaram a ocupar no vocabulário e nas preocupações dos sujeitos escolares, bem como para a troca das relações de ensino e aprendizagem por um treinamento voltado exclusivamente para responder aos testes previstos nas avaliações externas.

Palavras-chave: avaliação; cotidiano escolar; PIBID.

Abstract: Omnipresent in the current educational scenario around the world, large-scale assessments are the theme that we focus on in this article. It starts with the consolidation of the macrosystem for the evaluation of education in Brazil to address, more specifically, the Amazonian scenario. With the objective of promoting a correlation between large-scale assessments and teaching and learning processes in schools, the impacts of the National Basic Education Assessment System (SAEB) on the routine of the school subjects were analyzed – for this, a state school located in the East Zone of Manaus constituted the locus of analysis. When placing ourselves in the Political Sociology of Education, our methodological design included: a qualitative approach, accompanied by a case study, a participant observation and an experience report linked to the participation of undergraduate students in Pedagogy at the Federal University of Amazonas (UFAM) in the Institutional Program Initiation to Teaching Grants (PIBID). The study revealed the impacts of basic education evaluation policies on the school routine in the city of Manaus, highlighting the privileged place that rankings of results, indices and positions obtained started to occupy in the vocabulary and concerns of school subjects, as well as as for the exchange of teaching and learning relationships for training aimed exclusively at answering the tests provided for in external assessments.

Keywords: assessment; school routine; PIBID.

Resumen: Omnipresentes en el escenario educativo actual en todo el mundo, las evaluaciones a gran escala son el tema en el que nos centramos en este artículo. El punto de partida aquí es la consolidación de lo macrosistema para evaluar la educación en Brasil para abordar, más específicamente, el escenario amazónico. Con el objetivo de promover una correlación entre evaluaciones a gran escala y procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas, se tuvieron en cuenta los impactos del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en la rutina de la gente de la escuela – para este fin, una escuela estatal, ubicada en la Zona Este de Manaus, constituyó el lugar de análisis. Al ubicarnos en la Sociología Política de la Educación, nuestro diseño metodológico incluyó: un enfoque cualitativo, acompañado de un estudio de caso, con observación participante y un informe de experiencia vinculado a la participación de estudiantes de pregrado en Pedagogía en la Universidad Federal de Amazonas (UFAM) en el Programa Institucional Iniciación a las Becas de Enseñanza (PIBID). El estudio reveló los impactos de las políticas de evaluación de la educación básica en el cotidiano escolar de la ciudad de Manaus, destacando el lugar privilegiado que los rankings de resultados, índices y posiciones obtenidos pasaron a ocupar en el vocabulario y preocupaciones de las materias escolares, así como para el intercambio de relaciones de enseñanza y aprendizaje para la formación destinada exclusivamente a la contestación de las pruebas previstas en las evaluaciones externas.

Palabras clave: evaluación; rutina escolar; PIBID.

- Recebido em: 25 de janeiro de 2021
- Aprovado em: 05 de dezembro de 2021
- Revisado em: 27 de março de 2023

1 Introdução

O debate sobre avaliação está presente no campo da educação sob formas distintas, tais como: avaliação da aprendizagem, julgamento professoral, avaliação e autoavaliação institucional, conselhos de classe, avaliações externas e de larga escala, bem como políticas públicas de avaliação da educação. Todas estas formas de avaliar a educação – sejam as instituições, sejam os sujeitos e seu desempenho – coexistem no cenário contemporâneo e, por isso, acabam por formar uma constante no cotidiano das escolas, das secretarias de educação [ou órgãos equivalentes] e das instâncias superiores vinculadas à educação. A avaliação tornou-se, pois, um elemento onipresente na educação, com diferentes objetivos, métricas e desdobramentos, temos uma morfologia complexa quando tomamos à análise os processos avaliativos que marcam o papel avaliativo exercido por docentes, gestores escolares e educacionais, Estado, organismos nacionais e internacionais.

Os discursos em torno da qualidade da educação são aqueles que serviram e servem de sustentáculo para a construção de sistemas internacionais, nacionais e locais de avaliação dos sistemas de educação (SELLAR, 2015). Além disso, ainda em termos de sustentáculo, no espectro biopolítico (FOUCAULT, 2007) temos um exercício de poder dos Estados nacionais que atrela Educação e Desenvolvimento em uma interdependência diretamente proporcional, que seria responsável pelo nível de desenvolvimento ou subdesenvolvimento social e econômico dos países. Esta premissa de “riqueza das nações” em função dos níveis de escolarização da população – que se arrasta e ainda é tomada como válida até os nossos dias – coloca-se na fundamentação do processo de emergência dos sistemas de avaliação da educação ao redor do mundo, posto que, no sentido desta perspectiva de colocar a educação a serviço de um ideal de desenvolvimento, mostrava-se necessária uma preocupação de monitoração da qualidade desta educação. Processos mais amplos, na segunda metade do século XX, trouxeram ainda mais fôlego para esse cenário, a exemplo da mundialização, da consolidação dos sistemas educativos de diversos países, da comparação entre tais sistemas educativos e de sua conseqüente relação de competitividade.

