



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEUDIANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): potencialidades e
limites no ensino médio da rede Estadual de ensino

TERESINA - PI
2024

CLEUDIANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): potencialidades e limites no ensino médio da Estadual de ensino

Dissertação vinculada à Linha de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão da Educação, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Prof. Dra. Luísa Xavier de Oliveira

TERESINA- PI
2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

S586s Silva, Cleudiana Maria de Oliveira
Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) :
potencialidades e limites no ensino médio da Estadual de ensino /
Cleudiana Maria de Oliveira Silva. – 2024.
115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Teresina, 2024.
“Orientadora: Prof. Dra. Luísa Xavier de Oliveira.”

1. Avaliação educacional. 2. Sistema de Avaliação Educacional
do Piauí (SAEPI). 3. Avaliação externa I. Oliveira, Luísa Xavier
de. II. Título.

CDD 371.26

CLEUDIANA MARIA DE OLIVEIRA SILVA

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ – (SAEPI): potencialidades e limites no ensino médio da rede estadual de ensino

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação Prof. Mariano da Silva Neto, da Universidade Federal do Piauí, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Luísa Xavier de Oliveira.

Aprovada em 28 de agosto de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Documento assinado digitalmente
 LUISA XAVIER DE OLIVEIRA
Data: 11/11/2024 16:00:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Luísa Xavier de Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal do Piauí (PPGEd/UFPI)

Documento assinado digitalmente
 ELOISA MAIA VIDAL
Data: 12/11/2024 14:57:05-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal (Titular Externo)
Universidade Estadual do Ceará - PPGEd/UECE

Documento assinado digitalmente
 LUIS CARLOS SALES
Data: 11/11/2024 16:15:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Luís Carlos Sales (Titular Interno)
Universidade Federal do Piauí - PPGEd/UFPI

[...] a questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do que fazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação (Freire, 1997).

AGRADECIMENTOS

É chegado o tão esperado momento! Ah, são tantos agradecimentos! Chegar ao final deste processo de formação me proporcionou uma experiência e aprendizados únicos e inesquecíveis.

Agradeço, antes de tudo, a meu bom Deus por me oportunizar trilhar o caminho do conhecimento, fazendo-me perceber todos os dias que sou uma eterna aprendiz.

Um agradecimento especial à minha mãe que sempre me apoiou e me faz acreditar que posso ir mais longe. A sua presença em minha vida me fortalece.

Não posso deixar de dizer obrigada à professora Dr^a Raimunda Alves Melo, por ter me incentivado a participar da seleção do mestrado, quando nem mesmo eu sabia ser capaz. Gratidão a ti Professora por ter sido o começo de tudo!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, pelo acolhimento durante esses anos.

À professora Dr^a. Luísa Xavier de Oliveira, minha orientadora, pela compreensão, ensinamentos e pelos momentos que me fez enxergar com profundidade o que é ser uma pesquisadora. Obrigada pela luz que trouxe aos apagões existentes, nessa minha trajetória acadêmica.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação – SEDUC pela minha liberação do trabalho para realização deste estudo, bem como pela autorização para pesquisar nas escolas solicitadas, estendo minha gratidão aos atores que fazem parte das escolas, que gentilmente se disponibilizaram a contribuir com este estudo.

Minha gratidão à Secretaria Municipal de Saúde de Castelo do Piauí, por me permitir ficar ausente nos dias de aula e atividades relacionadas à pesquisa.

Sou muito grata aos professores(a) que tive, pois contribuíram com reflexões que qualificaram meu saber educacional, em especial aos docentes da Linha de Políticas Educacionais, que enriqueceram significativamente essa pesquisa.

Ao grupo de estudo da Célula de Pesquisa da Política de Avaliação Educacional, pela sapiência teórica, discussões e aprendizagens a mim proporcionadas.

Aos queridos professores participantes da minha banca examinadora Dr^a. Eloisa Maia Vidal e Dr. Luís Carlos Sales, pela aceitação do convite, pelo tempo despendido e pelas valiosas colaborações e sugestões.

Aos colegas de turma pelos trabalhos em grupo, reflexões, entretenimentos, que sem dúvida, tornaram essa jornada mais leve. Meu especial agradecimento à minha amiga Vanusa, por ser minha dupla, meu porto seguro nos dias difíceis, pela cumplicidade e pelos risos para diminuir a tensão.

Agradeço aos familiares e amigos que me apoiaram incondicionalmente ao longo desta jornada acadêmica. Durante os momentos de triunfo e também nos períodos de enfermidade, que foram consideráveis, eles estiveram ao meu lado, oferecendo um apoio inestimável e mesmo diante de todos os desafios enfrentados, nunca deixaram de transmitir confiança na conclusão dessa etapa altamente significativa em minha trajetória.

Sou grata por todas essas pessoas e circunstâncias em minha vida, que me permitem trilhar o caminho do conhecimento. Cada aprendizado é uma experiência única e preciosa, e espero poder continuar aprendendo e crescendo por toda a minha existência. Agradeço de coração a cada um(a) por fazer parte desse processo de descoberta e evolução constante.

Muito Obrigada!

SILVA, Cleudiana Maria de Oliveira. **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): potencialidades e limites no ensino médio da Estadual de ensino.** Orientadora: Luísa Xavier. 2024, 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2024.

RESUMO

Há mais de duas décadas, a avaliação educacional em larga escala ocupa posição de destaque no cenário nacional. Desde a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a avaliação educacional não apenas manteve-se longeva, como foi capaz de desenvolver-se, expandindo-se do nível federal centralizado para os estados e municípios. Esse movimento pode ser observado com a criação, em especial a partir dos anos 2000, de inúmeros sistemas próprios de avaliação estaduais e municipais. Com base nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio na rede estadual. Tal objetivo desmembrou-se nos seguintes objetivos específicos: contextualizar a história das avaliações em larga escala no Brasil em seus diferentes processos históricos; conhecer o processo de implementação do SAEPI; compreender a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao SAEPI; analisar o uso dos resultados do SAEPI no desenho da política educacional piauiense. As leituras de Alvarse (2013), Bonamino (2002), Brooke (2006), Carvalho (2016), Freitas (2009), Gamboa (2013), Minayo (2001), Peroni (2003), Richardson (2012), Vasconcelos (2006), Vergara (2005), Viana (2014), Werle (2011), entre outros, contribuíram para o embasamento teórico da pesquisa. Em virtude do problema, objetivos e hipótese, a abordagem pensada é qualitativa, de caráter exploratório, organizando-se a partir da pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo, tendo como procedimento de coleta de dados, o Estudo de Caso Múltiplos. O lócus da pesquisa compreende dois municípios piauienses que compõem a 5ª Gerência Regional de Ensino do Estado do Piauí. Na condução da pesquisa no espaço empírico, foi empregado como instrumento inicial, um questionário aplicado a professores de língua portuguesa e matemática, com o propósito de identificar àqueles que possuíam experiência prévia com o SAEPI. Posteriormente, uma entrevista semiestruturada foi realizada com o grupo selecionado desses professores, considerando o critério de participação no SAEPI. Além disso, foram conduzidas entrevistas com os técnicos da SEDUC, da 5ª Gerência Regional de Ensino, com os núcleos gestores e professores. Os dados foram

analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2002) e os resultados estruturados em três eixos: perfil docente, percepção dos participantes em relação ao SAEPI e uso dos resultados do SAEPI. Os resultados sugerem que as avaliações realizadas pelo SAEPI estão acontecendo, gerando dados, no entanto, os resultados destas não estão sendo utilizados pelas escolas, como mecanismo de melhoria do ensino no Estado do Piauí.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI); avaliação externa/larga escala; sistema de avaliação educacional.

SILVA, Cleudiana Maria de Oliveira. EDUCATIONAL EVALUATION SYSTEM OF PIAUÍ (SAEPI): potentials and limitations in the state high school education. Advisor: Luísa Xavier. 2024, 115 p. Dissertation (Master's Degree in Education). Federal University of Piauí, Teresina, 2024.

ABSTRACT

For over two decades, large-scale educational assessment has held a prominent position on the national stage. Since the creation of the Basic Education Assessment System (SAEB), educational assessment has not only remained long-lasting, but has also been able to develop and expand from a centralized federal level to states and municipalities. This movement can be observed with the creation, particularly from the 2000s onwards, of numerous state and municipal assessment systems. Based on this context, the main objective of this research is to analyze the potentialities and limitations of the Piauí Educational Assessment System (SAEPI) in the academic performance of high school students in the state network. This objective was split into the following specific objectives: contextualize the history of large-scale assessments in Brazil in its different historical processes; understand the implementation process of SAEPI; comprehend the perception of the research participants regarding SAEPI; analyze the use of SAEPI results in the design of the educational policy in the state of Piauí. The readings of Alavarse (2013), Bonamino (2002), Brooke (2006), Carvalho (2016), Freitas (2009), Gamboa (2013), Minayo (2001), Peroni (2003), Richardson (2012), Vasconcelos (2006), Vergara (2005), Viana (2014), Werle (2011), among others, contributed to the theoretical foundation of the research. Due to the problem, objectives, and hypothesis, the chosen approach is qualitative, exploratory in nature, based on bibliographic research, documentary research, and field research. The data collection procedure is Multiple Case Study. The research takes place in two municipalities in Piauí that make up the 5th Regional Education Administration of the State of Piauí. During the research process aimed at collecting data in the empirical space, an initial instrument of inquiry was employed, consisting of a questionnaire administered to Portuguese and Mathematics teachers with the purpose of identifying those who had previous experience with SAEPI. Subsequently, a semi-structured interview was conducted with the selected group of these teachers, considering the participation criteria in SAEPI. Interviews were also conducted with technicians from the State Department of Education (SEDUC), the 5th Regional Education

Management, management teams, and teachers. The data was analyzed using Bardin's content analysis technique (2002), and the results were structured into three main areas: teacher profile, participants' perception of Saepi, and the use of SAEPI results. The results suggest that the evaluations carried out by SAEPI are indeed taking place and generating data. However, these results are not being used by schools as a mechanism for improving education in the state of Piauí.

Keywords: Piauí Educational Evaluation System (SAEPI); external/large-scale assessment; educational assessment system.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGI	Avaliação Global Integrada
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AVALIAMT	Sistema de Avaliação Educacional de mato Grosso
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
GRE	Gerência regional de Ensino
ICMS	Impostos sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IDEPI	Índice de desenvolvimento Educacional do Piauí
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico
PAIC	Programa de Alfabetização na idade certa
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
SABE	Sistema de Avaliação Baiano de Educação
SADEAM	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SAEMS	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul
SAEP	Sistema de Avaliação do Estado do Paraná
SAEPE	Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco
SAEPI	Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí
SAERO	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SAETO	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins
SAESE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe
SAERJ	Sistema de Avaliação do Estado do Rio De Janeiro
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SAVEAL	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas
SEAMA	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão
SEAPE	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado
SIMAIIS	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SIIPAEDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
SISPAE	Sistema Paraense de Avaliação Educacional
SisPAEAP	Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TCL	Teoria Clássica dos Testes
TECLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados do mapeamento no Portal de periódicos da Capes.....	26
Quadro 2 - Resultados do mapeamento no Portal da Capes, com o uso de descritores associados ao boleano AND, 2021-2022.....	27
Quadro 3 - Teses e dissertações encontradas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2011- 2022.....	29
Quadro 4 - Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital BDTD, 2011-2022.....	30
Quadro 5 - Sistemas Estaduais de Avaliação.....	50
Quadro 6 - Exemplo de Matriz de Referência do SAEPI.....	57
Quadro 7 - Padrões de Desempenho – SAEPI.....	58
Quadro 8 - Escala de Proficiência – SAEPI.....	59
Quadro 9 - Perfil dos participantes	76
Quadro 10 - Perfil dos participantes.....	77
Quadro 11 - Participação em formação do SAEPI.....	78
Quadro 12 - Importância do SAEPI na educação piauiense.....	81
Quadro 13 - Pontos positivos em relação ao SAEPI	85
Quadro 14 - Pontos positivos em relação ao SAEPI.....	86
Quadro 15 - Pontos negativos em relação ao SAEPI	88
Quadro 16 - Pontos negativos em relação ao SAEPI.....	89

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Aba inicial da Plataforma do Caed.....	61
Ilustração 2 - Ícones da Aba Início.....	61

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PROCEDIMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA	21
2.2	Levantamento das produções – o estado da questão	24
2.2.1	Mapeamento dos estudos do Portal de Periódicos da Capes	25
2.2.2	Em busca de Dissertações e Teses	28
3	AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO	32
3.1	As avaliações em larga escala no Brasil – feitos e efeitos.....	38
3.2	A política de responsabilização escolar.....	46
4	SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ - SAEPI	49
4.1	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI: aspectos e caraterísticas.....	55
4.1.1	SAEPI – Da criação a atualidade	62
4.1.2	O Prêmio Alfa 10 – Piauí	64
4.1.3	O ICMS Educação.....	66
5	SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) - POTENCIALIDADES E LIMITES	69
5.1	Caracterização das escolas.....	70
5.1.1	Unidade Escolar das Flores	70
5.1.2	Unidade Escolar das Rosas	72
5.2	SAEPI - o lugar de fala dos participantes.....	73
5.2.1	Perfil dos participantes	74
5.2.2	Percepção dos participantes em relação ao SAEPI	79
5.2.3	Uso dos resultados do SAEPI	91
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS.....	99
	APÊNDICE A - Roteiro de entrevista - gestores escolares (diretores e coordenadores).....	108
	APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - professor.....	110
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevista coordenador responsável pela organização e aplicação do SAEPI / SEDUC/ Gerência Regional.....	112
	APÊNDICE D - Questionário	114

1 INTRODUÇÃO

Quer por suas múltiplas dimensões e abrangência, quer pela inserção de seus pressupostos em todas as atividades, a avaliação poderia, sem qualquer receio de ordem epistemológica, figurar no panteão das necessidades básicas humanas. Vivemos sob o imperativo constante de avaliar situações, pessoas, contextos. “Avaliamos a todo o instante e, seguramente, desde o início do processo civilizatório houve alguma forma de avaliação. Ousaríamos dizer que a avaliação surgiu com o próprio homem” (Vianna, 2000, p. 22).

A avaliação constitui uma prática pedagógica inerente a qualquer processo educativo. Independente da época e do contexto cultural onde ocorre, remonta há séculos a atitude reflexiva do mestre diante dos efeitos de suas ações em busca de propósitos estabelecidos “[...] embora mudanças radicais tenham ocorrido na sociedade em geral, e conseqüentemente nas instituições escolares, o ato avaliativo em si jamais foi descartado” (Ficher, 2012, p. 181).

Ferreira e Leal (2007, p.11) afirmam que “avaliar faz parte da vida”. Em qualquer situação, a pessoa está exposta a sofrer avaliações, inclusive em situações simples do cotidiano até os processos de aprendizagem mais complexos. É por meio das avaliações que se sabe em que nível se encontra o grau de desempenho almejado. Em um contexto escolar, a avaliação é um instrumento utilizado na prática educacional, pois ela tem por função verificar se os procedimentos para aquisição de determinado conhecimento estão alcançando ou não seus objetivos. Assim, na educação, “o ato de avaliar está ligado a três níveis: avaliação em larga escala em redes de ensino; avaliação institucional da escola e a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob responsabilidade do professor” (Freitas, 2009, p.10).

A avaliação em larga escala é a que trataremos nessa pesquisa, e caracteriza-se por ser externa a rede de ensino, sistema educacional ou unidade educativa a qual se destina, pautando-se em testes padronizados/uniformizados, aplicados a uma população de grande porte (séries/anos escolares ou etapas de conclusão de escolarização).

Os objetivos da avaliação em larga escala do sistema escolar [...], são os de informar o que populações e subpopulações de alunos em diferentes séries sabem e são capazes de fazer, em um determinado momento, e acompanhar sua evolução ao longo dos anos. Não é seu

objetivo fornecer informações sobre alunos ou escolas individuais (Klein & Fontanive, 1995, p. 30).

Freitas (2009, p. 47) pondera que a avaliação em larga escala é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino, com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, “que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas”. Um ponto importante reside em Menegão (2016), que aponta para os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares, destacando a influência dessas avaliações na organização do tempo escolar e nas estratégias de ensino adotadas.

A educação escolar passou a ser objeto de avaliações externas, a partir do final dos anos de 1980, como parte de um movimento internacional existente, especialmente nos Estados Unidos da América e em alguns países da Europa. Inicialmente foram apresentadas como necessárias para o monitoramento do desempenho de seus estudantes em provas padronizadas, passíveis de permitir comparações entre redes e escolas, posteriormente foram implementadas a partir da compreensão de que as mesmas possuem potencial para contribuir para a análise das políticas educacionais e impactar positivamente na ampliação da qualidade da educação (Alavarse, 2013).

Em âmbito brasileiro, esse quadro avaliativo ganhou densidade com a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no início dos anos 1990, fruto de algumas iniciativas de avaliação patrocinadas pelo Ministério da Educação (MEC). Bonamino e Franco (1999, p. 110) pontuam que as avaliações em larga escala, apesar de se constituírem em um dos traços do conjunto das reformas educacionais implementadas desde a década de 1980, foram também “marcadas por vicissitudes, por conta de diferenças de objetivos e papéis no contexto dessas reformas, bem como por resistências a esse tipo de avaliação”.

Sudbrack e Cocco (2014), discutem a avaliação em larga escala no Brasil como um potencial indutor de qualidade. Segundo as autoras, essas avaliações podem fornecer dados importantes sobre o desempenho dos alunos, auxiliando na identificação de problemas e na implementação de políticas educacionais mais efetivas.

Com efeito, a literatura observa que por meio dos resultados apresentados pelas avaliações externas, é possível diagnosticar problemas que ocorrem desde a ação do professor e dos estudantes em sala de aula até a organização do sistema

educacional. “Portanto, indicam os âmbitos nos quais ações e prioridades serão repensadas e planejadas, a partir da leitura dos dados” (Blasis, Falsarella e Alavarse, 2013, p. 38).

Acompanhando a política educacional nacional de um sistema de avaliação próprio instituído por muitos Estados e Municípios, o Piauí criou no ano de 2011, um sistema avaliativo próprio denominado Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC), e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), passando a realizar de forma censitária a aplicação de avaliações em larga escala no estado.

O SAEPI possui objetivo semelhante à proposta do SAEB, que é subsidiar os agentes interventores da realidade escolar com dados que proporcionem a otimização dos recursos investidos em educação, com vistas à eficiência e à eficácia das ações pedagógicas propostas para a melhoria da qualidade social da educação (Pessoa; Silva, 2017, p. 88). Outra meta do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) também consiste em diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos, por meio de testes padronizados, com o propósito de aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização.

Neste contexto, o presente estudo situa-se no campo da Avaliação Educacional, tendo como temática a Avaliação em Larga Escala e sendo seu eixo central o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI). O recorte temporal das informações centra-se no período de 2011 a 2019 e de 2021 a 2023. A quebra da linearidade dá-se devido à pandemia do novo coronavírus, que inviabilizou a aplicação do teste no ano de 2020.

A pergunta central que orientou a presente pesquisa foi: *quais as potencialidades e limites do Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí no desempenho escolar dos alunos do Ensino Médio na rede Estadual de Ensino?* Orientada por esta pergunta, a pesquisa é direcionada pelas seguintes questões: como ocorreu o processo de implementação do SAEPI? Quais as percepções dos participantes da pesquisa em relação ao SAEPI? Como os resultados do SAEPI são utilizados pela SEDUC no desenho da sua política educacional?

Para encaminhar a investigação foi estabelecido como objetivo: analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)

no desempenho escolar dos estudantes do ensino médio na rede estadual, buscando ao longo da investigação: contextualizar a história das avaliações em larga escala no Brasil em seus diferentes processos históricos; descrever o processo de implementação do SAEPI; compreender a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao SAEPI; e analisar o uso dos resultados do SAEPI no desenho da política educacional piauiense.

Nosso estudo inicia-se tendo como possíveis as hipóteses de que: *a implementação do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) ocorreu com o objetivo de construir melhores indicadores educacionais do que o SAEB; que poucos são os estudos realizados sobre as possibilidades e limites do SAEPI no desempenho escolar da rede estadual; que há ênfase nas disciplinas de língua portuguesa e matemática, em detrimento às demais disciplinas.*

As discussões em torno da “avaliação em larga escala”, geram sempre grandes debates, nesse âmbito e apesar do número significativo de pesquisas realizadas sobre “avaliação em larga escala/avaliação externa”, quando se trata especificamente do Sistema de Avaliação do Estado do Piauí - SAEPI, os números revelam ser uma área pouco explorada.

A premissa inicial em desenvolver a investigação sobre a política de avaliação em larga escala, decorre da importância científica, profissional e social da temática, bem como dos poucos estudos sobre o tema. Outro ponto reside no fato da pesquisadora ser coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino do Piauí, vivenciando, conseqüentemente, o impacto dessa política de avaliação educacional nas escolas estaduais. Trata-se de um estudo relevante, uma vez que investiga o potencial que a avaliação em larga escala tem para as políticas educacionais piauienses, com suas reverberações na gestão educacional e na aprendizagem dos estudantes, buscando-se apreender elementos que possam contribuir no sentido do mencionado potencial, destacando os limites.

Como aporte teórico e para guiar as análises a serem apensadas nesta investigação recorreremos aos estudos, tais como: Alvarse (2013), Bonamino (2002), Brooke (2006), Carvalho (2016), Freitas (2009), Gamboa (2013), Minayo (2001), Peroni (2003), Richardson (2012), Vasconcelos (2006), Vergara (2005), Viana (2014), Werle (2011), entre outros.

No delineamento metodológico, a pesquisa possui uma abordagem qualitativa de caráter exploratório através da pesquisa documental, bibliográfica e estudo de caso

múltiplos (Yin, 2005). Os dados coletados foram sistematizados por meio de quadros, e ilustrações (presentes nas plataformas do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora CAEd/UFJF e pelos documentos oficiais e revistas elaboradas para a divulgação dos resultados do SAEPI.

Recorremos às plataformas e bancos de dados dos periódicos, bancos de teses e dissertações, que resultou no levantamento das produções de conhecimentos sobre o tema (Estado da questão), bem como do lugar de fala dos participantes através do questionário e entrevista aplicada. Técnicos da SEDUC e da 5ª Gerência Regional de Ensino responsáveis pelo SAEPI, núcleo gestor e professores das unidades escolares pesquisadas, constituíram o grupo de participantes da investigação.