Essa conjuntura ganha contornos próprios em cada território nacional, sempre com um diálogo pujante com instâncias transnacionais. No Brasil, a transição da década de 1980 para 1990 é o cenário que se transforma em palco para o estabelecimento de um sistema próprio de

avaliação da educação a nível nacional: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1990 com o intuito central de subsidiar os processos de formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas para a Educação Básica (OLIVEIRA, 2015). O desenvolvimento e a consolidação do SAEB como um macrosistema de avaliação (CASTRO, 2009), sua relação com os organismos internacionais (LIMA; GANDIN, 2019), ou seu caráter gerencialista (ALMEIDA, 2020), bem como seus ciclos e resultados ao longo das últimas três décadas (WERLE, 2011; SILVA, 2010), são exemplos de frentes analíticas que vêm sendo privilegiadas na literatura especializada nacional em torno do SAEB.

Neste artigo, partimos desse cenário de consolidação e alcance do SAEB no país para pensar os contornos que ele ganha em uma realidade material histórica, social e educacional específica: a capital amazonense. Nosso objetivo consiste, pois, em compreender a correlação entre uma avaliação externa de larga escala e os processos de ensino e aprendizagem no cotidiano escolar, pelo que, metodologicamente falando, situamo-nos na Sociologia Política da Educação e valemo-nos de uma abordagem qualitativa, com base em um estudo de caso, na observação participante e no relato de experiência vivenciada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

2 Nota metodológica: um estudo sobre avaliação externa a partir das experiências do PIBID/UFAM

Nosso percurso metodológico tem início no campo de atuação do PIBID/CAPES/UFAM, que aliou o curso de licenciatura em Pedagogia a escolas de Educação Básica na cidade de Manaus/AM. Fundado pelo Ministério da Educação (MEC), durante a gestão do então ministro Fernando Haddad, o PIBID foi regulamentado pelo decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010, no final do segundo mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, sua finalidade consiste em “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010). A incidência deste programa se dá, então, numa perspectiva de relação de mutualismo entre os cursos superiores de formação de professores/as e as escolas públicas do país (FELÍCIO, 2014).

A última década registrou uma crescente presença do PIBID como tema e objeto na literatura científica especializada no Brasil (a exemplo de FARIAS; ROCHA, 2013; AMBROSETTI *et al.*, 2013; FELÍCIO, 2014), e algumas questões foram se consolidando nestes

trabalhos e transformando-se em consenso entre os pesquisadores, tais como: a relevância do programa para a construção da identidade docente dos estudantes das licenciaturas; seu papel na relação entre universidades e escolas de educação básica; o potencial para a percepção da inseparabilidade entre teoria e prática no âmbito da educação e do ensino; entre muitas outras. Uma outra questão que tem sido apontada nas mais diversas publicações acadêmicas – e que nos interessa sobremaneira neste artigo – é a capacidade de emergência de reflexões, estudos e pesquisas a partir das experiências no âmbito do PIBID.

O núcleo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED)/UFAM participa do PIBID desde o ano de 2012 (AZEVEDO; AMAZONAS, 2014), mais recentemente foi igualmente aprovado em edital com vigência entre 2018 e 2020, tendo sido contemplado com 30 vagas para discentes com bolsas. Tais discentes bolsistas foram divididos em três escolas públicas da cidade de Manaus/AM, sendo duas escolas da rede municipal de ensino e uma da rede estadual. Por conseguinte, este artigo está assentado na experiência que foi construída pela equipe de bolsistas PIBID na escola estadual. As reflexões sobre a avaliação em larga escala que deram origem a este artigo emergiram, portanto, das vivências proporcionadas pelo PIBID.

Faz-se mister esclarecer este nosso ponto de partida, as experiências cotidianas no PIBID em uma escola estadual de Manaus, posto que foi exatamente no interior de um programa de iniciação à docência que o estudo sobre as avaliações externas ganhou impulso – o que é revelador da potencialidade das experiências junto a um possível futuro campo de atuação de um estudante em formação. O PIBID permitiu, portanto, uma ampliação da formação dos licenciandos (AMBROSETTI *et al.*, 2013), um contato profícuo e um trabalho colaborativo com docentes da educação básica, bem como a construção de um estudo mais sistemático sobre uma problemática emergente da realidade escolar manauara: as avaliações externas de larga escala.

Nesse sentido, tendo em vista nosso objetivo neste artigo, do ponto de vista epistemológico situamo-nos na Sociologia Política da Educação (TORRES, 2011), a qual nos permitiu vislumbrar as expressões materiais no chão da escola das políticas de avaliação da educação. Optamos, então, por uma abordagem qualitativa, na tentativa de garantir uma ampla exploração das características específicas da realidade amazonense, manauara e de suas escolas públicas (BICUDO, 2011). E, do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, destacamos o estudo de caso da escola supracitada e a realização de observação participante proporcionada pela dinâmica própria do PIBID (PERUZZO, 2017), além do uso do relato de experiências de

estudantes bolsistas do PIBID/CAPES/UFAM 2018-2020 para aproximar nosso/a leitor/a do cotidiano escolar de Manaus no âmbito da tônica das avaliações externas.

Os relatos dos/as estudantes que exerceram atividades na escola estadual, que no turno da manhã atende alunos na modalidade de anos iniciais, descrevem as dificuldades e demandas de ensino de uma instituição localizada na Zona Leste da cidade de Manaus, em área periférica, considerada pelas comunidades adjacentes como zona de perigo, afetada recorrentemente por casos de violência. Portanto, esses relatos retratam o dia a dia de muitas escolas estaduais de Manaus e, de fato, isto se tornou um desafio para os/as pibidianos, mas não uma impossibilidade para realizar as atividades solicitadas pelo programa. São, pois, estes relatos nosso principal *corpus* de análise no presente estudo.