A pesquisa teve como lócus de estudo, duas instituições de ensino médio da rede estadual, localizadas em dois municípios pertencentes à 5ª Gerência Regional de Ensino. O critério de escolha deu-se em função desses municípios serem locais de atuação de trabalho e residência da pesquisadora. Para análise dos dados utilizamos a técnica de análise de conteúdo realizada na perspectiva de Bardin (2002), tomando como base as etapas: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

No intuito de fornecer uma análise clara e consistente sobre os objetivos desta pesquisa, o trabalho está dividido em quatro seções, acrescidos da introdução e considerações finais. A seção após os elementos introdutórios, é dedicada aos procedimentos metodológicos da pesquisa, explicitando os caminhos percorridos no curso da investigação, bem como os resultados dos estudos realizados sobre a temática, a partir da realização do Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004).

Na seção seguinte são abordados os aspectos históricos da avaliação em larga escala, buscando apresentar as origens e o contexto histórico de criação, do conceito e as principais experiências de avaliação em larga escala no mundo. Discute também as experiências de avaliações em larga escala no Brasil e alguns enfoques da política de responsabilização escolar.

Subsequentemente, é apresentada uma seção que oferece um breve panorama dos sistemas próprios de avaliação, com evidência no desenho do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí - SAEPI.

A próxima seção apresentada é dedicada a análise dos dados qualitativos obtidos nas duas instituições educacionais investigadas, buscando compreender as

percepções dos diversos atores envolvidos. Por fim, são expostas as considerações finais do estudo.

2 PROCEDIMENTOS E CAMINHOS DA PESQUISA

O principal objetivo de uma pesquisa é “descobrir respostas para os problemas, mediante o emprego do procedimento científico” (Gil, 2011, p. 26). Essa compreensão é que conduz o pesquisador a estabelecer um caminho, uma metodologia que leve a esse “descobrimento”, que conduza ao encontro dessa “resposta”, enfim um caminho que o ajude a transitar pelos meandros da pesquisa, pelas dobras de suas intencionalidades.

De acordo com Minayo (2001, p.17) a proposta metodológica “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Neste sentido esse capítulo traz o caminho metodológico da pesquisa, explicitando o tipo de pesquisa, o local, os participantes, os instrumentos e técnicas utilizados para a coleta de dados, bem como a técnica de análise dos dados.

Partindo dessas considerações iniciais, entendemos que para pesquisar é necessário ter compromisso ético, conhecimento da realidade, aporte teórico-metodológico e técnicas de pesquisa que possibilitem a construção do conhecimento de forma científica. Richardson (2012) afirma que a produção do conhecimento científico, baseia-se em uma rede de pressupostos ontológicos que fazem com que o pesquisador interprete o mundo de uma determinada perspectiva. Com esse entendimento sobre a pesquisa, e diante de indagações, desenvolvemos o estudo com o objetivo de analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino da rede estadual de ensino.

Quanto a forma de estudo, a pesquisa foi realizada, de caráter exploratória visando “proporcionar maiores informações sobre o assunto que vai ser investigado, facilitar a delimitação do tema a ser pesquisado, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir uma nova possibilidade de enfoque para o assunto” (Prestes, 2011, p. 29).

No que se refere à natureza dos dados, a abordagem adotada foi a qualitativa, caracterizada como aquela voltada à investigação dos significados das relações

humanas, privilegiando a melhor compreensão do tema a ser estudado, facilitando assim, a interpretação dos dados obtidos. Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa é um tipo de pesquisa social que se dedica ao estudo de nuances, detalhes e fenômenos pouco conhecidos ou pouco explorados.

Com abordagem qualitativa, realizamos a pesquisa bibliográfica, tendo como arcabouço teórico Alavarse (2013), Bonamino (2002), Brooke (2006), Carvalho (2016), Freitas (2009), Gamboa (2013), Minayo (2001), Peroni (2003), Richardson (2012), Vasconcelos (2006), Vergara (2005), Viana (2014), Werle (2011), entre outros e documental dos relatórios e das revistas do SAEPI: revistas do sistema, revistas do gestores escolares, revistas do professores de língua portuguesa, revistas dos professores de matemática ,do ano de 2011 a 2023. Também realizamos uma busca nos periódicos e banco de teses e dissertações com objetivo de desenhar nosso Estado da Questão (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004) sobre as produções de conhecimento já produzidas diante do nosso objeto de pesquisa.

Utilizamos a pesquisa de campo que teve como procedimento de coleta de dados o estudo de casos múltiplos (Yin, 2005). Esse tipo de pesquisa apresenta como uma possibilidade não só uma aproximação com aquilo que se deseja investigar e estudar, bem como cria um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. Duas são as unidades escolares investigadas, portanto cada escola é o objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo, abarca mais de uma escola e, dessa forma, usa um projeto de casos múltiplos. Segundo Yin (2005, p. 69), as evidências resultantes de casos múltiplos “são consideradas mais convincentes, e o estudo global é visto, por conseguinte, como algo mais robusto”.

O lócus da pesquisa compreendeu dois municípios piauienses pertencentes a 5ª Gerência Regional de Ensino: Juazeiro do Piauí e Castelo do Piauí. O critério de escolha deu-se em função desses municípios serem locais de atuação de trabalho e residência da pesquisadora. As escolas onde foram realizadas a pesquisa são da rede estadual de ensino, sendo uma escola no município de Juazeiro do Piauí e uma escola no município de Castelo do Piauí. Por questões éticas, denominamos nomes fictícios às escolas, bem como os participantes da pesquisa.

Os participantes do estudo foram: dois técnicos da SEDUC; dois diretores escolares e dois coordenadores pedagógicos das duas unidades de ensino pesquisadas e doze professores das disciplinas de língua portuguesa e matemática, totalizando dezoito participantes.

Como instrumentos para coletar os dados no espaço empírico utilizamos o questionário e a entrevista semiestruturada. De acordo com Gómez, Flores e Jimenez (1996), por meio do questionário, é possível contrastar os pontos de vista dos sujeitos. Para Gil (1999, p. 128), o questionário é definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para Chizzotti (1991), o questionário é uma interlocução planejada e organizada que visa a obter informações de natureza muito diversa, tais como interesses, motivações, atitudes ou opiniões de pessoas. As perguntas podem ter segundo ensina Gil (1999, p. 132), “conteúdo sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação, comportamento presente ou passado entre outros”. O questionário foi aplicado junto aos professores das disciplinas de língua portuguesa e matemática com objetivo de selecionar para participar da entrevista somente os professores que em algum momento houvesse participado de formação pedagógica relacionada ao SAEPI.

Quanto às entrevistas, foram aplicadas devido “[...] oferecer todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (Triviños, 1987, p. 45). Nessa perspectiva, foi escolhido essa ferramenta por acreditar que ela enriquecerá o estudo, deixando assim o entrevistado com liberdade e espontaneidade para fornecer os dados que se precisa.

A análise dos dados foi realizada a partir das proposições de Bardin (2001, p. 31), que afirma que “[...] se trata de um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a diversos discursos, devendo ser realizada de forma eficaz, rigorosa e precisa. Para tanto, deve basear-se em teorias relevantes que sirvam de marco de explicação para as descobertas do pesquisador”. A análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin (2001), consiste ainda, em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Nessa análise, o pesquisador busca compreender as características estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração.

Para Ludke e André (1986, p. 45), “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da

coleta de dados”. Toda pesquisa precisa ter os seus dados analisados para que as evidências possam contribuir para a resolução do problema pesquisado.

Destarte, três são as fases da perspectiva de Bardin (2001) para aplicar a análise de conteúdo: pré-análise, essa é a primeira etapa, é importante organizar os materiais e ver o que está disponível, avaliando o que faz sentido analisar e o que ainda precisa ser coletado; exploração do material, dentro desta fase, aparecem as etapas de codificação e categorização do material e por fim, se fará o tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A interpretação dos resultados obtidos que pode ser feita por meio da inferência. Para Bardin (2001, p. 133), a inferência poderá “apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”.

Torna-se importante mencionar que nossa pesquisa foi submetida através do seu projeto ao Comitê Ético de Pesquisa – CEP da Universidade Federal do Piauí-UFPI, cumprindo todas as orientações para sua realização. Também aos participantes da pesquisa, esclarecemos a respeito do anonimato e informados que as respostas dadas seriam utilizadas unicamente para fins científicos e caso algum participante se sentisse constrangido em prestar alguma informação a respeito do Saepi, ou durante a entrevista apresentasse suas emoções “afloradas”, que os mesmos poderiam pausar ou remarcar para outro momento, conforme desejasse, podendo até mesmo desistir sem danos ou prejuízo aos mesmos.

A seguir iremos apresentar o levantamento das produções de conhecimento sobre o objeto de pesquisa.

2.2 Levantamento das produções – o estado da questão

Neste ponto, trazemos o Estado da Questão (EQ) acerca da temática do estudo, por meio do levantamento do número de produções, artigos, dissertações e teses publicadas que tratam nosso objeto de estudo. A comunicação é primordial ao avanço científico, esse fato é consenso, visto que é por meio dela que se torna possível a troca de informações e ideias entre indivíduos para retroalimentação do processo científico.

Figueiredo (1992) sintetizou as várias finalidades da comunicação científica, mencionando que possibilitam o desenvolvimento do pensamento e da ação por meio

da inserção e interação com ideias, conhecimentos, experiências e realizações de outras pessoas; a promoção do conhecimento contínuo do que outras pessoas estão fazendo, a fim de permitir que indivíduos ou grupos possam saber de desenvolvimentos em seus campos especializados, bem como em outras áreas; a diminuição da probabilidade de duplicação de trabalho, evitando perda de tempo e esforço; bem como em prover conhecimento básico e introdutório para pesquisas em áreas não familiares e dados específicos necessários para trabalhos em execução. Segundo Nóbrega Therrien (2008, p. 34),

[...] a finalidade do EQ é a de levar o pesquisador a registrar, com suporte em um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Sua finalidade também é a de contribuir para o rigor científico e a criticidade no mergulho bibliográfico realizado pelo estudante/pesquisador, de modo a evitar vieses na construção das categorias teóricas e empíricas que vão ser trabalhadas por ele na revisão de literatura.

Nesse contexto, para o levantamento de estudos realizados sobre a temática da pesquisa, foi realizado um mapeamento bibliográfico por meio de banco de dados de repositórios públicos de artigos, dissertações e teses, objetivando um maior aprofundamento sobre o objeto de análise no estado atual da ciência. Utilizamos como repositório para o levantamento desses estudos: o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que se constitui um grande acervo de artigos científicos nacionais e internacionais; o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, onde estão depositados os estudos desenvolvidos nos programas de pós-graduação brasileiros; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tem um banco de dados dos trabalhos produzidos em programas de pós-graduação; Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Repositório do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

2.2.1 Mapeamento dos estudos do Portal de Periódicos da Capes

As buscas por artigos foram realizadas pelo Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que é uma biblioteca virtual com grande acervo de artigos científicos nacionais e internacionais.

O acervo contém textos completos de artigos selecionados de diversas revistas brasileiras que são indexadas.

Nossa busca iniciou no mês de outubro de 2023, tendo como primeira etapa, o mapeamento dos artigos. Após a qualificação da nossa pesquisa, a partir de indagações da banca referentes aos poucos trabalhos sobre nosso objeto de estudo, retomamos à busca com objetivo de revisar se algum trabalho havia sido elaborado ou que tenha passado despercebido no nosso levantamento anteriormente realizado. A busca foi refinada com base nos seguintes critérios de inclusão: marco temporal de 2011 a 2022, idioma português, somente artigos revisados por pares. O quadro 1 traz os resultados:

Quadro 1
“Resultados do mapeamento no Portal de Periódicos da Capes”

Descritores	Resultado total	Resultado com filtro
“Política de Avaliação”	584	180
“avaliação externa”	1.112	367
“avaliação em larga escala”	460	150
“avaliação externa no Piauí”	0	0
“Sistema de Avaliação do Estado do Piauí”	0	0
“SAEPI”	0	0
Total	2.156	697

Fonte:Portal de Periódicos Capes (2023)

Após esse primeiro mapeamento, com o uso de descritores abrangentes (política de avaliação; avaliação externa e avaliação em larga escala), encontramos um total de 2.156 produções, com aplicação dos critérios de inclusão acima mencionados a quantidade de trabalho demanda 697. Quando realizamos essa mesma busca com descritores mais específico ao nosso objeto de estudo (avaliação externa no Piauí, Sistema de Avaliação do Estado do Piauí e SAEPI) não encontramos nenhum resultado.

No quadro 2 apresentamos os resultados de busca a partir do uso de descritores associados pelo boleano *AND* e com aspas.

Quadro 2

Resultados do mapeamento no Portal de Periódico da Capes, com o uso de descritores associados ao boleano AND, 2011-2022

Descritores associados	Resultados	Resultados com filtros
“Política de Avaliação” AND ‘educação”	206	71
“Avaliação” AND “Piauí”	1.537	294
“Avaliação externa” AND “Piauí”	00	0
“Sistema de Avaliação do Estado do Piauí” AND “SAEPI”	00	0
“Avaliação” AND “SAEPI”	0	0
Total	1.745	365

Fonte: Portal de Periódicos Capes (2023)

Com a articulação de dois termos, encontramos 1.745 artigos, com aplicação de filtro a partir dos critérios de inclusão a quantidade de trabalho fica em 365 artigos. Novamente verificamos que ao aplicarmos descritores mais específicos em relação a pesquisa, não encontramos nenhuma produção relacionada ao nosso objeto de estudo.

Persistindo em nossa busca, e a partir de observações da nossa orientadora ao afirmar que existia trabalho sobre o Saepi, inclusive orientado pela mesma, destacamos o artigo publicado na Revista FSA 2020¹, intitulado “*Política de Responsabilização Escolar: o caso do sistema de avaliação educacional do Piauí (SAEPI)*”, cujos autores são Luísa Xavier de Oliveira, Francisco Renato Lima e Virna da Conceição Moura Fé.

Neste estudo, são abordadas as implicações da política de responsabilização escolar adotada pelo Estado do Piauí, tendo como propósito compreender o olhar dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) na vigência de sua aplicabilidade (2011-2018). Os resultados da investigação sugerem que a adoção de políticas de responsabilização adotadas pelo Estado do Piauí é de caráter *low-stakes*, que configura um baixo grau de consequências atribuídas aos agentes escolares,

¹ Apesar de ser uma revista com Qualis B1 ela não foi encontrada no Portal de Periódico da Capes no momento da nossa busca.

mediante os resultados educacionais, sem atribuir implicações diretas para as escolas e seus responsáveis.

Nas buscas, encontramos ainda o artigo “*A política de formação de professores do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí*”, publicado no ebook do Congresso Nacional em Educação (CONEDU) das autoras Maria da Conceição Rodrigues Martins, Virna da Conceição Moura Fé, Ateumice Maria do Nascimento e Luísa Xavier de Oliveira. O trabalho teve como objetivo analisar a formação continuada dos docentes realizada pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI), bem como conhecer sua trajetória identificando a proposta de formação continuada dos professores realizadas pelo SAEPI.

A investigação teve a pesquisa de campo e coleta de dados utilizada através de questionário como instrumentos de investigação junto aos professores das disciplinas de matemática e língua portuguesa das unidades escolares escolhidas. Os resultados da pesquisa sugerem que há uma política de formação continuada efetiva voltada para o SAEPI, sendo esta realizada anualmente, no intuito dos professores de língua portuguesa e matemática se apropriarem dos resultados das avaliações.

Com base no levantamento realizado de busca das produções de conhecimento sobre nosso objeto de estudo, foi possível evidenciar que existem muitos estudos nacionais na área de avaliação em larga escala/externa, no entanto, apenas duas foram identificadas sobre o sistema próprio de avaliação de Estado do Piauí que constitui o foco da nossa investigação. Isso reafirma a relevância do nosso estudo e contribuição da pesquisa, tendo em vista o quantitativo ínfimo de trabalhos produzidos.

2.2.2 Em busca de Dissertações e Teses

No segundo momento, com intuito de encontrar produção especificamente referente ao nosso objeto de estudo, a pesquisa foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, pertencente ao Ministério da Educação (MEC) onde estão presentes as investigações realizadas em programas de pós-graduação brasileiros. Utilizamos os mesmos critérios de busca dos artigos do Portal da Capes.

Quadro 3

Teses e dissertações encontradas no banco de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, 2011- 2022

Descritor	Resultado Total	Resultado com filtro
“Política de Avaliação”	1.185	91
“Avaliação em larga escala”	715	186
“Avaliação externa”	1.220	339
“Avaliação externa Piauí”	0	0
“Sistema de Avaliação do Estado do Piauí”	0	0
“SAEPI”	61	06
Total	3.181	436

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações Capes 2023

Nesse mapeamento, foram encontradas 3.181 produções no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; com aplicação de filtro, 436 foram identificadas, conforme o quadro 3. Assim como na busca pelos artigos, também não encontramos trabalhos que tratem na nossa temática de estudo.

Algo interessante e merece destaque é que ao utilizarmos o descritor “SAEPI” 61 produções aparecem. Após aplicarmos filtro seis são identificadas. Quando realizarmos uma leitura dos trabalhos identificamos que nenhum é referente ao estudo do sistema próprio de avaliação do Piauí, o SAEPI. Destes seis trabalhos, quatro são relacionados ao SAEPE (Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco) e dois ao SAEP (Sistema de Avaliação Educacional do Paraná) sistema próprio de avaliação do Paraná.

Gostaríamos de enfatizar que referente ao descritor “avaliação em larga escala”, das 186 produções que aparecem com o refinamento da pesquisa, somente 45 são produções que realmente tratam sobre as avaliações em larga escala, sendo 29 dissertações e 16 teses.

Com o descritor “avaliação externa”, utilizando o mesmo refinamento, 339 produções são identificadas, contudo, ao realizarmos uma leitura, esse número de produções apresenta o quantitativo de 66 trabalhos, sendo 49 dissertações de mestrado e 17 teses de doutorado.

Em continuidade à nossa busca por Teses e Dissertações, visitamos o Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Ministério da Ciência e Tecnologia, tendo em seu banco de dados trabalhos produzidos em programas de pós-graduação.

Quadro 4
Teses e Dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD – 2011-2022

Descritor	Resultado Total	Resultado com filtro
“Política de Avaliação”	805	74
“Avaliação em larga escala”	647	95
“Avaliação externa”	299	73
“Avaliação externa Piauí”	0	0
“SAEPI”	47	04
Total	1.754	242

Fonte: Catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) 2023.

No mapeamento da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos 1.754 produções. Com a aplicação do filtro área do conhecimento – educação, com temporalidade de 2011 a 2022, o total de trabalhos se resumiu em 242 produções. Assim como o resultado observado no Banco de Dissertação e Tese da Capes, 47 trabalhos são encontrados a partir do descritor “SAEPI”; após a aplicação de filtro o quantitativo reduz para quatro trabalhos. Mais uma após leitura, verificamos que dois são sobre o “SAEPE” e dois sobre “SAEP”, demonstrado a ausência de produção sobre o “SAEPI”.

Dando continuidade ao levantamento, o passo seguinte foi realizar uma busca das produções sobre o “SAEPI” no Repositório Institucional da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Essa busca, em específico, ocorre pelo fato do CAED (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) se localizar em Juiz de Fora e ser a Instituição responsável pela realização e monitoramento do SAEPI, bem como alguns técnicos da secretaria e professores das redes estadual e municipal terem realizado sua pós-graduação na referida instituição.

Encontramos nesse repositório dois artigos referentes ao SAEPI e que não foram identificados no Portal de Periódicos da Capes, trata-se do artigo intitulado:

“Análise dos resultados de proficiência em língua Portuguesa e Matemática dos alunos da 3ª série do ensino médio de Teresina no Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI)” de autoria de Irene Maria Lira de Carvalho, 2021. O referido estudo foi realizado com base nos resultados de proficiência aferidos pelos estudantes no Saepi, na série histórica de 2011 a 2019. O percurso metodológico do trabalho pautou-se nos dados secundários, sistematizados e disponibilizados pelo CMI/CAED/UFJF no ano de 2020 e publicados em sua plataforma eletrônica.

De acordo com o estudo foram consultadas as médias das escolas, a distribuição e os resultados do desempenho dos estudantes ao longo dos anos de 2011 a 2019, no componente curricular Matemática. Realizou-se também uma pesquisa em documentos oficiais das ações empreendidas nas formações de professores ofertadas pela SEDUC-PI. Ao final da análise a pesquisadora concluiu que a rede tem grandes desafios para melhorar o ensino, pois os avanços do estado na proficiência de Língua portuguesa e de matemática no período analisado (2011 a 2019) se mostraram muito tímidos, afirmando ser preciso, então, pensar em ações mais efetivas da rede de ensino para avançar com consistência na qualidade da educação oferecida para os alunos do ensino médio.

O outro artigo de Marília Daniela Aragão dos Anjos intitulado “Análise da proficiência em matemática dos estudantes do 9º ano no Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) de 2011 a 2019”. O objetivo do artigo era analisar os dados de proficiência em resolução de problemas (Matemática) dos estudantes do 9º ano, obtidos através do resultado do SAEPI no período de 2011 a 2019. São consideradas as ações empreendidas pela Secretaria de Estado da Educação do Piauí no mesmo período.

O percurso metodológico do trabalho pautou-se nos dados secundários, sistematizados e disponibilizados pelo CMI/CAED/UFJF no ano de 2020 e publicados em sua plataforma eletrônica. Como resultado, é apresentado que a rede se mantém há oito anos no padrão de desempenho considerado básico, entretanto, percebeu-se algumas mudanças, ao longo dos anos, em relação à proficiência média.

Realizamos também uma busca no Repositório do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com o descritor “SAEPI” e não encontramos pesquisas referentes ao tema.

Apesar de não termos encontrado trabalhos na plataforma da UFPI², destacamos o Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia do Campus Senador Helvidio Nunes de Barros – CSHNB/UFPI de autoria de Virna da Conceição Moura Fé (UFPI/2018) sobre a “*Política de Responsabilização Escolar: o retrato do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí -SAEPI.*” O trabalho teve o objetivo de compreender as implicações da política de responsabilização adotada pelo Estado com base nos resultados alcançados pelo Sistema de Avaliação Educacional do Piauí - SAEPI, na vigência da sua aplicabilidade (2011-2018).

Os resultados da pesquisa sugerem que a política de responsabilização no Estado do Piauí não atribui consequências diretas para as escolas ou os seus co-responsáveis. Além disso, a autora aponta inquietações e destaca a importância de pesquisas que contemplem essa linha temática de política de responsabilização escolar, tomando como base as avaliações externas em larga escala.

Na próxima seção discutiremos sobre a avaliação em larga escala, observando os aspectos históricos e as características de implementação

3 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: ASPECTOS HISTÓRICOS E CARACTERÍSTICAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Nesta seção discutimos os aspectos históricos e características da implementação das avaliações em larga escala/externa no mundo, dando uma ênfase ao *Programme for International Student Assessment* (PISA), bem como aos processos históricos das avaliações em larga escala no Brasil, destacando o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ainda uma menção sobre a política de responsabilização escolar como consequência das avaliações externas em larga escala.

Por *International Large-Scale Assessment*, ou seja, programas de avaliação internacional em larga escala, entende-se avaliações baseadas sobre instrumentos padronizados que promovem uma comparação do nível de conhecimento e das competências dos estudantes ou adultos em diferentes países do mundo. As agências que desenvolvem e implementam mais este tipo de avaliação são a *Association for*

² Infelizmente não há uma sistematização e atualização dos trabalhos de TCC realizados na UFPI em sua plataforma.

the Evaluation of Educational Achievement (IEA) e a OCDE (Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico).

Entre os países que mais se destacaram com uma proposta de avaliação sistemática em larga escala, poderíamos destacar o Estados Unidos com o *Relatório de Coleman* (1966) que forneceu subsídios para entender a educação utilizando a avaliação em larga escala para identificar, num aspecto sociológico, “o papel da escola e a sua influência na formação de uma sociedade mais igualitária.” (Brooke; Soares, 2008, p. 15).

O *Relatório de Coleman* (1966), chegou à conclusões pessimistas e inquietantes, na época, em torno da eficácia escolar nos Estados Unidos, já que muitos acreditavam que quanto mais se investia, mais haveria retornos nos resultados escolares. O relatório, em seus resultados, se contrapôs a esse pensamento quando afirmou que “a escola não acrescenta muito ao desempenho de uma criança, independentemente do seu meio e contexto social geral” (Coleman et al. *apud* Mandaus; Airasian; Kellaghan *apud* Brooke; Soares, 2008, p. 75.). Esses novos métodos que se confrontavam com os mitos e crenças da época propuseram mudanças no terreno educacional nos Estados Unidos, e cada vez mais se tornavam constantes os questionamentos em relação à eficácia escolar mediante o desenvolvimento social.

Outro país que teve visibilidade e complementou a proposta dos Estados Unidos de avaliação em larga escala foi à Inglaterra quando lançou o *Relatório Plowden* (1967), que se destinava averiguar a qualidade da educação das escolas primárias inglesas, e voltou a identificar as referidas tendências como já existentes no sistema educacional inglês e propor mudanças, além de desenvolver uma pedagogia calcada no aluno com princípios piagetianos, dando atenção especial para crianças da escola primária e enfatizando a importância da família para o seu desenvolvimento.

Na América Latina, os países começaram a desenvolver programas de avaliações em matemática e competência em leitura com a ajuda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os objetivos principais eram diminuir a diferença cultural com outros programas de avaliações internacionais e aumentar a relevância da avaliação; conduzir análise comparativa internacional e análises explicativas do sucesso dos alunos; identificar os fatores sociofamiliares e escolares que têm impacto sobre o sucesso dos alunos; e oferecer

informações úteis para a criação e implementação de política pública educativa nessas regiões (Lindblad; Pettersson; Popkewitz, 2015).

Bottani e Vrignaud (2005) atribuem o desenvolvimento dos programas de avaliação escolar conduzidos por organismos internacionais como a OCDE, a presença das condições políticas, econômicas e sociais que permitiram a expansão desses inquéritos. Eles definem três elementos que deram vida a esse processo: a expansão dos sistemas educativos na área da OCDE; a uniformização dos modelos educativos que reduziram as divergências entre os sistemas escolares, alinhando-os uns com os outros; e a dicotomia crescente entre objetivos científicos de um lado e objetivos políticos de outro, no domínio da educação.

Criar e implementar um programa de avaliação internacional, focalizado sobre os conhecimentos e as competências dos estudantes, exige uma articulação de setores complementares, envolvendo a pilotagem e gestão do exercício do programa de avaliação; o financiamento inicial; o plano contabilístico e o balanço final; a construção de instrumentos de pesquisa; o trabalho dos centros de cálculos e tratamento dos dados; a análise dos resultados e a divulgação (Bottani; Vrignaud, 2005).

No ano de 1997, o pesquisador alemão Andreas Schleicher criou o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português é Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, que objetiva realizar uma avaliação comparativa de educação no mundo. Essa avaliação é realizada com alunos de idade de 15 anos e que estejam cursando, no mínimo o 7º ano do Ensino Fundamental, e sua finalidade é avaliar habilidades e competências dos estudantes para que esses possam ser inseridos na sociedade (Bonamino; Coscarelli; Franco, 2002).

A prova Pisa é realizada a cada três anos, para aferir os conhecimentos e habilidades dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências, nos países membros da OCDE³, que representam 38 países. É importante frisar que o número de países que aderem a essa prova, a cada ciclo, aumenta, sendo que, em 2015, setenta países

³ Países membros da OCDE: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile, Colômbia, Coréia, Costa Rica, Dinamarca, Eslováquia, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Israel, Itália, Japão, Letônia, Lituânia, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia.

participaram. Desses, 35 são países membros da OCDE e os outros 35 são países/economias parceiras (Carvalho, 2016).

Apesar de não ser país-membro da OCDE, o Brasil, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), mantém uma parceria desde a criação do exame, tendo assim participado de todas as oito edições da prova, desde os anos 2000 a 2022. De acordo com Morgan (2011, p. 04), a OCDE, com a realização do PISA, conseguiu se posicionar como líder na produção dos dados estatísticos no mundo da educação:

Com o PISA a OCDE posicionou-se como líder na produção dos dados estatísticos em nível internacional e na produção de infraestrutura que existe dentro de uma arquitetura global da educação. Essa estrutura global inclui diferentes organizações internacionais chaves como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, Nações Unidas. Organizações regionais como a União Europeia são também conectadas com ele. Além disso existe o adversário da OCDE na área de medidas em educação -Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Escolar (IEA) que foi criada sob a égide da UNESCO e do Instituto pela Educação (UIE).

O Programa PISA é reconhecido em nível internacional como produtor da maior quantidade de conhecimento sobre o sistema educativo de muitos países no mundo. Ao mesmo tempo, a produção da avaliação estandardizada impacta em diferentes níveis a produção da política pública. O Pisa pode ser apontado como um instrumento de *knowledge policy* (política do conhecimento). Carvalho (2012, p. 174) destaca que “o PISA é um dispositivo baseado sobre o conhecimento e gerador de conhecimento, que combina componentes sociais e técnicos, ele (PISA) participa do estabelecimento de regras pela coordenação e o controlo da ação pública em educação”.

Como a proposta e objetivo é ser uma avaliação que reflete a realidade da educação mundial e não está restrita a países membros, o PISA comporta a participação de não-membros e, em alguns casos, avalia apenas uma parcela de um país. Este é o caso da China, que, em 2018, teve a prova aplicada apenas às províncias de Pequim, Shangai, Jangsu e Zhejiang. Há ainda participantes que são considerados apenas regiões administrativas, e não países, como Hong Kong e Singapura.

Conforme o *site* do Ministério da Educação (Brasil, 2023), a participação brasileira na prova, vem ocorrendo desde o ano 2000. A cada aplicação da prova, uma das três áreas é privilegiada, com questões em maior quantidade, geralmente

dois terços da prova, em peso para averiguar os conhecimentos dos alunos, especialmente na área escolhida para a avaliação. Na edição de 2018 a categoria em foco foi a leitura, enquanto nas edições de 2015 e 2012 a avaliação concentrou-se nas áreas de ciências e matemática, respectivamente. O fato ajuda a organização a obter informações mais profundas sobre uma ou outra habilidade específica dos estudantes, assim como divulgar dados mais detalhados sobre os resultados.

Pensando no fato dos currículos variarem muito de acordo com a região, país, economia e sistema educacional, o PISA foi elaborado como uma avaliação não-baseada no conteúdo específico ensinado nas escolas, e sim nas habilidades cognitivas, que estão relacionadas ao letramento científico e que auxiliam o aluno no cotidiano de sua vida, permitindo a ele “[...] fazer uma leitura crítica de mundo em que vive e como ele interage com este mundo, além de enxergar e analisar criticamente, como a sociedade em que ele vive interage, interpreta e transforma o ambiente que o cerca” (Teixeira, 2007, p. 23).

A particularidade do PISA se apresenta na utilização do *Item Response Theory* (IRT), em português, Teoria de Resposta ao Item (TRI). Este método oferece a possibilidade de aplicar a prova generalizando o valor preditivo dos desempenhos, sem obrigar a aplicação da prova inteira. O uso desse método permite sobressair as problemáticas de aplicação do teste. A TRI é uma avaliação em que as propriedades técnicas produzem resultados que mudam em função da amostragem, desenvolvendo assim, instrumentos de medida cuja característica é de não ser influenciada por um grupo de referência, e isso passa a definir a escala absoluta (Pini, 2012). Esse mesmo método estatístico é empregado pelo SAEB em suas provas.

Os testes são realizados por meio de computadores, e têm duas horas de duração. As competências avaliadas incluem análise e uso de formas e dados matemáticos; a compreensão do funcionamento e aplicação do método científico, e a compreensão de textos. Adaptar a prova às diferentes regiões e países é visto como algo dispensável, pois como já foi mencionado, não se busca avaliar conteúdos específicos que variam de acordo com o currículo escolar (Pini, 2012).

Em termos de *ranking* de desempenho, no ano 2000, os resultados revelaram a Finlândia como a grande potência mundial em educação, fazendo-a ficar conhecida como a melhor educação do mundo porque apareceu no topo do *ranking*. E mostrou o Brasil no outro extremo, entre os piores (Carvalho, 2012). Os resultados do PISA, de 2018, mostram que o Brasil tem um dos 10 piores desempenhos em matemática

do mundo. Em leitura, ficou atrás de mais de 55 países e, em ciências, abaixo de 65 nações.

Durante a pandemia de covid-19, os países-membros e associados da OCDE decidiram adiar a avaliação do PISA 2021 para 2022 e do PISA 2024 para 2025. No ano de 2022, a prova foi aplicada nos meses de abril e maio. Nessa edição, ao todo, 81 países foram avaliados, tendo o foco da avaliação a matemática. Nesse contexto, os estudantes responderam a um maior número de itens no teste desta área de conhecimento.

Os questionários também se concentraram na coleta de informações relacionadas à aprendizagem nesta disciplina. A pesquisa avaliou, ainda, domínios chamados inovadores, como Pensamento Criativo e Letramento Financeiro (Inep, 2023). As médias brasileiras de 2022 foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. A média da OCDE nesta edição do estudo, foi a menor de toda série histórica (desde 2000) e os estudantes do Brasil obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas (Inep, 2023).

De acordo com Ministério da Educação (Brasil, 2018) desde que foi criado, o PISA provocou mudanças importantes nas políticas educacionais em vários países, como Alemanha, Portugal e muitos asiáticos, que se surpreenderam com os resultados iniciais. A avaliação também ajudou a nortear provas feitas pelos próprios países em suas redes, inaugurando uma era de testes feitos com estudantes para medir sistemas de educação.

Com isso, o Programa tem sido utilizado como instrumento para o desenvolvimento de políticas educacionais, uma vez que a disponibilidade de dados permite tanto monitorar os resultados dos sistemas educacionais pela mensuração do desempenho dos estudantes no final da Educação Básica, como também oportuniza, segundo Dominguez, Vieira e Vidal (2012) um aumento das pesquisas acadêmicas relacionadas ao PISA, sendo a maioria desses estudos realizados por autores ligados às universidades e publicados em periódicos de Educação e Ciências Sociais.

Além disso, o PISA se apresenta como uma prova inovadora, ao avaliar competências e habilidades e menos conteúdo, o que influenciou a maneira de pensar educação no mundo todo. No entanto, os críticos da avaliação sustentam que o PISA levou países a adaptarem seu ensino apenas para se saírem bem nos testes da OCDE (Carvalho, 2012).

A seguir explanaremos de maneira breve, como surgiram as avaliações em larga escala no Brasil, destacando seus objetivos e características na educação do País.

3.1 As avaliações em larga escala no Brasil – feitos e efeitos

Quem viveu... sabe, quem pesquisa, tem alguma ideia! Os anos de 1980 do século XX foram emblemáticos para o Brasil. No campo social, político, cultural e científico os acontecimentos se aceleraram de forma abrupta. Tomados pela ânsia de olhar para frente e enterrar o passado, os anos 1980 tornaram-se um momento/monumento de passagem entre o velho e o novo. “Um pacto com o futuro e a esperança de que as promessas da modernidade fossem finalmente cumpridas, banhou toda a década” (Esquinsiani, 2019, p. 624).

Um considerável número de conquistas sociais e avanços democráticos se consubstanciaram no Brasil na década de 1980, em grande medida conduzidas por uma inequívoca mobilização social tracejada, sobretudo, pela luta contra o pesado fardo dos anos ditatoriais.

A busca pela redemocratização do país, à vista da brutal desigualdade na redistribuição da renda, à vista de um desenho pouco animador do pacto federativo, conduziu a uma impressionante mobilização popular. Renascem os sonhos, sobem as expectativas, desenha-se a vontade de uma realidade mais promissora, mais democrática e mais justa (Cury, 2008, p. 216).

Esta mobilização tem seu ápice na Constituição de 1988 que sustenta, na proclamação de direitos da cidadania, na assinalação de novas obrigações do Estado, a vontade de fazer, no país, [...] um acerto de contas com a modernidade, expurgando do passado um enorme passivo com a justiça e com a democracia” (Cury, 2008, p. 216). E este acerto de contas terminou por legitimar, entre outros movimentos, o processo de amplo acesso de camadas populacionais aos bancos escolares, que já vinha crescendo consideravelmente.

Esse acesso aos bancos escolares, configurando a escolarização de massas, fez vigorar o debate sobre a qualidade ofertada nas escolas que acolhiam estas camadas populacionais, sendo que na década de 1980:

[...] chegam ao auge as discussões sobre os vários problemas que ocorriam nos sistemas educacionais, apontados pelos pesquisadores da área de educação. Com o debate público sobre indicadores que mostravam o alto índice de fracasso escolar no país (altos índices de repetência e de evasão escolar; baixos índices de conclusão), uma das questões que se colocava é que não se possuíam dados sobre o desempenho escolar efetivo dos alunos em nível de sistema e os fatores a ele associados (Gatti, 2014, p. 16).

Os questionamentos sobre a inexistência de dados e indicadores que pudessem nortear as proposições de políticas para área da educação, fizeram surgir no Brasil, o emparelhamento entre avaliação e controle sobre a qualidade da educação ofertada, que pautou um conjunto de ações políticas e de gestão educacional deflagrados a partir de 1980, especialmente a partir de 1982, com a vigência do IV Acordo MEC/BIRD, que indicava o desenvolvimento de um sistema de avaliação da educação. Foram realizados então,

[...] os primeiros estudos com o objetivo de se estabelecer um sistema de avaliação que ocorreram dentro do Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro - EDURURAL. O programa foi lançado em 1980 e previa um investimento de US\$ 91,4 milhões, sendo que 35% do total era oriundo de um empréstimo solicitado ao Banco Mundial. Tinha por objetivo expandir o acesso à escola primária, diminuir as taxas de repetência e evasão e melhorar o rendimento escolar dos alunos. Foi implantado em mais de 400 municípios, escolhidos entre aqueles considerados menos desenvolvidos, no período entre 1981 e 1987 (Horta, 2007, p. 06).

Desse modo, diante da ausência de dados e o emparelhamento entre avaliação e controle, o processo de organização de indicadores mensuráveis passou ao *status* de celeridade onde, nos anos 1980, contou com o envolvimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, iniciando um programa de avaliação do rendimento escolar de alunos de 1º e 2º graus. Começou com “uma amostra de escolas de 1º grau da rede pública de 69 cidades de vários estados e fez, depois, outras avaliações, envolvendo mais 29 cidades” (Barretto et al., 2001, p. 68).

No ano de 1987, o MEC organizou a proposição de uma avaliação de rendimento escolar em dez capitais dos Estados do país para aquilatar se um processo de avaliação mais amplo por parte do Ministério da Educação era viável e trazia resultados relevantes (Gatti, 2014). Em 1988 surgem, ainda, outros ensaios de avaliações em larga escala na educação básica brasileira. De acordo com Werle (2014, p. 163-164), naquele ano o MEC:

[...] realiza uma aplicação piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte. Ora, duas eram as forças impelindo a educação no sentido de fortalecer os procedimentos de avaliação. Por um lado, o Banco Mundial demandava a análise de impacto do Projeto Nordeste realizado no âmbito do acordo MEC/BIRD e, por outro, o MEC tinha interesse em realizar uma avaliação mais ampla do ensino público.

Bonamino (2002, p. 94), afirma que havia interesses e uma certa “paternidade dos agentes internos sobre este sistema de avaliação”, com o que Peroni (2003) também concorda por identificar nas discussões sobre a educação nos anos de 1980 os temas de democratização, transparência de gestão e qualidade.

Em 1990, inicia o 1º ciclo SAEP (Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau), desenvolvido de forma descentralizada pelos estados e municípios. Com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação. Desenvolvem-se os ciclos de 1990 e 1993, tanto no tratamento como na análise dos dados, conforme princípio de descentralização operacional e organizativa. Foi a partir de 1992 que a avaliação externa em larga escala passou a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC. Nesta época, “paralelamente, iniciam as primeiras experiências de avaliações em nível estadual” (Bonamino, 2002, p. 64).

No ano de 1993, desenvolve-se o 2º ciclo SAEP, mantendo a perspectiva participativa da fase anterior. “Nesta fase, o INEP convocou especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Universidades para analisar o sistema de avaliação, buscando assim legitimidade acadêmica e reconhecimento social” (Bonamino, 2002, p. 100).

O sistema de avaliação nacional, no ano de 1995, assumiu um novo perfil, reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM), e pela terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A partir daí, as funções do MEC se restringem à definição dos objetivos gerais do Sistema de Avaliação Nacional. Os professores das Universidades passam a ter “posição subalterna”, bem como as administrações locais veem reduzida sua ação ao simples apoio logístico na fase de aplicação das provas. A partir de 1995, portanto, ocorreu uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica, na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados, o que força que estes criem suas próprias estruturas avaliativas (Alavarse, 2013).

O SAEB passou a ocorrer a cada dois anos, focando dois componentes curriculares: língua portuguesa (leitura) e matemática (solução de problemas). A característica do SAEB é ser uma avaliação amostral do 5º e 9º ano (antigas 4ª e 8ª séries) do Ensino Fundamental e de 3ª série do Ensino Médio, envolvendo estudantes das redes públicas e privada, de zonas urbanas e rurais, oferecendo informações passíveis de serem tratadas por localização rural ou urbana, por dependência administrativa, por unidade da federação, por região e na totalidade do país. Cabe ressaltar que, no final de 1996, a Lei nº 9.394 – Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) foi promulgada, reafirmando o papel da avaliação em larga escala e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme conteúdo do Art. 87 que preconiza:

É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV – integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996, p.30).

A avaliação em larga escala, entretanto, na década de 1990 se desdobrou em múltiplas modalidades. A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao SAEB, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio “quando subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior” (Werle, 2011 p. 776).

Nos anos de 1997 e 1998 o Brasil participa de projetos internacionais de avaliação em larga escala, anunciando nova fase na sistemática de avaliação da educação básica. “No ano 2000, o Brasil começa a participar do Programa Internacional de Avaliação (PISA), coordenado pela Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (Werle, 2011, p. 777).

Em 2001, com a promulgação da Lei nº 10.172, que trata do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), o documento traz, logo na introdução, a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. A proposta é uma avaliação

definida como prioridade associada ao desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, de forma a aperfeiçoar os processos de coleta e difusão dos dados e de aprimoramento da gestão e melhoria do ensino (BRASIL, 2001).

Idealizado e implementado desde 1990, o SAEB passou por uma série de aprimoramentos teórico-metodológicos ao longo das edições. A Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (BRASIL, 2005, p.1), reestrutura o SAEB criando a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) que manteve as características da avaliação amostral realizada em 2003, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, que avalia as escolas públicas de forma censitária. Em 2013, soma-se a esse sistema a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, a Anresc (Prova Brasil), surgiu como uma avaliação censitária bianual, envolvendo alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuíssem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados. Seu objetivo principal era mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática e concedendo resultados para cada unidade escolar participante e para as redes de ensino em geral (Brasil, 2003).

A Prova Brasil sempre apresentou indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visavam servir de subsídios para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da Educação Básica.

Minhoto (2016, p. 83) esclarece que, com base nos resultados da prova, o MEC pretende que os professores tenham condições de verificar as habilidades e deficiências de seus alunos para que venham interferir positivamente no processo de alfabetização, tendo como objetivo que “com os resultados da prova, os professores passam a ter condições de constatar a eficácia de suas ações ao longo do ano e refletir sobre os processos de ensino”

A Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) passou a empregar os mesmos instrumentos da Prova Brasil/Anresc, sendo aplicada com a mesma periodicidade. Diferenciando-se apenas por abranger, de forma amostral, escolas e

alunos das redes públicas e privadas do país que, segundo o INEP, não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil e que pertencem às etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica em áreas urbanas e rurais: alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio regular (Brasil, 2003).

Lipsuch e Lima (2016) explicam que, pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013 (Brasil, 2013), a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA passou a compor o SAEB, como previsto no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC:

A ANA traz um elemento novo que a distingue das demais modalidades de avaliação integradas ao Saeb e corrobora o caráter indutor de currículo assumido nesse cenário: ela vem acompanhada de um projeto de formação de professores e, portanto, de um projeto curricular explícito (Dickel, 2016, p. 198, apud Lipsuch; Lima, 2016).

A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) surgiu como uma avaliação em larga escala com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneciam três resultados: desempenho em leitura, desempenho em Matemática e desempenho em escrita (Brasil, 2013).

Em 2007, introduziu-se um novo aspecto no uso das avaliações em larga escala no país: os resultados do SAEB e da Prova Brasil, juntamente com os dados do censo escolar, foram utilizados na criação de um novo indicador de rendimento escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁴, que pretende medir de forma objetiva a qualidade da Educação Básica.

Os dados obtidos através desse processo avaliativo possibilitam acompanhar a evolução do desempenho estudantil e dos diversos fatores e aspectos que estão associados à qualidade e à efetividade do ensino ofertado no ambiente escolar. A partir das informações do SAEB, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de Educação têm podido definir ações voltadas para a correção dos problemas identificados e dirigir seu apoio técnico e financeiro tanto para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das redes de ensino quanto para a redução das desigualdades existentes no sistema educacional (Brasil, 2007)

⁴ O Ideb reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.

A Anresc (Prova Brasil), a ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), a partir de 2019, passaram a ser identificadas pelo nome de SAEB, acompanhado das etapas de ensino. A aplicação se concentra nos anos ímpares e a divulgação dos resultados se dá nos anos pares. Segundo o INEP, o SAEB observa as dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e a oferta das instituições de Educação Infantil passaram a ser avaliadas (Brasil, 2019).