3 O SAEB, os ciclos e a aprovação sistemática: um retrato do cotidiano escolar em Manaus-AM

Diante de mudanças propostas no processo de redemocratização do Brasil, o acesso à educação formal passou a ser reconhecido como um direito básico fundamental a todos os cidadãos por meio da Constituição Federal de 1988, salientando uma educação gratuita e de qualidade. A Educação Básica passou a ser compreendida como um “[...] direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade [...]” (BRASIL, 2013, p.17).

Após três décadas de formulações e reformulações das políticas públicas voltadas à Educação Básica no que se refere aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral dos educandos, a avaliação também se insere como um fator essencial para a ação do Estado voltada para o progresso da educação, compreendendo, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, três dimensões, a saber: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional interna e externa e avaliação de redes da educação básica. As últimas três décadas são responsáveis por um movimento de capilarização das políticas públicas de avaliação educacional e pela construção de um “Estado avaliador” no país (COELHO, 2008), o que se insere em um contexto mundial de diagnóstico e monitoramento dos sistemas educativos em diferentes territórios nacionais, com vistas a melhorar a qualidade da educação ofertada.

Encontramo-nos em um cenário educacional no qual as avaliações constituem-se como principais instrumentos auxiliares para analisar o desempenho da educação básica e distinguir a qualidade educacional por meio de dados divulgados sistematicamente, os quais compõem, no caso brasileiro, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foi instituído no ano de 2007, e hoje compõe o principal indicador da qualidade da educação nacional, atuando na fronteira entre as metas previamente traçadas, os resultados obtidos nas avaliações externas e a condução de política pública com vistas ao aprimoramento da qualidade da educação brasileira (VIDAL; VIEIRA, 2011). Este tipo de índice diz respeito à proficiência dos alunos em avaliações de larga escala, bem como a taxas de aprovação que designam o fluxo escolar, em conjunto eles acabam por determinar uma hierarquização entre as escolas brasileiras no que diz respeito à qualidade de ensino oferecida.

Mas afinal, o que faz com que uma instituição seja considerada “melhor” ou “pior” escola, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou mesmo a perspectiva mais ampla da sociedade? Qual a concepção de escola que a sociedade carrega atualmente e o papel dela enquanto instituição social? São questões que nos levam a refletir sobre uma realidade que está posta, tanto para as escolas privadas, quanto para as escolas públicas. Os discursos e práticas responsáveis por legitimar a hegemonia das avaliações de larga escala – no Brasil e no mundo –, sobretudo, com base nos processos que privilegiam os resultados numéricos e o estabelecimento de *rankings*, constituem-se como elementos onipresentes no cotidiano dos sujeitos e das instituições escolares (VASCONCELOS; LEAL; ARAUJO, 2020). Na realidade das escolas da capital amazonense não é diferente, tem-se uma perpetuação de uma cultura classificatória de definição das melhores escolas pela localização geográfica, índices de aprovação em universidades, resultados em olimpíadas brasileiras, bem como nas avaliações externas internacionais, nacionais e estaduais e municipais¹.

Como informamos anteriormente, durante a experiência no PIBID/UFAM, acompanhamos durante quase dois anos a realidade de uma escola pública da rede estadual de ensino localizada no bairro Armando Mendes, Zona Leste da cidade de Manaus. Em 2019, a

¹ Em um movimento que tomou forma em muitos outros estados da federação, desde a década de 1990, os estados e municípios começaram a criar seus próprios sistemas de avaliação da educação, com vistas a complementar as informações e resultados obtidos nas avaliações internacionais e nacionais. O estado do Amazonas estabeleceu, em 2008, o Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM), sob a gerência da Secretaria Estadual de Educação; e, em 2014, a Avaliação de Desempenho do Estudante (ADE), sob gerência da Secretaria Municipal de Educação de Manaus.

escola entrou em um processo de preparação dos alunos para a execução das provas do SAEB, que ocorreriam em outubro daquele ano, tendo como público-alvo os 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental, tal processo se estendeu de junho a outubro. O movimento de transformação do cotidiano escolar, da gestão à sala de aula, acarretado pelo SAEB chamou a atenção do grupo que desenvolvia as atividades do PIBID na escola.

O SAEB, criado em 1990 – como decorrência de debates, fóruns e conferências internacionais em torno das avaliações dos sistemas educativos ao redor do mundo –, tem como objetivo oferecer informações e dados sobre o progresso da educação básica no país, e seu foco incide sobre a verificação da qualidade da educação, a fim de oferecer subsídios para a implantação de novas políticas públicas ou reformulação das que já existem (CASTRO, 2016). As análises realizadas eram construídas, até 2018, por intermédio da correlação de dois instrumentos, a saber: a aplicação de questionários amostrais sobre a contextualização da realidade da escola na qual o educando encontra-se inserido e o desempenho desse educando nas competências de Língua Portuguesa e Matemática.