No tocante à função específica desse sistema, Souza (2003, p. 881) descreve que o desenho assumido pelo SAEB desde a sua gênese, “coloca a avaliação como um instrumento de gestão educacional, e isso perpassa a possibilidade de intervir na realidade educacional, havendo necessidade de controle pelo Estado”, estabelecendo comparação e classificação de desempenhos e estímulo por meio da premiação do sistema escolar.

Para Minhoto (2016), apesar do nível socioeconômico ser um determinante presente no contexto aplicado no SAEB, ele não é considerado em toda a sua importância na constituição, na divulgação e na exploração dos indicadores de qualidade do ensino produzidos pelo governo, nem considerado seriamente na agenda de definições de políticas públicas de educação que venham realmente a beneficiar as instituições de Educação Básica. O que se observa, no entanto, é que as notas referentes ao desempenho estudantil “são supervalorizadas e destacadas enfaticamente em detrimento de outros determinantes de igual ou maior relevância na mensuração da qualidade do ensino” (Minhoto, 2016, p. 435).

Segundo o INEP, realizar as avaliações e divulgar os seus resultados é uma forma do poder público prestar contas da sua atuação na sociedade em geral, proporcionando uma visão clara dos resultados do processo de ensino e das condições em que ele é desenvolvido (Brasil, 2017). Nesse sentido, Gatti (2009, p. 12) afirma que:

o SAEB vem sendo objeto de vários estudos e discussões, inclusive de comissões em nível de ministério na busca do seu aperfeiçoamento. Problemas técnicos têm sido superados, por exemplo, quanto à modelagem das provas e o teor dos itens e sua validade, quanto aos processos de amostragem, que vêm sendo aperfeiçoados etc., levantando-se também problemas quanto à divulgação, disseminação e apropriação dos resultados nos diferentes níveis de gestão do sistema e aos professores.

No ano de 2020, foi publicada a Portaria nº 458 do Ministério da Educação, que estabelece várias normas complementares para Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, e, em especial, para o SAEB. O Capítulo II, Seção I, Art. 4º da referida portaria, normatiza que o SAEB é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica. Ainda segundo a Portaria nº 458, de 5 de maio 2020, Art. 6º, os objetivos do Sistema de Avaliação da Educação Básica são:

I - Construir uma cultura avaliativa [...]; II - Produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares [...]; III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais; IV - Subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências[...]; V Desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos (Brasil, 2020, p. 57)

Conforme o Art. 9º, os resultados do SAEB deverão possibilitar:

I - a produção de indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares; II - o monitoramento e a avaliação da eficiência, da eficácia e da efetividade da aplicação dos recursos públicos alocados aos programas e projetos da educação básica; III - a disponibilidade de informações[...]; IV – [...] aperfeiçoamentos e inovações nos processos de avaliação e exames [...]; V – [...] diagnósticos e pesquisas sobre o sistema de educação básica [...]; VI - sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior[...]; VII - a avaliação anual da educação básica[...]; VIII - a realização de devolutivas pedagógicas tempestivas; IX - o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior (Brasil, 2020, p. 57).

A edição de 2019 marca o início de um período de transição entre as matrizes de referência utilizadas desde 2001 e as novas matrizes elaboradas em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017). Os testes de língua portuguesa e matemática seguem como referência para as matrizes vigentes do SAEB de 2001. Já as matrizes dos testes de ciências da natureza e ciências humanas,

do 9º ano, e os de língua portuguesa e matemática, do 2º ano, seguem a BNCC, de 2017.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se inicia a inclusão de novas séries avaliadas. A aplicação do SAEB passou a ser feita com os alunos do 2º ano, ao invés do 3º ano, como acontecia, pois, a meta para a alfabetização, estabelecida pela BNCC, foi antecipada para alunos de sete anos, idade correspondente ao 2º ano. No ensino fundamental II, além de Matemática e Língua Portuguesa, os alunos do 9º ano são avaliados também nas áreas de Ciências na Natureza e Ciências Humanas. Essa inclusão, segundo o INEP, não interferirá na nota do IDEB, principal indicador da educação no país. A partir de 2019, os questionários de avaliação são aplicados na educação infantil (creche e pré-escola), nos 2º anos, 5º anos, 9º anos do ensino fundamental e 3º séries do Ensino Médio.

Vale ressaltar, que partir da promulgação do Plano Nacional de Educação passou-se a exigir taxa de participação de, pelo menos, 80% dos estudantes matriculados na etapa de ensino avaliada para que as escolas e municípios participantes tenham os resultados das aplicações censitárias divulgados, porém, no ano de 2020, “a pandemia da COVID-19 apresentou um novo desafio para a escola, no que concerne à permanência dos estudantes e à aprendizagem de qualidade” (UNESCO, 2021, p.6) e o fechamento das instituições de ensino gerou a necessidade de adaptações no processo educacional.

Essa necessidade de adaptação afetou também o plano de aplicação do SAEB 2021, pois a avaliação censitária destinada aos alunos das escolas públicas configurou-se como um amplificador de risco do processo, visto que muitas escolas estavam funcionando remotamente para reduzir o risco à saúde pública que as reuniões presenciais representavam naquele momento. Segundo a nota informativa de aplicação do SAEB 2021, a Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19, realizada pelo INEP em 2021, mostrou que o SAEB, naquele ano, foi aplicado em um cenário em que 92% das escolas de educação básica do Brasil adotavam estratégias de mediação remota ou híbrida (Inep 2021).

3.2 A política de responsabilização escolar

Compreende-se que as avaliações externas em larga escala ganharam grandes proporções, e passaram a ser associadas com “prestação de contas”,

corresponsabilizando seus agentes (professores, gestores, diretores e alunos) pelos índices alcançados e criando instrumentos que objetivem a melhoria efetiva da “qualidade do ensino”.

Em Brooke e Cunha (2011, p. 22) encontramos o seguinte esclarecimento “a *accountability* no contexto educacional significa acima de tudo associação entre resultados de aprendizagem e consequências para o distrito educacional, a escola, os professores e os alunos”. Em termos mais compreensíveis, a implementação de políticas de responsabilização se dá quando os resultados do desempenho educacional se tornam públicos e as consequências, então, se dirigem aos corresponsáveis que seriam os gestores e os membros da equipe escolar (BROOKE, 2006).

Ainda segundo Brooke (2008, p. 94) a utilização da expressão “política de responsabilização” pode ser usada para se referir a algumas medidas e experiências, com consequências “materiais ou simbólicas”, que visam melhorar os resultados escolares “medidos” através de diversos procedimentos avaliativos, ao nível estadual e municipal.

Destarte, a *accountability* possui três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção. Numa compreensão rápida, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações, sendo que, para a efetivação de ambas, é socialmente aguardado que haja a obrigação ou o dever de atender ao que é requerido. “Informar e justificar constituem assim duas dimensões da prestação de contas, a qual pode, assim, ser definida, em sentido restrito, como obrigação ou dever de responder a indagações ou solicitações” (*answerability*) (Schedler, 1999 p. 16)

Com efeito, Brooke e Cunha (2011) apresentam em seus estudos a pressão que a autoridade educacional, nesse caso o governo, induz nas redes de ensino, mediante a seriedade das consequências sobre os resultados alcançados. Essa política para induzir a melhoria da qualidade educacional, se caracteriza pelo grau de pressão que se definiria como: 1) pressão mais alta ou forte que diz respeito a uma política de responsabilização de caráter *high stakes*; e 2) pressão mais baixa ou fraca, que se caracteriza por uma política de responsabilização de caráter *low stakes*.

O desenho das consequências da política de responsabilização *high stakes* ou mais forte, se apresenta como recompensas ou sanções aos sujeitos envolvidos,

podendo abranger a dimensão de demissões e até fechamento de escolas. Enquanto, a política de responsabilização *low stakes*, de caráter apenas simbólico, se apresenta pela divulgação dos resultados produzidos pelos sistemas de avaliação em larga escala. Nisso, seguimos o conceito que Brooke (2008, p. 96) que adota ao distinguir esses dois modelos, quando afirma que:

[...] os sistemas *high stakes* (com muito em jogo) oferece bônus salariais ou prêmios monetários¹⁴. E os sistemas *low stakes* (com pouco em jogo), de boletins, envolvendo a publicação e disseminação de indicadores de desempenho, sem consequências materiais explícitas para a equipe da escola.

Ainda no desenho da política da avaliação em educação, Bonamino e Sousa (2012) citam que no Brasil, há três gerações de avaliação em larga escala, com consequências diferenciadas para o currículo escolar. Ao tempo em que se sucedem, essas gerações coexistem no âmbito das redes de ensino.

A primeira geração de avaliação corresponde à análise diagnóstica da educação, sem caráter de atribuição de consequências para a escola ou para o currículo escolar, ou seja, “tem como finalidade acompanhar a evolução da qualidade da educação” (Bonamino; Sousa, 2012. p. 375). Nessa perspectiva é tido como exemplo, o SAEB até 2005.

A segunda geração temos como exemplo a Prova Brasil que contempla “além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais” (op. cit., p. 375). Neste caso, a política de responsabilização é considerada branda, ou *low stakes*. Nesse contexto se enquadram todas as avaliações estaduais e municipais que seguem esses moldes.

Avaliações de terceira geração são aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas. Nesse caso, incluem-se experiências de responsabilização explicitadas em normas e que envolvem mecanismos de remuneração em função de metas estabelecidas (Zaponi; Valença, 2009).

Com base nos conceitos aqui alicerçados, é possível afirmar que a política de avaliação presente no SAEPI para as escolas do ensino médio, se enquadra na segunda geração, tendo em vista que não oferece remuneração em função das metas estabelecidas. Vale pontuar que recentemente implementou-se a Lei 7.453/2021 que trata do Prêmio ALFA-10 destinado às escolas públicas estaduais e municipais

premiadas em todo território piauiense que tenham obtido, no ano anterior à sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Piauí para a Alfabetização - IDEPI-Alfa do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI, que verifica o domínio das competências de leitura, escrita e letramento matemático dos estudantes do 2º ano⁵ do Ensino Fundamental.

Destarte, ao longo das últimas três décadas, a avaliação educacional em larga escala vem se consolidando como uma ferramenta utilizada pelos governos para a produção de diagnósticos sobre desempenho escolar das crianças e jovens brasileiros. Assim na próxima seção iremos tratar sobre a criação dos sistemas próprios de avaliação adotados por Estados e Municípios a partir do SAEB com olhar específico no SAEPI.

4 SISTEMAS PRÓPRIOS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: O SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ - SAEPI

Nesta seção apresentaremos os Estados brasileiros que possuem sistemas próprios de avaliação em larga escala, realizando aproximações aos sistemas próprios da Região Nordeste e o Sistema de Avaliação do Estado do Piauí (SAEPI) com o objetivo de identificar as possíveis influências desses sistemas na implementação do SAEPI. Também trataremos de apresentar o desenho do SAEPI com suas características e aspectos.

Seguindo a política nacional, muitos estados da federação, começaram a criar seus sistemas próprios de avaliação, sendo considerados os dois primeiros sistemas próprios de avaliação implantados, ainda na década de 1990, os de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Embora o estado do Ceará tenha a primeira iniciativa em 1992, em Fortaleza, somente em 2004 se estendeu para todo o Estado. O Estado de Minas Gerais também teve sua primeira iniciativa em 1992, mas somente nos anos 2000 institucionaliza oficialmente o sistema de avaliação no Estado (Bertagna; Borghi

⁵ Como nossa pesquisa tem como foco o ensino médio e este não recebe premiação ou qualquer tipo de abono ou remuneração, acreditamos que para esse nível de ensino, o Saepi se encontra na segunda geração de avaliação.

2018). Alavarse, Leme e Machado (2013, p. 2) ao tratar a criação dos sistemas próprios de avaliação expõem que,

[...] presenciamos um período marcado pela difusão de iniciativas de políticas avaliativas em todos os âmbitos dos governos federal, estaduais e municipais, com o objetivo de coletar, produzir e difundir elementos e informações que possibilitassem uma análise mais apurada da realidade educacional e as dificuldades existentes.

Bertagna e Borghi (2011) apontam para uma relação entre a implantação de sistemas de avaliação da educação básica e a adoção de sistemas privados de ensino em redes públicas. Para as autoras, as redes e escolas acabam se lançando a diferentes e diversas estratégias para melhorar os resultados nas avaliações. Tal relação evidencia que os sistemas de avaliação, além de representarem um mecanismo de inserção da lógica de mercado na educação pública, ainda induzem outras formas de privatização, dentre as quais, as autoras destacam a adoção de sistemas privados de ensino. No quadro 5 estão dispostos os sistemas próprios de avaliação dos Estados brasileiros em suas respectivas regiões:

Quadro 5 – Sistemas Estaduais de Avaliação

Região	Estado	Nome	Sigla	Criação
Norte	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SISPAE	2013
	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
	Roraima	-	-	-
	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
	Amapá	Sistema permanente de Avaliação da Educação Básica do Amapá	SisPAEAP	2019
	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins	SAETO	2011
	Maranhão	Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão	SEAMA	2019
	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992

Nordeste	Rio Grande do Norte	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional	SIMAIS	2016
	Paraíba	Sistema Estadual de Avaliação da Educação de Paraíba	Avaliando IDEPB	2011
	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas	SAVEAL	2001
	Sergipe	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Sergipe	SAESE	2019
	Bahia	Sistema de Avaliação Baiano de Educação	SABE	2010
Centro-Oeste	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
	Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso	AVALIAMT	2021
	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
	Distrito Federal	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal	SIPAEDF	2020
Sudeste	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo	SARESP	1996
	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ/ extinto	2008
	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública	SIMAVE	2000
Sul	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
	Santa Catarina	-	-	-
	Rio Grande do Sul	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SAERS	2005

Fonte: Elaboração própria com base nos sites oficiais dos Estados

Conforme quadro acima, 23 Estados e o Distrito Federal possuem um sistema de avaliação próprio, porém atualmente os Estados do Rio de Janeiro, Roraima e Santa Catarina, que anteriormente tinham sistemas próprios de avaliação, não mais possuem. O Estado do Rio de Janeiro contou com o Sistema de Avaliação da

Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ, criado em 2008, porém a pesquisa realizada por Machado (2019, p. 157) evidenciou que “a forte influência do sindicato junto aos professores e alunos, somada a outros fatores, levou a extinção do SAERJ no ano de 2016”.

Como se evidencia, o maior período de implantação dos sistemas de avaliação estaduais ocorreu após o início do IDEB, totalizando 17 estados, até 2021. Esse aspecto também foi observado por Horta; Junqueira; Oliveira (2016, p. 24) ao apontarem que foi “[...] principalmente a partir de 2007, ano de criação do IDEB, o número de estados que fazem uso de testes como parte de suas ações educacionais tem aumentado. Esse aumento pode estar baseado na crença de que seu uso, por si só, seja capaz de garantir a qualidade da educação”.

Na região Nordeste, território onde se situa o Estado do Piauí, com o SAEPI, objeto de nosso estudo, os primeiros Estados a implantarem seus sistemas próprios de avaliação foram o Ceará com o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) criado em 1992; o Estado de Pernambuco com Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), criado em 2000 e Alagoas com o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL), implantado em 2001.

A política de avaliação educacional no Estado do Ceará possui uma ligação direta com a história da política de avaliação educacional em âmbito nacional, haja vista que a implantação do sistema de avaliação estadual seguiu a rota dos processos ocorridos na implantação do SAEB (Bonamino, Bessa, Franco, 2004; Santos, 2010). A primeira edição do SPAECE, contemplou somente a capital Fortaleza, onde alcançou 14.600 estudantes do 4º e 8º anos de 157 escolas estaduais. Os instrumentos continham vinte e cinco questões de múltipla escolha abordando conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Foi apenas em 2004, que a avaliação alcançou, pela primeira vez, todos os municípios cearenses, num total de 28.557 estudantes de 8º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio. Em 2004, o SPAECE passou a incluir também os sistemas municipais de ensino (Ceará, 2023)

Em Pernambuco, conforme os documentos oficiais, no ano de 2000 foi implantado no Estado, o Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE), porém sua aplicação anual ocorreu somente a partir de 2008. O SAEPE passou a ser aplicado anualmente, sendo as avaliações realizadas ao final de cada ano letivo, em todas as escolas estaduais, nos 5º, 9º anos do ensino fundamental e

no 3º ano do ensino médio, possibilitando, a divulgação de informações anuais sobre o desempenho de seus alunos (Caed/UFJF, 2023).

Já em Alagoas, o Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas (SAVEAL) começou a ser planejado no ano de 2000, mas só foi de fato formulado e implantado no ano de 2001. Conforme o Relatório Geral das Ações 2001/2002, o SAVEAL foi pensado levando em consideração, além da vontade política da secretária estadual de educação, as discussões sobre avaliação externa e em larga escala que estavam ocorrendo em nível mundial, nacional e, particularmente, nos estados subnacionais. A Secretária estadual de educação “[...] decidiu compartilhar das várias experiências já realizadas e implantar o Sistema de Avaliação Educacional na perspectiva de construir sua própria identidade no pensar e no fazer avaliação” (Alagoas, 2002b, p. 5).

Esses sistemas próprios de avaliação, assim como o SAEPI, criado em 2011, são semelhantes por serem caracterizados por edições anuais, de forma censitária e objetivando a gestão de suas respectivas redes. As médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática são outra característica comum entre os sistemas de avaliações implementados pelos estados. Além dos questionários contextuais que têm como objetivo coletar dados de fatores intra e extraescolares.

Nota-se uma pequena diferença na edição inicial do SAEPE para os sistemas de avaliações próprios dos Estados do Ceará, Alagoas e Piauí, onde em Pernambuco teve como componentes curriculares avaliados, além de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática, o componente Ciências. Todavia, a partir da edição seguinte avaliaram-se apenas os componentes de Língua Portuguesa (leitura) e de Matemática.

Os documentos oficiais produzidos pelo estado de Pernambuco não registraram os motivos pelos quais houve a retirada do componente curricular de Ciências. Contudo, chamamos a atenção para o alinhamento entre os entes federados em se tratando de avaliação de sistema. Como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb avaliou o componente curricular de Ciências, em 1997 e 1999 e, na edição de 2001, retirou-o do conjunto de componentes avaliados, entendemos que esse fato pode ter influenciado na retirada desse componente na edição de 2002 do SAEPE.

Uma outra característica semelhante que percebemos entre esses sistemas próprios de avaliação é a implantação do regime de colaboração entre Estados e

Municípios com a política de avaliação em larga escala, bem como a política de responsabilização pautada nas premiações, mediante os resultados dessas avaliações em larga escala.

O Estado do Ceará, como já mencionado, foi o primeiro da região Nordeste a implantar seu sistema próprio de avaliação, sendo também pioneiro na implantação de premiações.

[...]Começa com a criação do prêmio Escola do Novo Milênio pela Lei 13.203, de fevereiro de 2002. Alterado em 2004, quando o estado institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica e cria o Selo Escola Destaque do Ano, o prêmio continua ininterrupto até 2007. [...] o novo governador dá continuidade às políticas de incentivos ao criar o Índice Municipal de Qualidade Educacional como base para a distribuição dos 25% do ICMS pertencentes aos municípios e estabelece as bases para a retomada da premiação de escolas em 2008 por meio da Escola Nota 10. (Brooke; Cunha, 2011, p. 49)

O Prêmio escola nota 10, foi instituído através da Lei nº 14.371/2009, de 19 de junho de 2009, destinado às escolas públicas municipais que alcançam os melhores resultados de aprendizagem, aferidos pelo SPAECE e expressos no Índice de Desempenho Escolar (IDE) (Ceará, 2011).

No Estado de Alagoas, o Programa Escola 10, foi lançado em março de 2017, mas oficializado no final do ano 2018. O artigo 5º da Lei 8.048/2018, apresenta as ações do programa em três eixos: acompanhamento pedagógico, materiais didáticos e avaliação. O 3º eixo, a avaliação, caracteriza-se pela avaliação organizada pelo CAEd/UFJF e SEDUC (Alagoas, 2018).

Semelhante aos Estados do Ceará e Alagoas, o Piauí institui o “Prêmio ALFA-10” normatizado pela Lei nº 7.453 de 08 de janeiro de 2021, bem como atrela os resultados de desempenho escolar a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) Educação, através do Decreto nº 20429 de 23 de dezembro de 2021. Assim segue o mesmo caminho e dá início ao regime de colaboração e premiações no Estado (Piauí, 2021).

No Estado de Pernambuco, a Lei nº 17.857, de 27 de junho de 2022, altera a Lei nº 13.486, de 1º de julho de 2008, que institui o Bônus de Desempenho Educacional - BDE, no âmbito do Estado de Pernambuco, e dá outras providências. No parágrafo 2º, para o exercício de 2022, a avaliação de desempenho a que se refere o art. 1º, no que tange aos servidores lotados na sede da Secretaria de Educação e

Esportes, observou exclusivamente os resultados agregados de Pernambuco no Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEPE - aferidos no ano de 2022 (Recife, 2022).

Presume-se que muitas semelhanças e influências sofridas entre esses quatro sistemas próprios de avaliação da região Nordeste, possam ocorrer devido ao fato de todos serem assessorados pela mesma Instituição, no caso, o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF), que se constitui referência em avaliação educacional em larga escala, formação de gestores da educação pública e desenvolvimento de tecnologias de gestão escolar no país.

Destaca-se, entretanto, que essa similaridade pode ser fundamentada em uma consideração que transcende meramente a superficialidade do tema, uma vez que o Sistema de Avaliação em larga escala, implementado no âmbito federativo, aderiu aos princípios neoliberais, cujas características foram transmitidas aos Estados.

Observa-se ainda, de maneira evidente, a significativa influência exercida pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, na formação das diretrizes das políticas educacionais adotadas no Brasil. Essas importantes influências sobre os mecanismos de avaliação utilizados nos sistemas educacionais nacionais resultam em notável similaridade entre eles.

No próximo ponto, trataremos do desenho do Sistema de Avaliação educacional do Piauí (SAEPI), objeto de estudo dessa investigação.

4.1 Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI: aspectos e características

O Estado do Piauí, localizado na região Nordeste, é composto por 224 municípios e possui uma extensão territorial com área de 251.755,481 km², o que representa 2,95% do território brasileiro, com uma população de 3.271.199 habitantes, ocupando a 18^a posição no ranking populacional entre as 27 unidades da federação (IBGE, 2022). Segundo a pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de analfabetismo recuou de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022, no entanto, entre as unidades da federação, o Estado do Piauí, possui a maior taxa de analfabetismo do país, de pessoas de 15 anos ou mais de idade, 14,8%.

O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) criado em 31 de outubro de 2011 por meio do Decreto nº 14.624/11, constituiu um Sistema de Avaliação Interno, cujo objeto se centrava no diagnóstico do rendimento escolar dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio das escolas públicas estaduais e municipais. O SAEPI foi instituído e estruturado, tendo como objetivo principal, verificar se os estudantes estão consolidando as habilidades e competências curriculares na fase de escolaridade apropriada, tendo seus direitos assegurados pelo Estado (Caed, 2024).

Desde o ano de 2011, o SAEPI se configura como um esforço significativo do poder público, no sentido de oferecer uma educação pública de qualidade a todos os alunos piauienses. “Trata-se, portanto, de um importante instrumento de monitoramento da qualidade da educação ofertada, capaz de gerar contribuições eficazes para o aperfeiçoamento contínuo do sistema de educação básica”. (Caed/UFJF, 2023, p. 05).

As avaliações do SAEPI são elaboradas a partir dos testes cognitivos com uso da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e da Teoria Clássica dos Testes (TCT). A Teoria de Resposta ao Item (TRI) considera o nível de proficiência, assim como os domínios e as competências obtidas pelos alunos, tornando “possível entender em quais pontos os estudantes estão em relação ao desenvolvimento das habilidades consideradas essenciais ao aprendizado” (Piauí, 2011, p. 7), além de considerar o grau de dificuldade dos itens.

Os itens são questões que buscam verificar se o estudante desenvolveu determinadas habilidades. Geralmente, em uma avaliação em larga escala, os itens são de múltipla escolha e possuem quatro ou cinco alternativas de resposta, sendo uma denominada gabarito e as demais, distratores. Já a Teoria Clássica dos Testes (TCT) se refere a quantidade de acertos nos testes e que tais percentuais de acertos seriam apresentados por meio do descritor. Além das duas teorias que fundamentam a proposta avaliativa, há os instrumentos metodológicos que compõem o sistema, que são: as Matrizes de Referência, os Padrões de Desempenho e a Escala de Proficiência (Piauí, 2011).

As Matrizes de Referência constituem “um conjunto de habilidades (descritores) mínimas esperadas dos estudantes, em seus diversos níveis de complexidade, em cada área de conhecimento e etapa de escolaridade” (op. cit., p. 15). As Matrizes são desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas sobre as propostas curriculares

nacionais em Língua Portuguesa e Matemática, e a partir de então, são escolhidas as habilidades que serão verificadas nos testes padronizados. Além disso, as Matrizes são compostas por: tópico ou tema, que representa a subdivisão dos conteúdos; descritor, que descreve cada habilidade; e item, que avalia apenas uma única habilidade.

A matriz de referência do SAEPI acompanha a organização das matrizes do SAEB, entre os quais, na Língua Portuguesa encontramos os temas: (I) procedimentos de leitura; (II) implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; (III) relação entre textos; (IV) coerência e coesão no processamento do texto; (V) relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e (VI) Variação linguística. E, na Matemática, os temas: (I) interagindo com os números e funções; (II) convivendo com a geometria; (III) vivenciando as medidas; e (IV) tratamento da informação.

Quadro 6 - Exemplo de Matriz de referência do SAEPI

MATRIZ DE REFERÊNCIA Língua Portuguesa - 1ª série do ensino médio	
I Procedimentos de leitura	
D01	Localizar informações explícitas em um texto.
D03	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
D04	Inferir uma informação implícita em um texto.
D06	Identificar o tema de um texto.
D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
II Implicações do suporte, do gênero e/ou enunciador na compreensão do texto	
D05	Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).
D12	Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.
III Relação entre textos	
D20	Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
D21	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.
IV Coerência e coesão no processamento do texto	
D02	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

D07	Identificar a tese de um texto.
D08	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.
D09	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.
D10	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.
D11	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.
D15	Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
V Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido	
D16	Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
D17	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
D18	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
D19	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos.
VI Variação linguística	
D13 texto.	Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um

Fonte: baseado na Revista de língua portuguesa Saepi, 2022.

Os padrões de desempenho consistem em uma caracterização do desenvolvimento das habilidades e competências correspondentes ao desempenho esperado dos estudantes que realizaram os testes cognitivos da avaliação em larga escala. De acordo com a proficiência alcançada no teste, o estudante apresenta um perfil que permite colocá-lo em um dos padrões de desempenho. Em uma mesma turma e escola, podemos ter vários alunos em cada um dos padrões de desempenho.

Nas revistas, como também no sistema, esses padrões são apresentados com cores. Para melhor compreensão segue o quadro 7.

Quadro 7

Padrões de Desempenho – SAEPI

DESCRIÇÃO DOS PADRÕES DE DESEMPENHO	
Padrão de desempenho	Perfil dos estudantes
Abaixo do básico	Padrão de desempenho muito abaixo do mínimo esperado para a etapa de escolaridade e a área do conhecimento avaliadas, revelando carência de aprendizagem. Para os estudantes que se encontram neste padrão, deve ser dada atenção especial, exigindo uma ação pedagógica intensiva por parte da instituição escolar.

Básico	Padrão considerado básico para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes que se encontram neste padrão caracterizam-se por um processo inicial de desenvolvimento de competências e habilidades correspondentes à etapa de escolaridade em que estão situados
Adequado	Padrão considerado adequado para a etapa e a área do conhecimento avaliadas. Os estudantes que alcançaram este padrão demonstram ter desenvolvido as habilidades essenciais referentes à etapa de escolaridade em que se encontram, demandando ações para aprofundar a aprendizagem.
Avançado	Padrão de desempenho desejável para a etapa e a área de conhecimento avaliadas. Os estudantes alocados neste padrão demonstram desempenho além do esperado para a etapa de escolaridade em que se encontram, necessitando de estímulos para continuar avançando no processo de aprendizagem.

Fonte: elaboração própria com base na revista do SAEPI ano 2023

O padrão de desempenho é imprescindível ao monitoramento da equidade da oferta educacional na rede, ao se constatar que os dois últimos padrões são considerados desejáveis, enquanto os dois primeiros sinalizam para a necessidade de ações de intervenção pedagógica. Sendo assim, a partir da distribuição de estudantes por padrão de desempenho, é possível determinar o percentual daqueles que ainda se encontram com desempenho insuficiente e realizar comparações ao longo do tempo, de modo a (re)orientar ações pedagógicas e de gestão.

A escala de proficiência do SAEPI é a mesma utilizada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conforme quadro 8.

Quadro 8 - Escala de Proficiência - SAEPI

ESCALA DE PROFICIÊNCIA				
LÍNGUA PORTUGUESA				
ANO/SÉRIE	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
2º ANO EF	Até 518	519 a 600	601 a 667	668 ou mais
5º ANO EF	Até 150	151 a 200	201 a 250	251 ou mais
6º ANO EF	Até 150	151 a 200	201 a 250	251 ou mais
9º ANO EF	Até 200	201 a 250	251 a 300	301 ou mais
Ensino médio	Até 225	226 a 275	276 a 325	326 ou mais
MATEMÁTICA				
ANO/SÉRIE	ABAIXO DO BÁSICO	BÁSICO	ADEQUADO	AVANÇADO
2º ANO EF	Até 450	451 a 500	501 a 557	558 ou mais
5º ANO EF	Até 175	176 a 225	226 a 275	276 ou mais
6º ANO EF	Até 175	176 a 225	226 a 275	276 ou mais
9º ANO EF	Até 225	226 a 275	276 a 325	326 ou mais
Ensino médio	Até 250	251 a 300	301 a 350	351 ou mais

Fonte: Elaboração própria com base na revista do Sistema /ano de 2022/2023

A escala de proficiência do SAEPI para o 2º ano do Ensino Fundamental varia de 0 a 1.000 pontos e é dividida em intervalos menores, chamados de níveis de desempenho. Por sua vez, a escala de proficiência para o 5º, 6º e 9º ano do Ensino Fundamental e para a 1ª, 2ª e 3ª série do Ensino Médio, compreende um intervalo de 0 a 500 pontos. Cada um desses níveis corresponde a um conjunto de tarefas que os alunos são capazes de realizar, de acordo com as habilidades que desenvolveram.

Com o intuito de possibilitar a compreensão e o acompanhamento por parte dos agentes envolvidos no processo do SAEPI, são disponibilizadas às escolas uma plataforma virtual de monitoramento da aplicação e resultados de desempenho dos alunos, expressas nas avaliações do Saepi: a plataforma CAED/UFJF.

Vale ressaltar que no ano de 2018, o Estado do Piauí, juntou-se aos estados do Espírito Santo, Goiás, Minas Gerais, Sergipe, Ceará, Rio Grande do Sul e Rio Grande do Norte, passou a utilizar a Plataforma Foco Aprendizagem, a qual, em 2021, passou a se chamar Plataforma Foco Escola. Entretanto, atualmente, tal plataforma não é mais utilizada pelo Estado do Piauí.

A Plataforma Foco Escola possibilitava a visualização de dados provenientes de diversas avaliações em larga escala, como as realizadas pelo SAEB e as Avaliações Globais Integradas (AGI) realizadas pela rede estadual, além dos dados do Saepi. Tratava-se de um ambiente virtual privativo, no qual era necessário utilizar um e-mail e senha para acessar o sistema. Esse ambiente virtual era autoexplicativo, proporcionando uma navegação fácil e intuitiva.

A plataforma gerenciada pelo CAED/UFJF, que é atualmente a única que realiza a divulgação dos resultados produzidos no âmbito do SAEPI, oferece um conjunto de recursos e ferramentas que dão suporte à Secretaria de Educação do Estado do Piauí, às Gerências Regionais de Educação, às unidades de ensino e aos estudantes, desde a aplicação dos testes até a devolutiva e apropriação dos resultados de desempenho dos alunos.

Ilustração 1 “Aba inicial da Plataforma do Caed Piauí”



Fonte: CAEd/UFJF 2024.

Logo ao acessar a Plataforma do CAEd, aparece a imagem acima, onde observamos que na parte superior surgem as abas: início, SAEPI, a plataforma, coleções, resultados, ideias inspiradoras e fale conosco. A aba início direciona para uma página onde surgem os ícones a seguir:

Ilustração 2 –Ícones da Aba Início



Fonte: CAEd/UFJF 2024

Ao clicar em SAEPI, surgem ícones com as informações: conheça o SAEPI, matrizes de referência e padrões de desempenho. Na aba plataforma, há uma explicação sobre os recursos que a plataforma oferece, iniciando pelo cadastro, onde Secretaria pode cadastrar a equipe técnica e as escolas que participam do processo avaliativo, enquanto cada unidade escolar registra os estudantes que serão avaliados, bem como os professores que aplicarão os testes e terão acesso aos resultados.

Para tornar a aplicação dos testes mais estruturado, existe o card organização que informa a alocação de agentes aplicadores e permite o download de materiais com instruções sobre como conduzir a aplicação do teste de forma correta. Há ainda, o card interposição de recursos, onde são disponibilizadas as ferramentas para solicitar, acompanhar e analisar os recursos sobre os resultados dos estudantes na avaliação.

Na aba resultados, aparece a explicação que os resultados podem ser visualizados na web ou baixados em planilhas e em formato PDF, mas em todas essas opções tem a informação que para acessar esse ambiente, é necessário utilizar o login e a senha informados pela SEDUC. Há também uma aba denominada ideias inspiradoras, nela contém vídeos e textos com sugestões de encontros pedagógicos e textos com orientações para apropriação dos dados do SAEPI.

A seguir, acompanhe a evolução desse sistema de avaliação, considerando todas as mudanças que têm ocorrido desde a sua criação.

4.1.1 SAEPI – Da criação a atualidade

Com o intuito de traçarmos uma linha do tempo, verificamos que no ano em que o sistema foi implantado, ou seja, no ano de 2011, foram aplicados testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática para os estudantes dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. Assim, as escolas estaduais e municipais participaram da avaliação, somando cerca de 102 mil estudantes efetivos, na implementação do SAEPI (Caed 2024). Em 2012, o SAEPI manteve o desenho de avaliativo, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática nas etapas de escolaridade avaliadas no ano anterior. No entanto, somente as escolas estaduais fizeram parte do sistema, totalizando aproximadamente 54 mil estudantes.

Na sua terceira edição, o SAEPI expandiu seu desenho avaliativo, escolhendo avaliar todas as fases que compõem o segmento do Ensino Médio. As instituições de ensino municipais também retomaram sua participação na avaliação, em conjunto com as escolas estaduais. Sendo assim, a edição de 2013 avaliou aproximadamente 62 mil jovens piauienses. Etapas avaliadas nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental; e 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

No ano de 2014, apenas a 3ª série do Ensino Médio foi avaliada pelo SAEPI, em Língua Portuguesa e Matemática. Aproximadamente, 22 mil estudantes participaram dos testes, todos eles matriculados em escolas estaduais. Em 2015, o SAEPI voltou a avaliar todo o segmento do Ensino Médio e o 9º ano do Ensino Fundamental, tendo participação a rede estadual e as redes municipais. Em torno de 90 mil estudantes efetivaram sua participação no sistema.

Para 2016, o SAEPI optou por incluir o 6º ano do Ensino Fundamental entre as etapas avaliadas, de modo que, o desenho avaliativo ficou da seguinte forma: os estudantes matriculados na rede estadual de ensino, que cursavam os 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. Porém, apenas a rede estadual participou neste ano. Ao todo, cerca de 101 mil alunos participaram do SAEPI.

Na edição de 2017, o SAEPI manteve o desenho avaliativo definido no ano anterior, aferindo o desempenho estudantil de, aproximadamente, 110 mil crianças e jovens matriculados na rede estadual de ensino. Por mais um ano consecutivo, o SAEPI manteve a estabilidade do seu desenho avaliativo, aplicando testes de Língua Portuguesa e Matemática, para os 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio que eram ofertados pela rede estadual de ensino. Dessa forma, em torno de 105 mil estudantes participaram da avaliação.

Na edição de 2019, continuou avaliando as etapas e componentes curriculares que foram avaliados no ano anterior, sem realizar alterações no desenho do SAEPI. Dessa forma, pouco mais de 101 mil alunos do estado do Piauí tiveram seu desempenho avaliado por meio desse sistema. O ano de 2020 não contou com a aplicação do SAEPI, devido a pandemia do novo coronavírus.

Diante da necessidade de fazer a recomposição de aprendizagens, após a pandemia de COVID-19, o SAEPI se mostrou uma ferramenta útil para identificar quais eram os principais pontos de atenção, isto é, quais eram as maiores defasagens dos estudantes e que necessitavam de intervenções pedagógicas imediatas. Por isso, o desenho avaliativo foi expandido, abrangendo também os 2º e 5º anos do Ensino Fundamental. Outra adição importante foi o retorno das redes municipais para o processo avaliativo, permitindo obter um diagnóstico mais profundo de todas as escolas piauienses. Desta forma, foram avaliados os estudantes dos 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Todos eles

estavam matriculados em escolas estaduais ou municipais, e juntos, somaram em torno de 127 mil participantes.

No ano de 2022, o SAEPI promoveu duas avaliações durante o período letivo. A primeira delas, denominada Avaliação Diagnóstica, teve como alvo os alunos dos 2º e 5º anos do Ensino Fundamental e contemplou testes de Língua Portuguesa e Matemática. Participaram dessa avaliação tanto os alunos da rede estadual quanto os da rede municipal de ensino, totalizando aproximadamente 61 mil estudantes efetivos. A segunda avaliação de 2022 foi somativa, sendo aplicada ao final do ano letivo, para os 2º, 5º, 6º e 9º anos do Ensino Fundamental e as 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio. Novamente, os exames abrangeram as instituições de ensino estaduais e municipais, totalizando aproximadamente 191 mil estudantes avaliados.

A avaliação de 2023 foi apenas somativa, e contou com a maior participação da história do SAEPI, aproximadamente, 200 mil crianças e jovens piauienses foram avaliados em Língua Portuguesa e Matemática. O foco permaneceu nas mesmas etapas de escolaridade que foram avaliadas em 2021 e 2022 na somativa, ou seja, 2º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio.

De acordo com os documentos oficiais o estado tem como objetivo que, por meio dos resultados proporcionados pelo SAEPI, os profissionais da área da educação possam ter evidências que os auxiliarão na elaboração de estratégias voltadas para o constante aprimoramento da qualidade do ensino no Piauí. Como todo sistema de avaliação próprio, que tem sua essência o cerne da política neoliberal, o Saepi fomentou outras ações governamentais sob a tutela de incentivo e premiação, em função do desempenho escolar.

A seguir apresentaremos de forma breve duas ações governamentais que atrelam os resultados do SAEPI a premiação e financiamento: a Lei nº 7.453/21 que trata o Prêmio Alfa 10 e a Lei nº 7.540/21 que normatiza a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), ambas utilizam os resultados de desempenho escolar.

4.1.2 O Prêmio Alfa 10 – Piauí

No ano de 2021 iniciou-se uma parceria entre o Estado do Piauí e os Municípios, conforme a nota técnica nº 06/2022, emitida pela Unidade de Ensino Aprendizagem -UNEA/SEDUC-PI, onde foi estabelecido que os resultados de

desempenho dos alunos no SAEPI seriam utilizados como instrumento para premiação das escolas o “Prêmio ALFA-10”, normatizado pela Lei nº 7.453 de 08 de janeiro de 2021 e a distribuição de recursos do Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) expressa na Lei nº 7.540 e Decreto nº 20.429 de 23 de dezembro de 2021 (Piauí, 2021).

O Prêmio ALFA-10 é um incentivo financeiro destinado às escolas públicas (escolas premiadas) estaduais e municipais de todo território piauiense que tenham obtido, no ano anterior à sua concessão, os melhores resultados de alfabetização, expressos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Piauí para a Alfabetização (IDEPI-Alfa) do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí – SAEPI que avalia o domínio das competências de leitura, escrita, letramento matemático dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. A primeira edição do prêmio Alfa-10 foi o ano de 2022, com base nos resultados gerados pelo IDEPI-Alfa do ano letivo de 2021.

Anualmente, 150 escolas são premiadas, desde que atendam algumas condições tais como: ter no mínimo 20 alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental, ter obtido média do IDEPI-alfa entre 8,5 e 10; ter a participação de no mínimo 90% dos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, avaliados pelo Saepi.

As escolas recebem o prêmio em dinheiro, em conta da referida unidade executora, variando conforme o número de alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, conforme o intervalo: I – de oitenta mil reais, às escolas com matrícula igual ou maior que 100 alunos; II – setenta mil reais, às escolas com matrículas entre 99 e 50 alunos; III – sessenta mil reais, às escolas com matrículas entre 49 e 20 alunos (Piauí, 2021). O prêmio é entregue em duas parcelas, sendo a primeira correspondente a 75% do valor total e a segunda corresponde aos 25% restantes. A transferência da segunda parcela da premiação está condicionada à manutenção e melhoria dos resultados de aprendizagem.

São também beneficiadas com contribuição financeira, as 150 escolas públicas que obtiverem os menores resultados na avaliação do Saepi do 2º ano do ensino fundamental para implementação de plano de melhoria dos resultados de seus alunos. No entanto para serem beneficiadas, as escolas devem atender a algumas condições: I – ter no momento de avaliação do SAEPI, ao menos 20 alunos presentes no 2º ano do ensino fundamental; II - ter no mínimo 90% dos alunos matriculados no 2º ano do

ensino fundamental, sendo que a escola não poderá ser beneficiada com a contribuição financeira por mais de uma vez (op. cit., 2021).

A contribuição financeira é em dinheiro, mediante depósito em conta da unidade executora, variando conforme o número de matrículas do 2º ano do ensino fundamental sendo: quarenta mil reais às escolas com matrículas iguais ou mais que 100 alunos; trinta e cinco mil reais para as que possuem matrículas entre 99 e 50 alunos; e trinta mil reais às escolas com matrículas entre 49 e 20 alunos. A transferência é efetuada em duas parcelas, sendo a primeira correspondente a 50% do valor total e a segunda parcela correspondente aos 50% restantes. A segunda parcela está condicionada ao atingimento das metas e melhorias dos resultados de aprendizagens no ano subsequente.

As escolas premiadas (escolas com maiores notas) ficam responsáveis por desenvolverem ações de cooperação técnico-pedagógica, junto às escolas beneficiadas com contribuição financeira (escolas que tiveram menores notas), pelo período de dois anos, objetivando a atingimento das metas de melhoria dos resultados de aprendizagem.

Números apresentados pela Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), atestam a evolução alcançada através do Programa. Com base no desempenho de 2021, foram 12 escolas premiadas. Em 2022, 37 escolas alcançaram o indicador desejado. Já no ano de 2023, foram premiadas 78 escolas públicas, estaduais e municipais, de todo o território piauiense, que se destacaram na alfabetização de crianças até os 7 anos de idade.

4.1.3 O ICMS Educação

O Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) é um tributo estadual, previsto pela Constituição Federal de 1988, que incide sobre operações relativas à circulação de mercadoria, a prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação e sobre a entrada de mercadorias e serviços provenientes do exterior, conforme definido pela Lei Complementar nº 87/1996 (Brasil, 2000). Por conta da sua natureza, o ICMS se constitui como a principal fonte arrecadatória das unidades federativas brasileiras.

De acordo com a Constituição Federal (1988), parte dos recursos arrecadados via ICMS (75% do total) permanece com os próprios governos estaduais, enquanto

uma outra parcela (de 25% do total) deve ser repassada aos municípios que compõem a respectiva Unidade Federativa. Desses 25% a serem repassados aos municípios, chamados de cota-parte municipal, no mínimo, 75% deveriam ser repassados de acordo com a proporção do valor adicionado fiscal e, no máximo, 25%, a partir do que dispuserem as leis estaduais. Esse foi o cenário vigente de 1988 até 2020, com a instituição da Emenda Constitucional nº 108/2020, que trouxe mudanças relevantes nesses critérios de distribuição (Brasil, 2020).

Sendo assim, considerando que a Constituição Federal (Brasil, 1988) garante aos Estados uma parcela de autonomia para estipular os critérios de repartição da cota-parte municipal do ICMS, alguns Estados instituíram legislações próprias de modo a vincular um percentual dos recursos a ser repassado aos municípios à performance obtida em relação às políticas prioritárias estabelecidas. Foi a partir desse mecanismo de transferência condicionada que se originou, entre outras “políticas de incentivo financeiro, o ICMS Educação” (Todos pela educação, 2023, p. 5)

No geral, o ICMS Educação tem como característica principal a atribuição de um indicador educacional entre os critérios estabelecidos para guiar a distribuição da cota-parte municipal do ICMS, atribuindo-se a este um peso relevante em comparação com outras variáveis definidas. Com isso, a política visa induzir a melhoria da qualidade da Educação dos municípios brasileiros (Instituto Rui Barbosa, 2023).