Entre 2005 e 2013, o SAEB passou por muitas reformulações no que diz respeito a sua composição de avaliações de larga escala, tais como: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), ANRESC (Avaliação do Rendimento Escolar) e ANA (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), que tão somente possuíam suas particularidades na destinação dos ciclos avaliados e objetivos. Em 2019, o SAEB passou por uma mudança significativa transmutando-se tão somente em um único sistema de avaliação de larga escala, ancorando-se na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como na aplicação de questionários eletrônicos para gestores e corpo docente da Educação Infantil, além de contemplar, para além de Português e Matemática, os componentes curriculares das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas no 9º ano. No mesmo sentido reformista que marcou toda a existência do SAEB, em comemoração aos seus 30, em 2020 ele passa por uma reformulação abrangente que amplia a possibilidade de execução da avaliação a partir do 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo o INEP (2020), o objetivo dessa ampliação seria construir uma forma ágil e com informações mais precisas e sobre cada escola particularmente, além de proporcionar a execução de intervenções pedagógicas por um tempo mais curto com base nos resultados analisados por cada série.

Porém, mesmo que este sistema de avaliação tenha um objetivo de analisar os resultados que estão sendo obtidos na educação básica, com vistas a propor a formulação de políticas

públicas para acesso, permanência e qualidade da educação, ainda encontramos grandes desafios que essas avaliações de larga escala trazem consigo por meio da linguagem técnica e resultados não satisfatórios para as escolas, o que Dentz e Bordin (2014) classificam como uma responsabilização da gestão por não conseguir alcançar determinada meta de avanço escolar previamente estabelecida, devido a questões como fluxo de retenção e abandono, que acabam por gerar o “fracasso escolar”, tão debatido na literatura especializada (BOSSA, 2008).

As competências de Língua Portuguesa e Matemática avaliadas pelo SAEB, em forma de descritores, tornaram-se a chave do objeto de ensino e aprendizagem durante as aulas que acompanhamos na experiência proporcionada pelo PIBID. Vivenciamos dias em que professores responsáveis por outro componente curricular ocupavam-se de lecionar aulas complementares de Matemática, com vistas à priorização do alcance de um IDEB mais elevado para a escola, em detrimento de outras necessidades de aprendizagens apresentadas pelos educandos. Esta prática acaba por configurar uma espécie de negligência pedagógica, que vai da gestão ao professorado, sujeitos que se veem pressionados de alguma forma para focalizar em um ensino pautado nas apostilas e simulados disponibilizados para a preparação dos estudantes para responder às provas do SAEB. O material utilizado foi disponibilizado pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC-AM), a fim de se configurar como um material de apoio para a ministração dos conteúdos programáticos, baseados em lições estudadas semanalmente e simulados que tinham como base uma espécie de “treinamento para o SAEB”. Destaca-se ainda que alguns professores trabalhavam em outras escolas no contraturno, na mesma série em que ministravam aula pela manhã na escola-campo do PIBID, sendo assim, faziam o compartilhamento de apostilas de conteúdos que os gestores das outras instituições elaboraram com o mesmo objeto – sair-se bem no SAEB – e as utilizavam em sala de aula, pois o discurso predominante entre o corpo de docentes era de que o IDEB da escola deveria subir e que, por isso, estavam sendo pressionados pela Coordenadoria Distrital de Educação (CDE)² e pela gestão da própria escola.

Um fenômeno recorrentemente observado durante o PIBID diz respeito às crianças que não sabiam ler ou escrever e estavam matriculadas nos anos não correspondentes ao que elas realmente tinham como conhecimento e habilidades, a exemplo de cinco alunos que não dominavam a prática da leitura, e que compunham uma classe de 5º ano na escola-campo, e ainda

² Em Manaus, as escolas estaduais são organizadas por meio de Coordenadorias Distritais de Educação, as quais organizam as instituições de acordo com as Zonas da cidade, facilitando a gestão de conjuntos de escolas com características comuns em função de localização geográfica e aspectos socioculturais.

assim estavam sujeitos à maçante preparação para o SAEB – as necessidades de alfabetização e letramento, de convivência com os colegas para possibilitar a aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos eram cotidianamente colocadas em segundo plano em função da avaliação externa que se aproximava. O argumento utilizado por muitos professores seria de que a escola não pode reter muitos alunos devido aos recursos financeiros destinados à instituição e até mesmo como forma de “deixar nadar” no mar os alunos com suas dificuldades diárias de leitura, compreensão e escrita, entre outras.

A promoção automática não é uma novidade no campo educacional, a relevância do assunto começou a ser discutida em 1918 quando da publicação por Sampaio Dória da carta destinada a Oscar Thompson, cujo título era “Contra o Analfabetismo”. Na época, o país abarcava um grande número de analfabetos e lutava contra a retenção escolar, o que geraria uma sobrecarga financeira para a administração da educação (ROCHA, 2011). Os estudos sobre a promoção automática só passaram a ser retomados e investigados mais sistematicamente em 1950, no período desenvolvimentista do país, no qual, foram elaboradas as “*Recomendações da Conferência Regional Latino - Americana sobre Educação Primária Gratuita e Obrigatória*” que, segundo Viégas e Souza (2012), trazia a proposta de proporcionar uma ampliação na educação primária, mostrando os prejuízos causados pela retenção escolar, tanto do ponto de vista financeiro para o governo, quanto do ponto de vista psicológico para o educando, e ainda apontando soluções em torno de um ensino primário menos seletivo.