Minas Gerais foi o primeiro Estado a incluir critérios educacionais no cálculo de distribuição da cota-parte municipal do ICMS. O Estado definiu que 2% dos recursos referentes à cota-parte dos municípios seriam distribuídos com base em um critério educacional, sendo este atrelado à melhoria da capacidade de atendimento escolar dos municípios. Esse mesmo critério foi adotado pelos Estados do Amapá, a partir de 1996, e de Pernambuco, no início dos anos 2000 (Todos pela educação, 2023, p. 6)

Destarte, foi no Estado do Ceará que a política do ICMS Educação teve maior porcentagem em relação ao repasse do ICMS aos municípios. Desde 1996, já se previa que 12,5% dos recursos da cota-parte dos municípios do estado fossem distribuídos levando-se em consideração os gastos com Educação de cada município.

Olhando essa ação atrelada a distribuição do ICMS, identificamos uma das estratégias do Banco Mundial em incentivar os governos a adotarem modelos de gestão por resultados, nos quais a prestação de contas e a mensuração dos resultados obtidos são prioridades. Esse modelo se baseia na definição clara de

metas e objetivos, na implementação de políticas e programas eficazes para alcançá-los, na coleta de dados para avaliar o desempenho e nos mecanismos de prestação de contas.

Dessa forma, a influência do Banco Mundial e o interesse em implementar um modelo de gestão por resultados são fatores que impulsionam, por exemplo, “o Ceará a considerar os resultados no Índice Municipal de Qualidade Educacional (IQE)⁶ de cada município como principal critério para a distribuição dos recursos do ICMS atrelados à Educação” (Barbosa; Holanda; Silva, 2007, p. 2). Portanto, o Ceará foi pioneiro ao vincular a distribuição do ICMS a resultados educacionais de aprendizagem dos estudantes, a partir de 2007 (Lei 14.027/07), uma orientação de Gestão por Resultados, e mais tarde regulamentada através do Decreto Nº32.216, de 08 de maio de 2017.

A partir de 2016, alguns poucos Estados, a exemplo do Espírito Santo, Pernambuco e Amapá, aprovaram legislações com modelo semelhante à política de ICMS introduzida pelo PAIC no Ceará. Todavia, foi em 2020, a partir das discussões que culminaram no Novo Fundeb, que o tema do ICMS Educação ganhou maior notabilidade no debate público educacional. Na ocasião, aprovou-se a Emenda Constitucional nº 108/2020, que instituiu o Novo Fundeb, e também tornou obrigatório que todos os Estados modifiquem suas regras de distribuição do ICMS, a fim de incorporar o modelo do ICMS Educação.

Com a aprovação da Emenda Constitucional nº 108, em 2020, a distribuição da cota-parte dos municípios passou a ser regida por um novo formato: 65%, no mínimo, com base no Valor Adicionado Fiscal e 35%, no máximo, a partir de outros critérios, sendo que ao menos 10% com base em critérios educacionais que induzam a melhoria da aprendizagem com equidade (Brasil, 2020).

Pelas novas regras, os 26 Estados brasileiros tiveram até o final de 2022 para ajustar as legislações do ICMS. Destes, 24 já incorporaram as mudanças dentro do prazo previsto. Minas Gerais instituiu sua legislação em setembro de 2023 e apenas o Rio de Janeiro ainda não aprovou o ICMS Educação.

A distribuição de recursos pelo ICMS educação no Estado do Piauí, é regido pela Lei nº 7.540 de 29 de julho de 2021 e regulamentado pelo Decreto nº 20.429 de 23 de dezembro de 2021, onde a partir de 2023, a distribuição de 10% da cota-parte

⁶ O IQE era formado pela taxa de aprovação dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e pela média obtida pelos alunos de 2º e 5º ano da rede municipal em avaliações de aprendizagem.

do ICMS aos municípios passou a ser realizada com base na aferição do desempenho educacional em cada uma das redes municipais do Estado (Piauí, 2021). O índice que avalia a qualidade da educação municipal para a partilha do ICMS, estabeleceu como parâmetro o IDEPI, calculado a partir da avaliação do Saepi para o 2º e 5º ano do Ensino Fundamental das redes municipais referente ao ano letivo anterior ao cálculo. (Piauí, 2021)

As variáveis referentes à política do ICMS Educação são: I - Atribuição de percentual superior ao mínimo previsto em lei; II - nível de aprendizagem dos estudantes; III - evolução da aprendizagem; IV - taxa de aprovação; V - Taxa de Participação nas avaliações; VI - Critérios de equidade; VII - Atribuição de pesos na fórmula de cálculo do indicador de Educação que, de fato, induza as redes a melhorarem a aprendizagem dos estudantes e VIII - Objetividade da política (Brasil 2021).

A legislação aprovada pelo estado do Piauí contempla quase todas as variáveis consideradas centrais para o êxito da política do ICMS Educação. Por outro lado, o Estado atribuiu somente o valor mínimo ao ICMS educação, hoje fixado em 10%.

Na próxima seção trataremos sobre a análise do resultado desta pesquisa.

5 SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI) - POTENCIALIDADES E LIMITES

Esta seção tem como intuito analisar as respostas a partir do lugar de fala dos participantes da pesquisa realizada em duas instituições de ensino pertencentes à rede Estadual, objetivando identificar as potencialidades e os limites do referido sistema, sob a perspectiva dos profissionais da educação. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa, que contou com a aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de coleta de dados. As atividades de campo, foram realizadas no período de 29 de fevereiro a 26 de abril de 2024.

Inicialmente aplicamos o questionário no universo de 13 (treze) professores que ministram as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática através do *google forms* com o objetivo de identificar aqueles que já tiveram alguma experiência/participação nas avaliações realizadas pelo SAEPI. Dos 13 participantes do questionário, 12 participaram da entrevista semiestruturada, seguindo critérios de participação no SAEPI. Além disso, realizamos entrevista com um técnico da SEDUC, um técnico da

5ª Gerência Regional de Ensino e os núcleos gestores das duas unidades de ensino pesquisadas. 17 entrevistas foram realizadas presencialmente e uma ocorreu através do aplicativo *Google Meet*, totalizando 18 participantes.

Gil (1999, p.117), classifica a entrevista como um instrumento que promove “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”. Dentre tantas vantagens, conforme pontuam Marconi e Lakatos (2003), podem se destacar três:

- 1.[...] há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido.
- 2.Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registro de reações, gestos, etc.;
3. Dá oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos [...] (p. 198).

A seguir iremos caracterizar as instituições de ensino pesquisadas e apresentar os eixos pensados a partir dos questionamentos e falas dos participantes.

5.1 Caracterização das escolas

Uma vez que o foco da nossa pesquisa foi em duas escolas da rede estadual de ensino do Piauí, pertencentes a 5ª Regional de ensino, neste tópico, buscaremos apresentar, mesmo que brevemente um pouco do contexto em que as escolas estão inseridas.

Ressalta-se que as informações referentes às escolas são provenientes dos Projetos Políticos Pedagógicos, e que apesar de serem da mesma rede, compartilhar o mesmo currículo, as escolas possuem algumas especificidades, que faz distinção entre elas e merecem ser mencionadas na realização da pesquisa científica.

5.1.1 Unidade Escolar das Flores⁷

A Unidade Escolar das Flores tem uma localização de destaque, por ficar na parte central da cidade, com acesso rápido e fácil. Pertence a Rede Estadual de

⁷ Atribuímos nomes fictícios as unidades escolares participantes com objetivo de manter o sigilo ético.

Ensino, jurisdicionada a 5ª Gerencia Regional de Educação com sede no município de Campo Maior e atualmente atua com o Ensino Médio na modalidade Tempo Integral, conforme o Decreto nº 13.457 de 18/12/2008 e Portaria GSE/ADM nº 0077/2009 de 06/03/2009 que instituiu a escola como Centro de Tempo Integral a partir do ano de 2016.

Situada no centro da cidade, a escola atende estudantes provenientes de todos os bairros, bem como da zona rural, abrangendo famílias de diferentes níveis socioeconômicos. Muitos são de baixa renda, cuja fonte econômica vem das atividades como agropecuária, serviços domésticos, serviços autônomos exploradas no município e do programa Bolsa Família. Outros são de famílias de classe média com renda vinda de atividades comerciais e funcionalismo público. Assim dispõe-se de uma clientela bem diversificada em que cada um tem a oportunidade de compartilhar valores e conhecimentos de forma respeitosa e solidária.

Em regime de tempo integral a escola funciona das 07:00h às 17:00h para alunos, professores, gestores e demais funcionários lotados no período diurno e que recebem uma condição especial de trabalho para cumprimento desta carga horária. Os demais profissionais atuam em horário regular em seus respectivos turnos conforme lotação estabelecida pela supervisão municipal de ensino e carga horária da disciplina ministrada. Na modalidade integral oferta aos alunos (três) refeições diárias, sendo dois lanches e um almoço, além de buscar desenvolver uma educação com foco no desenvolvimento integral do estudante.

As turmas são organizadas em séries anuais e o aluno estuda em um regime de oito horas/aulas por dia com tempo de 60 minutos cada aula. Durante este período os alunos estudam os componentes disciplinares da Formação Geral Básica e da parte flexível conforme a matriz curricular do Novo Ensino Médio, iniciado em 2022 nas turmas de 1ª e 2ª série, e, nas turmas 3ª série seguem a estrutura da matriz dos anos anteriores.

A parte flexível da matriz curricular do Novo Ensino Médio é composta pelos Itinerários Formativos, Eletivas, Projeto de Vida e Atividades Integradoras (Estudo orientado, Seminário Integrador, Projeto Interdisciplinar). A escola também possui o Atendimento Educacional Especializado (AEE), cujos alunos são matriculados em turmas regulares e na respectiva sala para garantirem o atendimento duas vezes por semana de um profissional especializado na sala de recursos multifuncionais.

A escola conta com uma estrutura física satisfatória a seu funcionamento, no ano de 2023 foi realizada uma reforma para atender aos padrões necessários de infraestrutura previstos para atendimento de escola de tempo integral. Conta com uma matrícula ativa de 380 alunos. O núcleo gestor da escola é formado por uma diretora, cuja responsabilidade é representar oficialmente a escola e gerir as ações administrativas, financeiras e pedagógicas do CETI; uma coordenadora pedagógica, responsável por conduzir os processos pedagógicos diretamente com professores e alunos; uma secretária que organiza e cuida dos documentos relacionados a vida escolar do aluno; um apoio pedagógico e um administrador financeiro que contribui com a organização dos processos licitatórios e de prestação de contas dos recursos financeiros recebidos. O corpo docente da escola é formado por 25 professores. E conta ainda no seu quadro de colaboradores três vigilantes, quatro cozinheiras e três serviços gerais.

5.1.2 Unidade Escolar das Rosas

A Unidade Escolar das Rosas, também pertencente a 5ª Gerência Regional de Ensino do Piauí, oferta para o seu alunado a modalidade do Ensino Médio Integral Integrado para os alunos de 1ª série, possui duas turmas e dentro do próprio currículo do ensino médio, já estão inseridos os cursos técnicos em marketing digital para uma turma e técnico em desenvolvimento de sistemas para outra turma. Os alunos matriculados na 2ª série, cursam o ensino Médio Integral Concomitante, ou seja, paralelamente ao ensino médio, fazem os cursos técnico de gerência em Saúde e técnico em marketing, conforme a escolha de cada estudante. Para os alunos da 3ª série, oferta o ensino Médio Regular Parcial. A escola ainda oferta a Educação de Jovens e Adultos TEC (Curso Técnico em Informática) e EJA Qualificação Profissional. Funciona nos turnos manhã, tarde e noite com um total de 407 estudantes. O alunado atendido é composto por pessoas pertencentes tanto à zona rural como à zona urbana do município. Além disso, também são recebidos estudantes de aproximadamente nove localidades próximas, que pertencem a outras cidades.

A referida instituição de ensino, possui um quadro de funcionários distribuído da seguinte forma: o núcleo gestor composto por uma diretora e uma coordenadora pedagógica, além de uma coordenadora pedagógica para suporte. No administrativo conta com um secretário, um auxiliar administrativo, um contador. O quadro docente

conta com 23 professores. Possui três cozinheiras, um vigia e três serviços gerais. Todos os professores que lecionam na escola possuem curso superior, destes sete são efetivos e 16 celetistas. Entre os professores, 19 trabalham em outras instituições de ensino e apenas quatro tem disponibilidade integral para a escola.

A Unidade Escolar das Rosas possui necessidades específicas, apesar de receber assistência dos programas federais e estaduais. Um dos problemas é a estrutura física da escola que compromete a segurança dos alunos. Além disso, há uma crescente demanda por novas salas de aula, uma sala destinada à biblioteca, outra para o laboratório de informática, e também é necessário construir um refeitório.

É possível perceber que apesar de pertencerem a mesma rede de ensino e mesma gerência, as unidades escolares se diferem desde a sua estrutura, seu funcionamento, sua organização de recursos, bem como a rotatividade de professores.

A seguir iremos apresentar o lugar de fala dos participantes da pesquisa quanto as potencialidades e limites do Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí – Saepi.

5.2 SAEPI - o lugar de fala dos participantes

As dúvidas e inquietações que nos conduziram na problematização deste trabalho, levaram-nos a percorrer caminhos de análises que ajudaram na explicitação, relato e narração dos achados da pesquisa. Nesta seção, analisamos o lugar de fala dos participantes de duas unidades escolares sobre o SAEPI. Para isso, conforme mencionado em seção anterior, utilizamos de uma abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas.

Inicialmente, procedemos à realização de um questionário junto aos docentes de língua portuguesa e matemática, com o intuito de selecionar aqueles que possuíssem alguma experiência com o SAEPI, para participarem das entrevistas. A aplicação do questionário ocorreu por meio do formulário disponibilizado pelo *Google Forms*, no qual os professores gentilmente se prontificaram a respondê-lo. Após aplicação das entrevistas todas foram integralmente transcritas para subsidiarem a escrita das seções a seguir.

Para análise dos dados produzidos a partir das entrevistas, buscamos categorizar por eixos temáticos. Na visão de Bardin (2011, p. 147):

[...] As categorias são rubricas ou classes, as quais se reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas: por exemplo, todos os temas que significam a ansiedade ficam agrupados na categoria “ansiedade”, enquanto que os que significam a desconcentração ficam agrupados sob o título conceitual “desconcentração”).

Os eixos temáticos foram definidos a posteriori, à vista dos dados coletados, dos referenciais teóricos assumidos e dos objetivos elencados para a investigação. Estruturamos os resultados em 03 eixos: perfil docente, percepção dos participantes em relação ao SAEPI e uso dos resultados do SAEPI.

Para a realização da entrevista, organizamos um roteiro para orientar o momento. Sabíamos que, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, algumas questões poderiam ser acrescentadas, ainda assim, o roteiro foi fundamental, pois norteou o processo e auxiliou a responder à questão central da investigação.

O roteiro de entrevista foi estruturado em três partes: na primeira parte encontra-se a caracterização dos professores participantes (formação e atuação); na segunda parte estão presentes questionamentos para compreender o lugar de fala dos entrevistados em relação ao SAEPI e as questões relacionadas às experiências dos participantes com as avaliações do SAEPI; e por fim, na terceira parte do roteiro de entrevista traz os pontos positivos e negativos do SAEPI pelos participantes.

Durante a entrevista outros questionamentos surgiram, como é característico do tipo de entrevista adotada, em que se estabelece um diálogo entre a pesquisadora e o participante. Na análise, elencamos os pontos fundamentais tendo como critério, o assunto abordado e a relevância para a pesquisa, de acordo com os eixos temáticos estabelecidos. A seguir o primeiro eixo que trata do perfil dos participantes

5.2.1 Perfil dos participantes

As entrevistas foram marcadas para dias em que os(as) participantes tinham disponibilidade em suas respectivas agendas. A primeira entrevista foi realizada com a Técnica da Gerência, no dia 29 de fevereiro de 2024, no período vespertino. Aproveitamos nosso deslocamento para participação de reunião sobre Planejamento na Regional e agendamos.

Iniciamos o momento nos identificando e explicando como seria a dinâmica da entrevista. A participante mostrou-se bem receptiva em contribuir com a pesquisa. A entrevista aconteceu num tempo de 34 minutos, onde ocorreu uma pequena interrupção de uma diretora, mas nada que afetasse o andamento do colóquio.

A segunda entrevista foi com a técnica da Seduc. Essa aconteceu de forma remota pelo *google meet*, por ser a forma mais acessível encontrada por ambas as partes para esse momento. Aconteceu no dia 18 de março de 2024, a duração foi de 22 minutos e percebemos que a participante manteve uma postura disciplinada com objetivo de fornecer respostas pontuais e rápidas para os questionamentos.

O próximo passo foi realizar as entrevistas junto aos diretores e coordenadores pedagógicos das instituições de ensino participantes da pesquisa. Conseguimos agendar com os dois profissionais da mesma escola em um único dia, em ambas as instituições, sendo a Unidade Escolar das Flores, dia 25 de março de 2024 e a Unidade Escolar das Rosas, dia 28 de março de 2024. Durante as entrevistas foi possível identificar que os dois coordenadores pedagógicos das escolas demonstraram uma maior propriedade de informações sobre o Saepi em detrimento aos diretores, mas todos foram receptivos para o momento de aplicação das entrevistas.

Torna-se pertinente informar que a função de coordenador(a) municipal pode ser atribuída a pessoas diferentes a cada ano, e que na última edição a coordenadora municipal de um município foi a mesma coordenadora pedagógica de uma das escolas pesquisadas. Destacamos também que não foi possível entrevistar a coordenadora municipal do outro município em questão, devido a fatos pessoais ocorridos com a mesma. Mediante isso, não mencionaremos dados referentes a essa função na análise dos nossos dados.

Prosseguindo, direcionamo-nos aos docentes previamente designados no questionário, em consonância com o critério anunciado anteriormente, que restringe a seleção aos professores das disciplinas de língua portuguesa e matemática, dotados de alguma vivência prévia com o SAEPI. Aqui gostaríamos de expressar quão árdua foi essa fase da pesquisa, devido a consecução da agenda de compromissos, considerando a idiosincrasia da disponibilidade de cada docente.

Propusemo-nos, inicialmente, a agendar com os docentes da Unidade Escolar das Flores, nos quais, dentre os sete professores que diligenciaram ao questionário, todos mencionaram seu preclaro conhecimento e experiência com o SAEPI,

ensejando, por conseguinte, que todos que responderam estivessem devidamente aptos para integrarem-se à entrevista.

Em vista da necessidade de proporcionar flexibilidade, disponibilizamos a semana compreendida entre os dias 08 e 12 de abril de 2024, a fim de que cada professor pudesse, à medida de sua disponibilidade, selecionar um dia e horário para as entrevistas ocorressem dentro do cenário escolar, contemplando os períodos matutino e vespertino. Além disso, colocamo-nos à disposição, caso houvesse preferência por uma data alternativa ou até mesmo o horário noturno. Apenas um professor não pôde se adequar a nenhuma das datas sugeridas, o que resultou em seu agendamento para a semana subsequente.

Posteriormente, procuramos agendar com os professores Unidade Escolar das Rosas para o período compreendido entre os dias 22 e 26 de abril de 2024. Entre os seis professores que participaram da pesquisa, cinco mencionaram possuir experiência com o SAEPI. Nesta escola, conseguimos realizar a entrevista com os professores no período mencionado, de acordo com a disponibilidade dos docentes, utilizando os três turnos: manhã, tarde e noite.

Durante as entrevistas, procuramos adaptar nossas perguntas e abordagens de acordo com as particularidades de cada participante, buscando extrair as informações mais relevantes para a nossa pesquisa. Essa flexibilidade permitiu que nós nos adequássemos aos diferentes contextos e indivíduos, tornando as entrevistas mais eficazes e ricas em informações.

No decorrer desse eixo temático descreveremos os perfis dos participantes da nossa pesquisa. Para isto, as questões elaboradas buscaram elucidar os níveis de formação, componente curricular que lecionam, tempo de experiência docente e formação docente sobre o SAEPI. No quadro 9 encontra-se o perfil de cada participante da pesquisa a fim de evidenciar a sua formação profissional.

Quadro 9

Perfil dos participantes (Técnicos, diretores e coordenadores)

Participantes	Idade	Nível de Formação	Tempo na divisão/ função
Técnica da Seduc A	46	Especialização	3 anos
Técnica da Seduc B	57	Especialização	17 anos
Coordenadora Unidade Escolar das Flores	47	Especialização	08 anos
Coordenadora Unidade Escolar das Rosas	31	Especialização/mestranda	01 ano

Diretora Escola Unidade Escolar das Flores	56	Especialização	08 anos
Diretora Escola Unidade Escolar das Rosas	51	Especialização	12 anos

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Por meio do quadro 9, observamos que de modo geral, todos os participantes possuem o mesmo nível de formação, excetuando-se a coordenadora da Unidade Escolar das Rosas, que se encontra matriculada em um programa de mestrado. E justamente ela que possui o menor tempo de experiência no cargo demonstrou maiores informações sobre o Saepi.

Quadro 10

Perfil dos participantes (professores)

Participantes	Idade	Escola	Nível de Formação	Componente(s) Leciona
Professor 1	45	UEF	especialização	matemática
Professor 2	44	UEF	especialização	Língua Portuguesa
Professor 3	46	UEF	especialização	Língua Portuguesa
Professor 4	46	UEF	especialização	matemática
Professor 5	45	UEF	especialização	Matemática e física
Professor 6	37	UEF	especialização	Língua Portuguesa
Professor 7	51	UEF	especialização	Língua Portuguesa
Professor 1	42	UER	especialização	Língua Portuguesa
Professor 2	50	UER	especialização	Matemática e física
Professor 3	54	UER	especialização	Matemática
Professor 4	47	UER	especialização	Matemática
Professor 5	28	UER	Graduação	Língua Portuguesa

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

O quadro 10 nos mostra o perfil dos professores entrevistados. É interessante notar que, dos doze entrevistados, seis são professores de língua portuguesa e seis lecionam matemática. Todos os professores possuem formação na área em que atuam, o que mostra que estão aptos e capacitados para lecionar. Além disso, percebemos que a maioria dos docentes têm pós-graduação a nível de especialização, o que indica um maior aprofundamento em suas áreas de atuação. Verificamos também, que não há entre os entrevistados, professores com pós-graduação a nível de mestrado e doutorado. Essas informações são relevantes para

compreendermos a qualificação e experiência dos professores entrevistados, o que pode influenciar na qualidade do ensino oferecido.

Ao serem questionados sobre o conhecimento em relação ao SAEPI, junto ao primeiro grupo de entrevistados, composto por técnicos, diretores e coordenadores, percebemos que todos eles já participaram em algum momento de formação relacionada ao SAEPI. A confirmação dessas formações se apresenta na fala da participante Técnica da Seduc A que relatou:

“Sim, participei. A formação conta com a presença da equipe do Caed e da SEDUC. [...] De modo geral é excelente, pois o Caed esclarece tudo. É... porque sempre surge uma novidade sobre o manual de coordenador e do aplicador, ou seja, a formação consolida as informações pra gente” (Técnica da Seduc A).

Essa resposta da Técnica A, evidencia que os técnicos da Seduc são formados pelo Caed para repassarem as informações sobre essa avaliação em larga escala. A necessidade de formação junto aos técnicos da secretaria, bem como gestores e professores nos remete a fala de Pimenta (2012, p. 37), que afirma que a formação de professores “contribui para o aprimoramento da prática docente, proporcionando ao profissional maior domínio do que irá ensinar, bem como das estratégias pedagógicas mais eficazes para desenvolver as habilidades cognitivas e socioemocionais dos alunos”.

O quadro 11 traz as outras falas dos participantes (técnica B, diretores e coordenadores pedagógicos) sobre sua participação em alguma formação relacionadas ao SAEPI.

Quadro 11

Participação em formação sobre o SAEPI

TÉCNICOS, DIRETORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS
“Sim. Sempre Participo. São repassadas Orientações para aplicação das provas.” (Técnico da Seduc B)
“Sim. Foi bastante esclarecedor e de extrema importância para conhecer a forma como os nossos alunos são avaliados, para melhor analisar os indicadores e implantar as ações com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos e melhoria dos resultados.” (Diretora da Unidade escolar das Flores)
“Sim. Participo das oficinas de preparação e de encontro para análise dos resultados.” (Coordenadora Pedagógica da Unidade escolar das Flores)
“Sim. Foi excelente e diversificada. (Diretora da Unidade Escolar das Rosas)

“Sim, participamos de formação para análise e apropriação de dados”.
(Coordenadora Pedagógica Unidade Escolar das Rosas)

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Nas respostas expostas no quadro 11, é possível perceber que todos os participantes já tiveram em algum momento formação/oficina para orientações na condução das avaliações aplicadas pelo SAEPI.

Torna-se pertinente lembrar que não trouxemos as falas dos participantes do quadro 10, nomeadamente os professores, uma vez que tal abordagem lhes foi oportunamente apresentada somente durante a aplicação do questionário com objetivo de selecionar para entrevista somente aqueles que em algum momento houvesse participado de alguma formação ou tivessem conhecimento sobre o Saepi.

A seguir trataremos do segundo eixo que trata do lugar de fala dos participantes em relação ao SAEPI.

5.2.2 Percepção dos participantes em relação ao SAEPI

No segundo eixo de análise, definido, a partir dos referenciais teóricos adotados e coletados com os dados empíricos, explicitamos as percepções dos participantes sobre o SAEPI. O valor, o sentido e a compreensão dos professores em relação ao Saepi são elementos fundamentais na consecução dos objetivos da nossa pesquisa. Diante disso, procuramos, inicialmente junto aos técnicos, gestores e coordenadores, coletar a resposta para a seguinte indagação: *Você acha adequada a proposta do SAEPI? Por quê?*

A técnica A respondeu: “Sim. Como um suporte anual para os planejamentos”. (Técnica da Seduc A). A Técnica B, por conseguinte, proferiu:

“Sim. Considero um bom instrumento de aferição do nível de aprendizado, mas acho que necessita fazer um trabalho de maior sensibilização do alunado para realizar as avaliações com o devido compromisso” (Técnica B).

A fala das Técnicas reporta que o SAEPI é eficaz para medir o nível de aprendizado dos alunos e também que serve como instrumento no planejamento. A fala da Técnica B traz um elemento em que ações são necessárias para que possa sensibilizar e/ou conscientizar os alunos sobre a importância e o compromisso

necessário ao participar das avaliações. É possível pensar a partir da fala da técnica que os alunos ainda não estão cientes dos objetivos e resultados que essas avaliações apresentam para identificar o desempenho escolar. Sobre a fala da Técnica A, é possível verificar que os resultados das ações do Saepi são ferramentas que podem fornecer subsídios para a elaboração de planos e metas para o ano letivo.

Quando questionamos as coordenadoras Pedagógicas das escolas sobre a adequação da proposta do Saepi, a Coordenadora da Unidade Escolar das Flores afirmou que:

“Sim, a proposta é adequada, porque é um meio de analisarmos a situação em que a educação e em que a escola se encontra e a partir disso buscamos traçar estratégias, metas e objetivos para consolidar os resultados ou melhorá-los em caso de baixo rendimento” (Coordenadora da UEF).

É sabido que as avaliações externas foram elaboradas com objetivo de melhorar a qualidade da educação brasileira, contudo, alguns professores não têm condições de interpretar os resultados apresentados. Neste sentido, Chappaz; Alavarse (2018, p. 105) expõem que “[...] os professores devem ser os principais usuários dos resultados dessas avaliações para que possam articulá-los com o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico nas escolas”, mas para que isso seja possível é imprescindível eles compreenderem os limites e as potencialidades das avaliações. Para que se alcance tal objetivo, os autores definem como essencial:

[...] “investir na formação docente nessa área e em sua efetiva participação e envolvimento nos diferentes processos e etapas de implementação e aplicação de uma avaliação externa, repensando a exterioridade absoluta e os papéis dos agentes que fazem parte do processo avaliativo” (Chappaz; Alavarse, 2018, p. 105).

Ainda sobre a adequação da proposta do SAEPI, a Diretora da Unidade Escolar das Rosas, expressou seu pensamento olhando para os questionários socioeconômicos aplicados [...] “porque considera vários fatores, como o questionário socioeconômico, os diretores e professores das disciplinas de português e matemática também respondem ao questionário.” Sobre a importância dos questionários socioeconômico e os resultados das avaliações, Castro (2009, p.12) pontua que:

Garantem a constituição de bases de dados objetivos e de um sistema de informações que possibilitam acompanhar a evolução da educação

e favorecem a tomada de decisões no âmbito educacional das políticas públicas com maior consistência. Além disso, o posterior estudo e análise desses dados, em relação a fatores diversos, tanto referentes a características dos sujeitos (etnia, nível socioeconômico, sexo, background cultural etc.), quanto com relação às características das escolas, do professorado, das redes de ensino, podem subsidiar o desenvolvimento de programas educacionais específicos, com vistas à melhoria dos resultados obtidos.

Sobre a proposta do Saepi, a Diretora da Unidade Escolar das Flores relatou que: “é indispensável esse momento de avaliação. Entretanto acredito na possibilidade de ampliar para todos os componentes curriculares”. O que a professora afirma vai de encontro ao pensamento de Werle, Moreira e Scheffer (2012, p. 28), que enfatizam a importância de todos os componentes curriculares para qualidade da educação:

[...] a qualidade envolve o domínio do português e da matemática, mas, também dos demais componentes curriculares, além de estratégias de desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, propiciando condições de inserção social, igualdade e justiça.

Finalizando os relatos referentes a essa indagação, a Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar das Rosas afirmou que considera importante “porque os resultados são norteadores de políticas públicas positivas para educação estadual”. No contexto dessas palavras, Soares (2002), afirma que uma das três funções genéricas dos sistemas de avaliação é a função pedagógica, que trata do uso da avaliação como instrumento para melhoria do ensino.

Quanto aos professores solicitamos que respondessem se “*consideram o SAEPI importante para a educação piauiense*”. O quadro 12 traz as respostas:

Quadro 12

Importância do SAEPI na educação piauiense

PROFESSORES
“Um pouco” (Professor 1 da UEF).
“Sim, considero relevante, porque fornece dados objetivos sobre o desempenho dos alunos e das escolas” (Professor 2 da UEF).
“[...]uma forma da instituição responsável, a partir dos resultados traçar metas em busca de melhorias e implementações, se caso necessário” (Professor 3 da UEF).
“Sim, entretanto, tais questões deveriam ser trabalhadas em sala com os alunos ao longo do ano letivo” (Professor 4 UEF).

“Sim, pois tem como objetivo produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado” (Professor 5 da UEF).
“É uma ferramenta indispensável para a produção de diagnósticos mais precisos e assertivos sobre a qualidade da educação ofertada às crianças e aos jovens brasileiros” (Professor 6 da UEF).
“Sim, porque explora habilidades e competências que os alunos devem ter adquirido na referida etapa de estudo” (Professor 7 da UEF).
“É uma forma de avaliar o desempenho dos alunos.” (Professor 1 da UER)
“O Saepi é importante para a educação no Piauí porque identifica áreas de melhoria na aprendizagem dos alunos e permite comparações com padrões nacionais e internacionais. No entanto, é uma ferramenta complementar e outros fatores também influenciam na qualidade da educação”. (Professor 2 da UER)
“Cada instrumento de avaliação é uma forma de aprimorar o que está dando certo e corrigir as falhas do sistema” (Professor 3 da UER).
“É muito importante, pois ajuda a identificar as facilidades e dificuldades dos estudantes, as habilidades e competências desenvolvidas, para a partir disso, permitir que professores e gestão escolar revisem os processos e metodologias em sala de aula” (Professor 4 da UER).
“Tendo em vista que a leitura é imprescindível para a formação do cidadão, é significativa a relevância das avaliações externas com vista a verificação desse conhecimento por parte dos alunos e, assim, mensurar a qualidade da educação do estado, de modo que nós, como educadores, possamos, a partir dos dados coletados ter um norte para o desenvolvimento de metodologias que propiciem o desenvolvimento do alunado”(Professor 5 da UER).

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Quase que unanimemente, todos os participantes responderam que consideram o Saepi uma política importante, exceto o professor 1 da Unidade Escolar das Flores, que respondeu “um pouco” e não quis, ou não soube explicar o porquê da resposta, pedindo para passar para a próxima indagação.

As falas dos professores 2, 3 e 6 da escola das Flores convergem com Cafiero; Rocha (2008) no entendimento do potencial diagnóstico da avaliação externa.

“No entanto, há que se considerar que não cabe à avaliação externa o poder de identificar todas as habilidades dos estudantes, tendo em vista a sua limitação.” Ela pode ajudar a escola e os docentes a diagnosticarem as turmas com a finalidade de realização de intervenções” (CAFIERO; ROCHA, 2008 p. 99).

Sousa, Pimenta e Machado (2012), destacam o papel das avaliações como instrumento de monitoramento e controle. Para Freitas, Sordi e Malavi (2011, p. 48), “avaliar é pensar sobre o uso de dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo de reflexão nas escolas”. Ainda para esses autores, a avaliação,

juntamente com o sistema de monitoramento do desempenho dos alunos, deve criar condições para melhoria da instituição e para construção de uma educação de qualidade

O Professor 4 da Unidade Escolar das Flores menciona a importância da avaliação e complementou [...], “entretanto, tais questões deveriam ser trabalhadas em sala com os alunos ao longo do ano letivo.” Nessa fala é possível inferir a intenção do professor de abordar as questões do teste com seus alunos em sala de aula, pressupondo que não há um exercício contínuo realizado pelas escolas na preparação dos alunos para as avaliações.

Essa fala nos remete a Dametto (2012), ao considerar que essas avaliações estão preparando indivíduos para dar as respostas esperadas, ou seja, a educação formal pode estar sendo subvertida em treinamento para avaliação, visando responder à demanda por melhores resultados, indicadores de desenvolvimento educacional. A busca obstinada por resultados, tem impulsionado esse tipo de comportamento por parte dos envolvidos no processo, deseja-se “preparar” os alunos para estarem aptos a responderem essas provas.

Já conforme Sousa e Bonamino (2012), um dos mais agravantes riscos é concentrar o processo de aprendizagem em uma comprovação de competências e habilidades, no que se refere às Matrizes de Referências das avaliações em larga escala, ou seja, a prática de ensinar para obter bons resultados nas avaliações externas, tornando-se alheias a outros elementos importantes dentro desses resultados. Essa forma de gerenciar resultados sem alinhar-se com as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, apresenta poucas contribuições no que tange à transformação da Educação, por isso, tem ampliado seu repertório de críticas.

Na mesma linha de raciocínio, Machado (2012) defende que a escola precisa nas reuniões escolares e nas discussões travadas nos encontros de capacitações e formação continuada analisar os resultados das avaliações externas, a fim de que possam refletir sobre os possíveis fatores que explicam o desempenho dos estudantes. Nessa perspectiva, destaca-se o estudo de Casassus (2009), no qual o autor critica e coloca em dúvida a validade e a efetividade das avaliações externas na melhoria da educação.

Ao indagarmos os docentes da Unidade Escolar das Rosas, as respostas foram semelhantes à escola Das Flores. Todos mencionaram considerar o SAEPI

relevante para a Educação piauiense: “É uma forma de avaliar o desempenho dos alunos” (Professor 1 da UEF). “Cada instrumento de avaliação é uma forma de aprimorar o que está dando certo e corrigir as falhas do sistema” (Professor 3 da UEF).

O professor 2 da escola das rosas, menciona a importância do SAEPI, porém destaca que é apenas uma ferramenta complementar... Além disso, o docente cita que permite comparar esses resultados com as médias de desempenho nacional e internacional.

“O Saepi é importante para a educação no Piauí porque identifica áreas de melhoria na aprendizagem dos alunos e permite comparações com padrões nacionais e internacionais. No entanto, é uma ferramenta complementar e outros fatores também influenciam na qualidade da educação” (Professor 2 da UER).

O professor 4 da UER mencionou que ao propiciar a identificação das facilidades e dificuldades dos estudantes, essas avaliações oferecem aos gestores e professores possibilidades de adaptarem sua abordagem de ensino e assim, oferecerem suporte adicional às áreas em que os alunos têm mais dificuldade.

“É muito importante, pois ajuda a identificar as facilidades e dificuldades dos estudantes, as habilidades e competências desenvolvidas, para a partir disso, permitir que professores e gestão escolar revisem os processos e metodologias em sala de aula” (Professor da UER).

Na perspectiva do Professor 5 da UER, a presente avaliação desempenha um papel relevante no aprimoramento da habilidade de leitura dos estudantes.

“Tendo em vista que a leitura é imprescindível para a formação do cidadão, é significativa a relevância das avaliações externas com vista a verificação desse conhecimento por parte dos alunos e, assim, mensurar a qualidade da educação do estado, de modo que nós, como educadores, possamos, a partir dos dados coletados ter um norte para o desenvolvimento de metodologias que propiciem o desenvolvimento do alunado” (Professor 5 da UER).

Uma das questões direcionadas aos participantes consistiu em solicitar a identificação dos aspectos considerados positivos no SAEPI, seguida da exposição das suas opiniões acerca dos pontos negativos. Cabe destacar que as perguntas

foram formuladas com a intenção de proporcionar aos entrevistados a liberdade de expressar suas respostas ou, se assim desejassem, optar por não emitir uma resposta

Quadro 13

Pontos positivos em relação ao SAEPI

TÉCNICOS, GESTORES E COORDENADORES
“Pra mim é muito positivo a veracidade dos dados, a devolutivas dos dados, o aprimoramento das estratégias de ensino que são tomadas com base nesses dados” (Técnica da Seduc A).
“Considero positivo, pois os resultados geram dados diagnósticos que são essenciais no planejamento de estratégias de ensino” (Técnica da Seduc B).
“Penso que...trabalhar com a teoria de resposta ao item, classificar os alunos em escalas, fornecer resultados de fácil acesso à escola, huumm...a meu ver torna essa experiência bem positiva” (Diretora da UEF).
“Ser uma avaliação em larga escala com intervenção anual, orientações e acompanhamento sistemático diário nas aulas” (Diretora da UER).
“Faz diagnóstico da eficácia do processo de ensino e aprendizagem; indica os descritores prioritários; norteia as ações da escola, os planejamentos e replanejamento do professor; propõe políticas públicas voltadas resultados positivos” (Coordenadora Pedagógica da UEF).
No SAEPI, as perguntas são feitas de forma muito bem pensada, bem elaboradas, levando em conta as características e habilidades necessárias. As avaliações são entregues com antecedência, e o treinamento abrange todos os aspectos do guia para o aplicador e coordenador. Além disso, o suporte oferecido também é excelente” (Coordenadora Pedagógica da UER).

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Diante das falas presentes no quadro 13, é possível perceber que o Técnica da Seduc A é precisa em sua resposta e aponta entre os pontos positivos do SAEPI - a veracidade dos dados. É crucial ter dados corretos e confiáveis para tomar decisões efetivas no ambiente educacional. Ter dados falsos ou imprecisos pode levar a conclusões errôneas e ações ineficazes. Cita ainda as devolutivas dos dados, que também é citada pela Técnica da Seduc B.

Sabemos que quando os dados são analisados cuidadosamente, é possível obter informações valiosas sobre o desempenho dos alunos, suas necessidades e áreas em que precisam de apoio adicional. A Técnica A, ainda menciona o aprimoramento das estratégias de ensino que se trata de um resultado direto das devolutivas dos dados, ou seja, com base nas informações coletadas, os educadores podem ajustar suas abordagens e táticas de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos.

Na opinião da Diretora da UEF, utilizar a Teoria de Resposta ao Item - TRI (um método estatístico) para classificar os alunos em níveis de habilidade e fornecer resultados facilmente compreensíveis para a escola, é algo muito positivo. A diretora acredita que essa abordagem proporciona uma experiência benéfica. Segundo da Diretora da UER, a avaliação em larga escala, oferece orientações e acompanhamento sistemático que podem ser utilizados diariamente durante as aulas para auxiliar os alunos.

Em seu posicionamento a Coordenadora Pedagógica da UEF relata que o Saepi é um processo utilizado para diagnosticar a eficácia do ensino e aprendizagem e a partir dos resultados da avaliação, verificar quais descritores são prioridade de se trabalhar, ou seja, quais habilidades e competências precisam ser enfatizadas para o melhor o desenvolvimento dos estudantes. Nessa mesma direção, Coordenadora Pedagógica da UER trata positivamente a metodologia adotada pelo Saepi, mencionando que se destaca por suas perguntas bem pensadas e elaboradas, avaliações entregues com antecedência, treinamento abrangente e suporte excepcional.

Quanto a percepção dos professores sobre a positividade em relação ao SAEPI na educação piauiense, o quadro 14 traz a fala dos participantes:

Quadro 14
Pontos positivos em relação ao SAEPI

PROFESSORES
“Pra mim não há” (Professor 1 da UEF).
“[...] Com base nela é possível diagnosticar o nível de aprendizagem em Português e Matemática e com isso apontar melhorias ou comemorar diante dos resultados” (Professor 2 da UEF).
“Porque é uma forma de avaliar o nível de conhecimento de cada aluno” (Professor 3 da UEF).
“As provas aplicadas pelo Saepi podem ajudar a identificar as necessidades de melhoria na educação, direcionando recursos e esforços para áreas específicas. Também o sistema permite a comparação dos resultados ao longo do tempo, o que pode ajudar a medir o progresso e identificar tendências” (Professor 4 da UEF).
“É uma avaliação que ajuda a direcionar o trabalho do professor no sentido de orientar os alunos que ficam com índices abaixo do esperado” (Professor 5 da UEF)
“É que os resultados das provas nos mostram o nível em que os estudantes estão, o que nos possibilita focar nos descritores que eles mais têm dificuldade e reforçar os demais” (Professor 6 da UEF).
“avalia a rede” (Professor 7 da UEF).

“avaliar o aprendizado dos alunos” (Professor 1 da UER).
“Positivo em muitos aspectos, principalmente quando se trata de avaliar nosso sistema de ensino. [...]oferece um diagnóstico preciso de nossos alunos, assim podendo incentivar o professor a desenvolver melhor seu trabalho e o aluno a obter melhores resultados” (Professor 2 da UER).
“É um sistema bom, porque os resultados das provas podem ser usados para orientar o planejamento educacional, o desenvolvimento de currículos e a capacitação de professores” (Professor 3 da UER).
“[...]É que pode dar um redirecionamento, ou seja, um norte para saber como anda o processo de ensino- aprendizagem” (Professor 4 da UER).
“Um dos pontos positivos do Saepi é contribui para o aperfeiçoamento contínuo do sistema de educação do estado e também dos municípios” (Professor 5 da UER).

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Conforme quadro 14, ao citarem os aspectos positivos dos SAEPI, apenas o Professor 1 da UEF, mencionou que na sua concepção não há nada de positivo. No entanto, os demais professores da Unidade Escolar das Flores, quanto os docentes Unidade Escolar das Rosas, tiveram respostas positivas e semelhantes a respeito do SAEPI.

Dentre as respostas, vários professores citaram a importância da avaliação para o diagnóstico do nível de conhecimento dos estudantes: “[...] diagnosticar o nível de aprendizagem em Português e Matemática [...]” (Professor 2 da UEF); “[...] avaliar o nível de conhecimento de cada aluno [...]” (Professor 3 da UEF); “avaliar o aprendizado dos alunos” (Professor 1 da UER), “[...]oferece um diagnóstico preciso de nossos alunos[...]” (Professor 2 da UER); “[...]um norte para saber como anda o processo de ensino- aprendizagem [...]” (Professor 4 da UER).

Podemos dizer que como complemento a essas respostas já citadas, alguns professores mencionaram que os resultados são importantes para orientar o planejamento do professor: “[...] ajudam a direcionar o trabalho do professor [...]” (Professor 5 da UEF); “[...] podem ser usados para orientar o planejamento educacional [...]” (Professor 5 da UER).

Na visão do Professor 4 da UEF, a avaliação serve como mecanismo de construção de uma série histórica para acompanhar a evolução dos resultados: “[...] o sistema permite a comparação dos resultados ao longo do tempo, que pode ajudar a medir o progresso e identificar tendências” (Professor 4 da UEF). Já para alguns professores, o Saepi é bom porque serve para fazer uma análise do ensino oferecido

pela rede estadual de ensino: “avalia a rede” (Professor 7 da UEF); “avaliar nosso sistema de ensino” [...] (Professor 1 da UER).

Sobre a visão negativa relacionada ao SAEPI o quadro 15 traz a percepção dos técnicos da SEDUC, Diretores e Coordenadores pedagógicos.

Quadro 15
Pontos negativos em relação ao SAEPI

TÉCNICOS, DIRETORES E COORDENADORES
“Não vejo pontos negativos em uma avaliação que vem para somar com as práticas de ensino do Estado” (Técnica da Seduc A)
“Não tenho pontos negativos” (Técnica da Seduc B)
“Falta o olhar para os estudantes com alguma deficiência, que tem seus resultados nivelados pelas mesmas habilidades” (Diretora da UEF)
“Discentes que ainda à realizam sem o devido compromisso, a nossa base de alunos muitas vezes inclui evadidos, o que prejudica a taxa de participação” (Diretora da UER)
“Melhorar plataforma com seus respectivos dados e avaliar as demais áreas do conhecimento” (Coordenadora Pedagógica da UEF)
“o tempo de duração da prova é insuficiente para a quantidade de questões” (Coordenadora Pedagógica da UEF)

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Sobre os pontos negativos, de acordo com o quadro 15, ressaltamos que ambas as Técnicas da Seduc afirmaram não reconhecer pontos negativos na avaliação. A fala da Diretora da UEF, chama a atenção para o aspecto do olhar mais justo para os alunos com necessidades especiais, considerando às suas particularidades e dificuldades.