Ainda na década de 1960, nos planos internacional e nacional, organismos transnacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como especialistas da educação, passaram a problematizar a questão da reprovação nas escolas, e muitas propostas inovadoras passaram a ser discutidas, a partir de experiências estrangeiras, para os problemas de cada sistema educativo. No caso brasileiro, nesta mesma década a organização dos níveis escolares passou a ser questionada e algumas experiências foram desenvolvidas com o intuito de equacionar o fluxo de retenção escolar – a exemplo do Grupo Experimental na Lapa, em São Paulo, pioneiro na condução de estudos ligados à promoção automática. A organização em ciclos e a questão da não-retenção foram objetos de opiniões favoráveis e desfavoráveis entre os especialistas, professores e técnicos da educação na época e, certamente, continuam a ser até hoje (VIÉGAS; SOUZA, 2012).

Todavia, mesmo com tantas reformulações na educação básica, tal desafio ainda se encontra presente, e se faz necessária uma reflexão sobre o “disfarce pedagógico” que tem sido

colocado em relação ao desnivelamento de conhecimentos e habilidades que são construídos pelos educandos frente à consolidação do Estado avaliador na educação. A avaliação, segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE), deve ter o caráter formativo a predominar sobre o qualitativo e classificatório (BRASIL, 2013), mas esta não é a realidade que vivenciamos durante a experiência do PIBID.

A escola é um lugar de socialização e troca de saberes, pois o currículo escolar é multicultural e influencia a construção de valores e identidade dos alunos, porém, nossa inquietação perante a experiência vivenciada tem sido: Qual é o papel da escola atual? Seria preparar os alunos para grandes *rankings* internacionais, nacionais ou locais e receber recompensas financeiras pelo desempenho de um obsessivo treino durante todo o ano escolar? Diante desse cenário, caminhamos para um ciclo de fracasso escolar que apenas alimenta um banco de dados com porcentagens que se diferencia quase por completo das especificidades da realidade de uma escola periférica, por exemplo, das condições de aprendizagem que são oferecidas aos alunos e de uma gestão escolar que se autointitula como democrática, quando na verdade tem predominado um papel executor de políticas públicas de avaliação no sentido *top down*.

Sendo atualmente a realidade educacional do Amazonas e de sua capital marcada pela ênfase nas avaliações de larga escala, a exemplo da escola-campo do PIBID aqui apresentada, a situação dos sujeitos escolares passa a emergir desse cenário. Uma espécie de alheamento progressivo vem se desenhando com relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos, posto que essas questões têm figurado em segundo plano frente às preocupações com os resultados, índices, *rankings* e posições nas avaliações externas.

4 Ensino e Aprendizagem sob o jugo das avaliações externas

O lugar que as avaliações de larga escala passaram a ocupar no cenário nacional é atestado pela literatura especializada e nos fala de suas implicações para a qualidade dos sistemas educativos (SELLAR, 2015), para a consolidação da prática avaliativa com relação à educação (WERLE, 2011), bem como para as políticas públicas educacionais (FONTANIVE, 2011). Nesse sentido, ganha centralidade o exercício de refletir sobre as potencialidades e as limitações desses processos avaliativos externos à escola, sobretudo no que tange ao cotidiano escolar e à relação

pedagógica de ensino e aprendizagem. Destaca-se, desse modo, que esta tem sido uma dimensão parcamente explorada nessa literatura.

A histórica função que a avaliação vem cumprindo na instituição escolar relaciona-se à necessidade de acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos que desempenham o papel de estudantes no interior desse espaço, bem como ao uso da avaliação para fins de prosseguimento nas séries/anos escolares. Não é à toa que o termo “avaliação da aprendizagem” é largamente utilizado para tratar da avaliação que ocorre na escola na relação entre professores e educandos. De maneira geral, as perversidades que as avaliações internas podem gerar para os estudantes vem sendo debatida e combatida desde meados de 1970 mais sistematicamente (LUCKESI, 2011, BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2015; OLIVEIRA; MEDEIROS, 2018), e nos falamos acerca dos enviesamentos não propriamente pedagógicos que, inconscientemente, atravessam os juízos professorais e escolares sobre as crianças e jovens.

A multiplicação de instrumentos e sistemas de avaliação de larga escala nas últimas três décadas no cenário nacional é, pois, responsável por uma onipresença dos discursos e práticas avaliativas no contexto escolar: os sujeitos escolares, dos gestores aos educandos e suas famílias, são cotidianamente colocados a serviço de processos de avaliação; a preparação, o treino, a aplicação de testes, a espera pelos resultados e, ainda, o uso político e social desses resultados por meio da publicização dos índices e *rankings* constituem processos que exacerbam o poder das instâncias avaliativas sobre a instituição escolar e seus sujeitos. Nesse sentido, interessa-nos neste tópico compreender os movimentos de submissão das necessidades educacionais dos estudantes a um treinamento para responder aos testes das avaliações externas.

Segundo Rezende (2020, p. 886), “Uma incursão antropológica pela avaliação na escola poderia mesmo dizer que ela é uma espécie de *persona non grata* presente, considerada por vezes necessária, mas definitivamente incômoda”. E este lugar complexo a que a avaliação interna e externa tem sido relegada na educação expressa a necessidade de compreensão mais aprofundada, a partir da sua materialidade em diferentes realidades.

De modo geral, temos que os estudantes passam a enfrentar não somente o julgamento professoral – que se colocava nas avaliações cotidianas da escola e nos conselhos escolares –, mas também se vê agora diante de processos avaliativos mais amplos que o colocam em uma das pontas escrutinadas, uma vez que é o seu desempenho tomado em conjunto com os dos seus colegas de turma e de escola um elemento determinante para os resultados que sua instituição de

ensino alcançará. Este movimento denota uma generalização do julgamento, posto que as avaliações de larga escala provocam um julgamento social das escolas e de seus sujeitos, gestores, professores e demais profissionais de educação e, naturalmente, estudantes e suas famílias.

O caso da escola estadual que serviu de campo para as atividades do PIBID/UFAM, da qual tratamos anteriormente, é um exemplo sintomático do alastramento das avaliações externas no interior das instituições escolares e de seus efeitos, inclusive, para os processos didático-pedagógicos. Certamente podemos tomar este caso particular como expressão do que ocorre no território nacional – respeitando as diferenças locais. A experiência do PIBID nessa escola estadual de Manaus faz emergir uma reflexão em torno dessas questões, e aqui faz-se mister destacar esse caráter de diálogo entre a literatura especializada sobre avaliação e o elemento empírico possibilitado por esse programa de formação de professores.

Quando observada de perto, a escola estadual de Manaus em questão acabou por fazer se notar as transformações que a aproximação de uma avaliação externa de larga escala, como o SAEB, provoca nas relações de ensino e aprendizagem no interior de uma instituição de ensino. O frenesi ligado ao treinamento para responder aos testes desse tipo de avaliação certamente não é endêmico à escola estudada, tampouco à capital amazonense ou mesmo ao estado do Amazonas; trata-se de uma marca da relação entre os sujeitos avaliados e os sujeitos avaliadores nesse processo. As dimensões burocráticas das avaliações de larga escala acabam por ganhar uma centralidade no trabalho desenvolvido tanto pela gestão escolar, quanto pelos próprios docentes: o preenchimento de instrumentos de levantamento de dados sociais, educacionais e condições materiais, bem como a preocupação com o cumprimento de aulas com base nos temas contemplados nessas avaliações e com a preparação dos estudantes para responderem a questões similares àquelas que compõem os testes passam a marcar o trabalho de gestores e professores.

Do ponto de vista do ofício de gestores e docentes, e mesmo dos profissionais que compõem as secretarias estaduais e municipais de educação, há que se romper com a relação alienada com os componentes das avaliações externas de larga escala. Primeiro, destaca-se que essas avaliações são, usualmente, planejadas e executadas por profissionais de fora do contexto escolar local; segundo, as formações oferecidas para os gestores e professores que levarão a cabo algumas das etapas que se dão dentro das escolas é, muitas vezes, puramente burocratizada, ou seja, contempla primordialmente a sequência de tarefas que devem ser cumpridas para a

execução correta da avaliação externa; e, terceiro, não há um estabelecimento constante de sentido da aplicação e dos usos que são feitos a partir dessas avaliações no caso dos gestores e professores.

Nesse sentido,

Um desafio importante para ampliar a relevância da avaliação escolar no Brasil é assegurar um retorno mais eficiente da informação produzida pela avaliação para estudantes, professores e escolas. Em várias situações, esses agentes participam da avaliação de modo burocrático e – por vezes – sem compreender inteiramente o seu significado para o aprendizado do aluno. Garantir que as principais deficiências de aprendizagem sejam claramente identificadas e que tanto o professor quanto o aluno saibam as áreas mais urgentes a serem desenvolvidas é ainda uma tarefa crucial a ser realizada por nossas políticas de avaliação. (CASTRO, 2016, p. 96).

Ultrapassar, portanto, essa perspectiva formalista das avaliações externas é condição para aprimorar o trabalho que os docentes podem realizar a partir dos instrumentos e dados obtidos nesses processos avaliativos. O ensino não pode estar completamente subjugado às avaliações externas – como a exemplo da escola-campo do PIBID/UFAM, onde todo o itinerário formativo foi, de repente, moldado às necessidades ligadas ao melhoramento do desempenho no SAEB –, ao contrário, são as próprias avaliações externas que devem fornecer elementos quanti e qualitativos para um replanejamento do ensino.

Na outra ponta desse processo, temos os educandos (as crianças, os jovens e os adultos) que, quando acontecem de estarem matriculados nas séries que serão avaliadas naquele ano, veem toda a sua rotina didática e pedagógica transformada em prol de um treinamento para essas avaliações de larga escala. Ensino e aprendizagem preocupados com o desenvolvimento dos sujeitos que se encontram na posição de educandos constituem, então, elos fragilizados em contexto de supervalorização dos resultados das avaliações externas à escola. Para Sousa (2009), as avaliações externas de larga escala têm apresentado como características predominantes elementos como: ênfase nos resultados; mérito ou culpabilização aos alunos, instituições e redes e sistemas de ensino; predominância de dados quantitativos para atribuição de qualidade; parca conexão entre as frentes avaliativas externa e interna (ou autoavaliação); relação entre divulgação dos resultados e estabelecimento de *rankings*.

O sistema de classificações que acaba sendo legitimado em cada uma das avaliações externas que envolvem uma instituição escolar – e aqui lembramos que, no Brasil, as escolas estão sujeitas a avaliações internacionais, nacionais, estaduais e municipais – reverbera também nos sujeitos escolares. As notas, os índices e as hierarquias [entre escolas, entre municípios,

estados e regiões] construídas com os dados dessas avaliações são amplamente utilizados pela mídia, por exemplo, quando da publicação do conjunto de resultados, o que implica um uso, muitas vezes, descontextualizado dos dados, bem como uma exaltação das discrepâncias quantitativas entre diferentes instituições escolares. A repercussão da cobertura midiática recai sobre a construção de um estigma sobre as escolas e seus sujeitos (gestores, professores e demais profissionais de educação, estudantes e suas famílias), distinguindo-se, assim, dois grandes grupos de instituições de ensino: as consideradas “escolas boas” e aquelas consideradas “escolas ruins”. Para além do julgamento social mais amplo, esta distinção opera ainda processos como o financiamento da educação, a premiação prevista em algumas dessas avaliações externas, bem como as escolhas das escolas pelas famílias.

Classificar, pois, as escolas a partir de uma avaliação externa implica necessariamente promover uma classificação de seus gestores, de seus professores e demais profissionais e, sobretudo, dos estudantes que se encontram matriculados nessas instituições. De um lado, enquanto os calendários, os temas e as matrizes das avaliações de larga escala são priorizados em detrimento das necessidades de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, de outro, o desempenho que esses educandos terão nos processos avaliativos em questão acabam por determinar suas posições e das instituições que representam no quadro da educação nacional. Pode-se afirmar, nesse contexto, que não é somente a aprendizagem dos educandos que está sob o império das avaliações externas, ao passo que é o seu desempenho, ou a sua performance, que serve de motor para o aprimoramento dos sistemas e das políticas públicas de avaliação da educação. Estamos, pois, diante de uma inversão de papéis e propósitos.

Em que pese a importância das políticas que se destinam a avaliar o andamento da educação no país, servindo de monitoramento de suas condições, a experiência na cidade de Manaus é reveladora dos limites práticos das avaliações de larga escala no campo micro analítico, no cotidiano da escola e, especialmente, para os sujeitos que protagonizam os processos de ensino e aprendizagem.

Cardoso e Magalhães (2012) argumentam que avaliações como o SAEB carregam mecanismos excludentes, que se pautam na competição entre diferentes sistemas, redes de ensino e escolas – e aqui acrescentamos, entre diferentes sujeitos. A qualidade da educação, ao passo que deve continuar a ser perseguida e monitorada, não pode deixar de fora os processos de desenvolvimento dos próprios educandos em suas individualidades e em seus contextos sociais e

históricos. Para Castro (2009, 2016), os testes padronizados são instrumentos essenciais, mas não têm se mostrado suficientes para avaliar a melhoria da qualidade da educação. Os aspectos qualitativos, contextuais, as leituras múltiplas que são possíveis frente a um resultado quantitativo devem ganhar espaço no tratamento social e educativo que é dado aos produtos das avaliações de larga escala. Ratifica-se, nesse sentido, que os dados das avaliações externas não são o final do processo avaliativo, eles são ponto de partida para outras etapas relacionadas à reflexão e ao replanejamento educativo, escolar e de ensino.

Evidencia-se, nesse debate, o alcance e os limites de uma política pública ampla de avaliação da educação nacional – a política chega às escolas e aos sujeitos escolares, ela lhes atravessa o cotidiano didático e pedagógico e o transforma em benefício próprio, para o desenvolvimento a contento da própria política –, contudo, é tarefa dos especialistas do campo da educação interrogarem os efeitos das avaliações externas de larga escala para as instituições e sujeitos escolares. A nosso ver, este é um debate necessário e, a exemplo de Manaus, outros municípios brasileiros enfrentam uma submissão perigosa da aprendizagem dos estudantes ao puro treinamento para responder aos testes das avaliações externas.

5 Considerações finais

O presente artigo buscou evidenciar as relações entre as avaliações de larga escala e o ensino e aprendizagem realizado no dia a dia da escola manauara, com base em relatos de experiências vivenciadas por estudantes de pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Evidenciaram-se, inicialmente, as potencialidades de um programa como o PIBID no sentido do desenvolvimento profissional dos estudantes da graduação de diversas áreas no âmbito das licenciaturas, posto que as vivências que aliam os espaços da universidade e da escola de educação básica acabam por colaborar com as experiências didático-pedagógicas e com as reflexões sobre o trabalho docente e sobre a escola. Além disso, como a própria literatura especializada já demonstra, este programa implica uma parceria bastante profícua entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas brasileiras com vista a um compartilhamento de ideias, experiências e propostas para o incremento da educação.

Nosso estudo revelou também uma relação implícita bastante complexa entre os níveis de reprovação dos alunos e o foco e empenho da Secretaria de Educação do Estado do Amazonas

nas avaliações de larga escala: a ênfase em *rankings* de resultados dessas avaliações, índices e posições obtidos por uma determinada escola são utilizados muitas vezes para demonstrar que os níveis de ensino e aprendizagem são satisfatórios, em detrimento de um real enfrentamento das problemáticas que se apresentam cotidianamente para o desenvolvimento pleno dos sujeitos escolares nesse estado. A experiência no PIBID na escola-campo de atuação expressa um processo tortuoso que vem se desenhando como regra nas escolas da capital amazonense: a troca das relações de ensino e aprendizagem por um treinamento voltado exclusivamente para responder aos testes previstos nas avaliações externas.

Tendo em vista, portanto, este cenário, acredita-se que as escolas de Manaus – e certamente de outros municípios amazonenses e de outros estados da federação – carecem de uma ressignificação de sua relação com as avaliações externas de larga escala. Isso porque a direta proporcionalidade entre essas avaliações e o abandono das reais necessidades educativas dos educandos tem implicado efeitos cruéis sobre os sujeitos escolares, que se veem envolvidos em uma série de obrigações formalistas ligadas aos interesses mais amplos dos órgãos que cuidam da educação a níveis municipal, estadual e nacional, ao passo que as intencionalidades didático-pedagógicas passaram a focalizar os resultados nas avaliações externas em prejuízo da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, jovens e adultos que figuram como estudantes nas nossas escolas.

Referências

ALMEIDA, Luana Costa. Quando o foco passa a ser o resultado na avaliação externa em larga escala: evidências de uma rede. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/XGfdRbfzYmKNKKSbFSN9dRR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio 2020.

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-173, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6615>. Acesso em: 10 maio 2020.

AZEVEDO, Railce da Silva de; AMAZONAS, Gleicy dos Anjos. Reflexões da contribuição do PIBID/UFAM para formação docente numa perspectiva interdisciplinar. *In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA*, 6., 2014, Santa Maria. **Anais** [...]. Santa Maria: AINPGP, 2014. p. 1-12.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. *In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-28.

BOSSA, Nadia. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN, Monique de. As categorias do juízo professoral. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (org.). **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 205-241.

BRASIL. Poder Executivo. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação Especial e avaliações em larga escala no município de Sobral (CE). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 44, p. 449-464, set./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6535/pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. O SAEB e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, maio/ago. 2016. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3153/2888>. Acesso em: 10 maio 2020.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v23n01/v23n01_01.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

DENTZ, Marta Von; BORDIN, Tamara Maria. Percepções das avaliações de larga escala no Brasil: um enfoque na Educação Básica. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.14. n.31, p. 68-79, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/878/1118>. Acesso em: 10 maio 2020.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; ROCHA, Cláudio César Torquato. PIBID: uma política de formação docente inovadora? **Revista Cocar**, Belém, v. 6, n. 11, p. 41-50, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/212>. Acesso em: 20 maio 2020.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-416X2014000200006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 maio 2020.

FONTANIVE, Nilma. O uso pedagógico dos testes. *In*: SOUZA, A. M. (org.). **Dimensões da avaliação educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 139-173.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. São Paulo: Edições Graal, 2007.

INEP. **SAEB**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 maio 2020.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. O contexto da consolidação das avaliações em larga escala no cenário brasileiro. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, p. 1-28, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JQb6tbtLbWqdtH8kTswxmJh/>. Acesso em: 20 maio 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e pressupostos**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Jaqueline Mass; MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso de. Categorias do juízo professoral: entre interpretações, julgamentos e implicações. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 72, p. 710-737, set./dez. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/4774>. Acesso em: 20 maio 2020.

OLIVEIRA, Sandra Maria Silva de. **O Sadeam e o ensino de língua portuguesa em duas escolas de Manaus: implicações do fazer pedagógico para o Letramento**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

PERUZZO, Cecília. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. **Estudios sobre las Culturas Contemporáneas**, Colima, México, v. 23, n. 3, p. 161-190, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/316/31652406009/html/>. Acesso em: 20 maio 2020.

REZENDE, Wagner Silveira. As múltiplas faces da avaliação externa. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 1, p. 884-889, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32004>. Acesso em: 20 maio 2020.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Alfabetização, saneamento e regeneração nas iniciativas de difusão da escola primária em São Paulo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 151-172, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3bRyQZh9hNpxyzRxdZ9NMnK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2020.

SELLAR, Sam. Data infrastructure: a review of expanding accountability systems and large-scale assessments in Education. **Discourse: studies in the cultural politics of education**, Illinois, v. 36, n. 5, p. 765-777, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01596306.2014.931117>. Acesso em: 20 maio 2020.

SILVA, Isabelle Fiorelli. O Sistema de avaliação nacional: características, dispositivos legais e resultados. **Estudos Em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 47, p.427-448, out. 2010. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2457>. Acesso em: 20 maio 2020.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Avaliação e gestão da educação básica no Brasil: da competição aos incentivos. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação no Brasil: novos marcos regulatórios?** São Paulo: Xamã, 2009. p. 31-48.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **Teoria crítica e sociologia política da educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VASCONCELOS, Cristiane Regina Dourado; LEAL, Ione Oliveira Jatobá; ARAUJO, Jomária Alessandra Queiroz de Cerqueira. Nexos entre gestão, avaliação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (ideb) em escolas públicas. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24 n. 1, p. 55-70, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12865>. Acesso em: 20 maio 2020.

VIÉGAS, Lygia S.; SOUZA, Marilene P. R. Promoção Automática nos anos 1950: a experiência pioneira do Grupo Experimental da Lapa (São Paulo). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 499-514, abr./jun. 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/fpbZzB6VhvP396Xpkcbfd3S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

VIDAL, Eloisa Maia; VIEIRA, Sofia Lerche. Gestão educacional e resultados no Ideb: um estudo de caso em dez municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 50, p. 419-434, set./dez. 2011. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1658/1658.pdf>. Acesso em: 20 maio 2020.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/KnxbVPCbHDBHKzHXwh66vkz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2020.

Agradecimentos

Pelo fomento à pesquisa e à formação por meio do PIBID, agradecemos à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).