Outro ponto importante se apresenta nas colocações da Diretora da UER, ao deixar evidente a questão da evasão escolar e os prejuízos ocasionados por essa questão nos resultados do desempenho escolar. É importante ressaltar que, nas avaliações em larga escala, além da nota, é avaliada a participação de cada turma, gerando uma porcentagem, no caso do SAEPI, gerando uma taxa de participação para a escola, para a regional e para o estado.

Outra questão se faz presente na fala Coordenadora Pedagógica da UEF ao mencionar que considera a apresentação dos dados na plataforma como negativa, destacando a necessidade de melhorias. Além disso, ressaltou que seria viável avaliar os demais componentes curriculares. Isso ocorre porque o SAEPI foca exclusivamente na avaliação dos componentes curriculares de língua portuguesa e

matemática. A Coordenadora Pedagógica da UER, considera o tempo de realização da prova insuficiente para a resolução do número de questões. Atualmente, o tempo designado para a consecução do teste perfaz um total de 2 horas e meia.

Sobre o olhar dos professores em relação aos pontos negativos relacionados ao SAEPI, o quadro 16 traz os relatos:

Quadro 16
Pontos negativos relacionados ao SAEPI

PROFESSORES
“É mais uma avaliação... Já se espera que eles respondam por serem treinados para isso” (Professor 1 da UEF).
“Muitas vezes não há um preparo pedagógico e emocional especial para professores e alunos, antes da prova” (Professor 2 da UEF).
“O Saepi pode criar uma ênfase excessiva em testes padronizados, desviando a atenção de outras formas de aprendizado e avaliação. [...]Penso que a realização das provas pode gerar pressão sobre os alunos e professores, podendo afetar o ambiente escolar. O Saepi também pode ter limitações na avaliação de habilidades não mensuráveis por testes padronizados, como criatividade, pensamento crítico e habilidades socioemocionais” (Professor 3 da UEF).
“Acho negativa a eventual criação de resultados artificiais quando é incentivado se fazerem treinamentos meramente para se conseguir um índice melhor” (Professor 4 da UEF).
“É que as provas são apenas para os componentes de Língua Portuguesa e Matemática, e que seria importante contemplar todos os componentes” (Professor 5 da UEF).
“As escolas precisam lidar melhor com a avaliação, pois hoje as escolas vivem sobre pressão da Seduc” (Professor 6 da UEF).
“Existe uma pressão sobre educadores e alunos” (Professor 7 da UEF).
“Não tenho nada a relatar” (Professor 1 da UER).
“Pra mim é negativo o foco excessivo em Testes. As provas do Saepi podem levar a um ensino voltado para testes, onde professores se concentram apenas em preparar os alunos para o exame em vez de promover uma aprendizagem significativa. Também tem a questão do estresse para alunos e professores. A pressão por bons resultados pode criar um ambiente estressante para alunos e professores, afetando negativamente o bem-estar emocional e o clima escolar. As provas podem não capturar completamente a diversidade de habilidades e conhecimentos dos alunos, deixando de fora aspectos importantes da aprendizagem, como habilidades socioemocionais e criatividade” (Professor 2 da UER).
“O negativo é que nem sempre é implementado melhorias” (Professor 3 da UER).
“Acredito ainda ser pouca a visibilidade por parte dos estudantes e família, ou seja, conhecer melhor do que se trata” (Professor 4 da UER).
“Penso que seja necessário, uma melhoria na infraestrutura escolar para reduzir a distância entre os alunos, porque pra mim a infraestrutura da escola influencia no desempenho sim” (Professor 5 da UER).

Fonte: Dados obtidos a partir das entrevistas realizadas pela autora 2024

Na indagação aos professores sobre os aspectos negativos, o Professor 1 da UER mencionou não haver nada a declarar de negativo. Já o Professor 1 da UEF, afirmou ser somente mais uma avaliação e para isso os alunos são treinados. Essas falas coadunam com Queiroz (2018) que observou em sua pesquisa, que muitos professores, demonstram não refletir de forma mais sistemática sobre as avaliações, pois incorpora o tema em seu cotidiano como “mais uma demanda” que chega à escola. Nesse sentido, assim como outras demandas externas, elas reinterpretem as necessidades de acordo com seus referenciais, sem de fato realizarem uma análise crítica sobre o tema.

O pensamento de alguns professores em relação ao SAEPI, revela o que Madaus, Russel e Higgins (2009) expõem que:

As avaliações podem gerar fenômeno do afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos (Madaus; Russel; Higgins, 2009, p. 46).

Outros professores enfatizaram existir uma pressão por parte da SEDUC e seus dirigentes sobre os professores e alunos em relação aos resultados. Essas colocações são explicadas por Madaus; Russell; Higgins (2009, p. 28):

A pressão para melhoria de resultados pode levar os dirigentes escolares a tomar decisões sobre o gerenciamento dos tempos e conteúdos a serem ensinados que podem ter influência negativa sobre professores e alunos.

Complemento a esse pensamento:

Os estudantes e professores, ao se sentirem pressionados pela situação de avaliação, podem sofrer problemas de saúde (aumento dos níveis de stress) e, ainda, sentirem-se desmotivados ou criar um sentimento negativo em relação à escola (Madaus; Russell; Higgins, 2009, p. 130)

Assim como uma coordenadora anteriormente mencionou o fato de não contemplar todos os componentes curriculares, um professor também se posicionou desmontando que considera negativo esse aspecto. Madaus; Russell; Higgins, (2009, p. 32), também se posicionam em relação a isso, ao afirmarem que:

As avaliações são parciais, normalmente realizadas para poucas disciplinas curriculares, e não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano letivo, induzindo, se muitos valorizados os resultados, ao afunilamento curricular.

O professor 5 da UER, citou a infraestrutura escolar, como aspecto que influencia no desempenho dos estudantes. O professor não considera justa, a aplicação uniforme das mesmas métricas avaliativas entre os discentes, postos em ambientes tão heterogêneos. Pensamento que vai de encontro as palavras de Satyro e Soares (2007, p.7),

A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

A Seguir o terceiro eixo que trata de como é utilizado e/ou não os resultados das avaliações do SAEPI nas escolas.

5.2.3 Uso dos resultados do SAEPI

Neste tópico, fazemos algumas reflexões sobre o processo de apropriação dos resultados das avaliações externas na educação básica, mediante as informações das duas escolas pesquisadas. Para tanto, reportamo-nos a Soligo (2010), que desenvolveu um estudo sobre avaliações da educação básica em larga escala e sobre a necessidade de formação continuada do professor.

Na perspectiva do autor, a participação do corpo docente e da comunidade escolar é considerada insuficiente ao longo do processo de assimilação dos resultados das avaliações externas. Das razões para que isso ocorra, ao menos uma deve-se ao fato, de que “as provas são desenvolvidas e aplicadas por agentes externos sem haver a participação da comunidade escolar” (Soligo, 2010, p. 9). De fato, a realidade em que estão inseridas as duas escolas, aqui pesquisadas, não é diferente ao que o referido autor expõe, pois as provas são elaboradas e aplicadas por um agente externo, o CAEd.

Segundo o autor, a importância dos docentes no processo de apropriação dos resultados é fundamental, uma vez que:

A ação reflexiva do professor diante dos processos e resultados das avaliações em larga escala possibilita a significação destas diante do universo educativo. Uma avaliação, quando aplicada através de agências promotoras externas a escola e provas padronizadas, não tem vida própria. O mesmo acontece com os resultados. São divulgados à comunidade como se estes possuíssem sentido natural. Tanto os processos quanto os resultados só adquirem sentidos quando ocorre a apropriação por parte de toda a comunidade escolar e o professor é um facilitador nessa dinâmica (Soligo, 2010, p. 7).

Nesse contexto, buscamos em nossa pesquisa, saber de nossos participantes, nesse caso em particular, os professores, se utilizam os resultados do SAEPI como instrumento na sua prática pedagógica com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Dos professores participantes da Unidade Escolar das Flores, três afirmaram utilizar em sala de aula os resultados; dois professores disseram que não utilizam os resultados de nenhuma forma; um mencionou que não utiliza, por não ter acesso aos resultados dessas avaliações e um professor relatou que não utiliza os resultados, porque não sabe como fazer. Esses dois últimos relatos, nos permite inferir que os professores talvez não estejam recebendo um acompanhamento adequado que possibilite trabalhar esses resultados de forma efetiva em sala de aula.

Quanto aos professores da Unidade Escolar das Rosas, três mencionaram trabalhar os resultados do SAEPI com seus alunos, um respondeu que não trabalha e um professor disse que não usa esses resultados, mas que pretende utilizar.

Sousa (2013) realizou um estudo, o qual o resultado indica que a utilização dos resultados como subsídio para a política educacional era deficiente.

[...] parecia, inclusive, haver dificuldade dos diversos segmentos da escola para compreender os resultados da avaliação, e, em alguns casos, essa dificuldade se estendia aos técnicos das equipes centrais das Secretarias de Educação, condição essa essencial para eventuais usos dos resultados (Sousa, 2013, p. 71).

Ainda sobre a utilização dos resultados, questionamos aos técnicos da Seduc e regional sobre os procedimentos e estratégias que são utilizados pela Seduc/regional, na apropriação, divulgação e socialização dos resultados do SAEPI. De acordo com os técnicos:

“Quando os resultados são disponibilizados, nos apropriamos dos resultados e fazemos o trabalho de divulgação aos técnicos, gestores e coordenadores pedagógicos” (Técnica da Seduc A).

“Mobilizamos toda a equipe para verificação e análise dos resultados das avaliações e planejamento das ações a serem implantadas no sentido de melhorar a qualidade do ensino ofertado e dos indicadores em cada escola” (Técnica da Seduc B).

Reiteramos o que é apontado por Bonamino (2013, p. 58) acerca do uso de resultados das avaliações que, a seu ver, vêm contribuindo para a identificação de “fatores sobre os quais os profissionais da escola precisam concentrar seus esforços de intervenção”.

Fizemos o mesmo questionamento aos diretores e coordenadores. Segundo eles:

“Primeiro antes das avaliações é feita a preparação dos estudantes, seguindo as orientações da própria secretaria de educação. Após apropriação dos resultados é feita roda de conversa com os professores para análise das proficiências, participação; desempenho, considerando turmas, séries e total da escola. Sempre atenta aos avanços baseados em resultados anteriores. É feita divulgação nas redes sociais da escola e apresentado em reuniões de pais” (Diretora da UEF).

“Coletos os dados da plataforma, por turmas, alunos por níveis e habilidades, com foco de atenção para intervenções de Recomposição. Após essa análise, marco com os professores para realização do planejamento” (Coordenadora Pedagógica da UEF).

Tanto a diretora, quanto a coordenadora da escola das Flores, afirmam que estão coletando dados da plataforma do Caed, considerando os níveis de aprendizado e habilidades de cada aluno, com o objetivo de identificar áreas onde intervenções de recomposição sejam necessárias e relatam ainda que os dados são repassados aos professores, família e alunos.

Chama atenção o fato de haver quatro professores dessa referida escola, afirmando que não utilizam os dados do SAEPI como estratégia para melhorar a aprendizagem de seus alunos, sendo que um diz que não tem acesso às informações e um outro menciona que não sabe como trabalhar esses dados, relatos estes, que nos remetem a um paradoxo de informações entre gestão, coordenação e professores da mesma instituição.

Ao indagarmos a Diretora e a Coordenadora Pedagógica da Unidade Escolar das Rosas a respeito dessa mesma questão, elas nos informaram que:

“Realizamos socialização e discussão dos resultados com os docentes, buscando interpretar a coerência dos alunos em cada escala de proficiência, traçando estratégias de reforço/recomposição; há também momentos de socialização em sala mostrando o significado de cada escala e a importância de melhorar os resultados individuais para as médias gerais” (Diretora da UER).

“Na escola os resultados são enviados para todos os docentes e discentes por meio dos grupos de WhatsApp, são apresentados aos pais nas reuniões, nos murais e publicados nas redes sociais da escola” (Coordenadora Pedagógica da UER).

Observa-se que os processos de apropriação se iniciam na gestão, com as técnicas da Seduc e núcleo gestor das escolas, para depois ser compartilhada com os professores. Sobre a apropriação de dados pelos gestores, Machado (2012) argumenta que os resultados:

[...] quando apropriados pelo diretor e pelo coordenador da escola, podem contribuir para a reflexão sobre todas as áreas de atuação da gestão escolar, mas devem, principalmente, servir à análise sobre a efetiva condução da escola na realização da sua função social na sociedade democrática que, como dissemos anteriormente, deve garantir o ensino-aprendizagem para todos os seus alunos (Machado, 2012, p. 74).

Na fala da coordenadora da Escola das Rosas, observa-se a maneira que é feita a divulgação dos dados. Essa necessidade de dar publicidade aos resultados, para Soligo (2010, p. 6) “[...] pode gerar distorções nos objetivos do processo.” O autor adverte que a exposição de um cartaz, por exemplo para a comunidade escolar, expondo média de proficiência a depender do entendimento, pode criar classificações, que passe a “sensação de dever cumprido” ou de “fracasso dos esforços”. O autor pondera que:

Diante deste contexto, a divulgação do material recebido deve ser pensada coletivamente com professores e corpo técnico da escola e de forma a proporcionar o entendimento do que se está sendo disponibilizado para que estes resultados sirvam como instrumento de problematização sobre a qualidade da educação neste estabelecimento (Soligo, 2010, p. 6).

Para Machado (2012), a escola deve incluir a análise dos resultados de avaliações nas reuniões, que são promovidas pela própria escola, objetivando que os professores reflitam sobre os possíveis fatores que possam explicar o desempenho dos alunos. Já segundo Cerdeira (2018) a discussão sobre resultados no ambiente escolar ocorre em virtude de fatores que favorecem o uso pedagógico dos dados, como a atuação da gestão, relações de confiança, muita circulação de informações, dentre outros.

Ao observarmos as afirmações da diretora e coordenadora da Unidade Escolar das Rosas e a fala de dois professores da mesma instituição, mais uma vez verificamos incongruências entre as declarações. Tais relatos nos levam a inferir que nesse caso, duas possibilidades se apresentam: a gestão e coordenação podem estar repassando os dados das avaliações e os professores não estão trabalhando com eles em sala de aula; ou essas informações não estão chegando aos professores.

Essas incongruências nos remetem pensar se o núcleo gestor das escolas têm conhecimento que há professores que não estão se apropriando dos resultados do SAEPI e tão pouco utilizam esses resultados para melhorar a aprendizagem dos seus alunos.

Considerando tais reflexões, a partir das análises realizada, é possível verificar que a investigação trouxe informações a respeito da atuação dos professores e gestores das escolas selecionadas quanto ao monitoramento, recebimento e socialização dos resultados do SAEPI.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desiderato da presente pesquisa, foi *analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede estadual*. O percurso metodológico adotado para realizar a investigação fundamentou-se no emprego da abordagem qualitativa, a qual, de fato, se tornou imprescindível para o escrutínio, já que é perpassada pela meta de familiarizar-se com o interlocutor em seus aspectos peculiares, associados à sua realidade social.

A relevância do estudo reside no fato de que, no Brasil, as avaliações em larga escala representam um dos principais instrumentos utilizados pelos governos federal, estadual e municipal para implementações de políticas públicas na educação.

Contextualizar a história das avaliações em larga escala no Brasil em seus diferentes processos históricos, compõe um dos objetivos do nosso estudo. A bibliografia utilizada, nos mostrou que a aplicação dessas avaliações tem evoluído ao longo do tempo, acompanhando as transformações educacionais e as demandas por uma educação de qualidade.

O Brasil viveu um período de redemocratização e de reestruturação do sistema educacional no final da década de 1980 e início da década de 1990 e a partir dos anos 2000, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), houve um aumento significativo na aplicação de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Mais recentemente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as avaliações em larga escala têm sido utilizadas para avaliar o alinhamento dos currículos escolares às diretrizes estabelecidas pela BNCC.

Outro objetivo da pesquisa pautava-se em descrever o processo de implementação do SAEPI. Os dados evidenciaram que o Piauí seguiu o modelo nacional de Avaliação em Larga escala na implantação do seu sistema próprio de avaliação e que atualmente o SAEPI configura como uma ação governamental de um regime de colaboração entre o Estado e os municípios piauienses. A bonificação com os resultados dessa avaliação, é somente conferida ao ensino fundamental, vinculada ao imposto sobre circulação de mercadorias (ICMS) e ao Prêmio Alfa-10. Desse modo, até o desfecho desta investigação, inexistem gratificações ou imposições de restrições para o ensino médio da rede estadual.

Outrossim, nosso terceiro objetivo da investigação, fundamentou-se em *compreender a percepção dos participantes da pesquisa em relação ao SAEPI*. Esse objetivo foi alcançado a partir da análise dos dados coletados por meio das falas dos participantes. O estudo, nos levou a percepção que SAEPI tem se tornado uma política educacional que a cada edição se consolida na educação piauiense, uma vez que se solidifica em mecanismo para a produção de diagnósticos da educação ofertada no Estado.

Os resultados da pesquisa também identificou os desafios e/ou pontos negativos inerentes a essa avaliação, tais como: a restrição em utilizar apenas os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, desconsiderando, dessa forma, outras disciplinas e áreas do conhecimento; a ausência de um olhar mais inclusivo aos alunos com necessidades especiais, o que indica uma falta de equidade no processo de avaliação; a limitação de tempo como fator insuficiente para efetuar a avaliação, o que pode acarretar prejuízos à excelência dos resultados obtidos.

Ademais, ficou evidenciado a dificuldade de acesso à plataforma utilizada para a avaliação. Tal dificuldade pode ser compreendida à luz da forma como as informações são apresentados na plataforma, o que pode resultar em desafios no entendimento dos dados elencados. Também a existência de uma pressão exercida sobre os professores e alunos quanto ao lograr êxito nas avaliações. Sob a ótica presente, inferimos que a medida em pauta se faz com o objetivo de viabilizar resultados satisfatórios.

Outra questão refere-se à limitação das habilidades não mensuráveis por testes padronizados, como as socioemocionais, a criatividade e o pensamento crítico. Essas habilidades são importantes para o desenvolvimento e sucesso dos alunos, mas não são avaliadas de maneira efetiva na avaliação em larga escala.

No quarto objetivo, referente a *analisar o uso dos resultados do SAEPI no desenho da política educacional piauiense*, percebemos que os gestores e coordenadores pedagógicos, seguem as orientações da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). Foi possível observar que as ações são com foco nas intervenções para realização de um planejamento, visando a melhoria da aprendizagem dos estudantes. Ademais, através dos participantes, entendemos que nas instituições de ensino, os resultados são transmitidos aos docentes, discentes e responsáveis por intermédio de variadas modalidades, tais quais, a utilização dos meios digitais socializadores.

Evidenciamos que muitos docentes não utilizam os resultados provenientes do SAEPI em suas práxis, que desconhecem formas para utilização dos resultados e até mesmo aqueles que afirmaram não possuir acesso a esses dados. Tais asserções provocaram em nós um estado de inquietação, pois em uma primeira análise, parecemos que essas avaliações estão sendo executadas, gerando resultados, porém não estão sendo empregadas como uma ferramenta propulsora para o planejamento e implementação de ações que possam melhorar o ensino no âmbito estadual do Piauí.

Considerando as discrepâncias manifestadas nas falas, realçamos que há a necessidade de aprimorar a forma como os resultados são divulgados e utilizados, de modo a permitir uma análise mais efetiva e sistemática dos dados no contexto educacional para que os avanços aconteçam. Formar e informar professores e comunidade escolar para uso dos resultados das avaliações em larga escala, a partir da organização de grupos de estudos, pode ser um caminho para tornar o SAEPI instrumento aliado das práticas pedagógicas e não mais um mecanismo de pressão e ranqueamento.

Diante disso, é essencial que o SAEPI seja utilizado em conjunto com outras estratégias e políticas educacionais que visem à valorização e formação dos professores, à estruturação adequada das escolas e à promoção de práticas pedagógicas eficazes. Somente dessa forma será possível reconhecer o SAEPI como instrumento de promoção da qualidade da educação no ensino médio da rede Estadual de ensino do Piauí e, conseqüentemente, perceber contribuições para o desenvolvimento pleno dos estudantes e da sociedade piauiense como um todo.

Por fim, cabe evidenciarmos que os encontros durante as entrevistas, nos proporcionaram momentos riquíssimos de escuta, estudo, análise e que a interpretação dos dados fornecidos nos permitiu, olhar os cenários por trás dos números, a partir de dados concretos das condições que cada escola apresentou naquele momento. Entendemos que as discussões e constatações desenvolvidas, podem contribuir com a comunidade escolar, tomando sempre em consideração os possíveis vieses, limitações e potencialidades subjacentes ao tema em questão.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas avaliativas e accountability em educação — subsídios para um debate ibero-americano**. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 09, pp 57-70. 2009
- ALAVARSE, O. M.; MACHADO, C.; LEME, L. F. **Avaliações externas e qualidade do ensino: desafios para os conhecimentos dos professores**. Trabalho apresentado no Congresso de Pedagogia 2013. Encuentro por la Unidad de los Educadores, Havana, 2013.
- ALAVARSE, Ocimar M; Et al. **Avaliações externas e qualidade na educação básica: articulações e tendências**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1783/1783.pdf>. Acesso e, 19 de setembro de 2021.
- ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- AVALIAÇÃO. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 3 (2019), Juiz de Fora – Anual. Disponível em: <http://www.saepi.caedufjf.net/colecoes/2019>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.
- Barbosa, M. P.; Costa, L. O.; Holanda, M. C.; Nogueira, C. A. G. **Proposta de Mudança no Rateio da Quota-parte do ICMS entre os Municípios Cearenses**. Texto para Discussão 51. IPECE, Fortaleza, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETTO, E. S. de Sá; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. **Avaliação na educação básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos**. Cadernos de Pesquisa, v.1, n. 114, p. 49-88, nov. 2001. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/cp/a/DPqL5s4DdsbDJQTsXNPt8PC/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2023.
- BATISTA, de Oliveira, R.; REBELO, M. P. V.; BIDARRA, M. da G. A. Alunos com necessidades educativas especiais: o olhar da avaliação externa de escolas. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 81–102, 2019. DOI: 10.34019/2447-5246.2019.v23.26030. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/26030>. Acesso em: 12 out. 2023.
- BERTAGNA, R. H; BORGHI R.F. **Sistema de Avaliação dos Estados no Brasil; avanços do gerencialismo na educação básica**. Revista Teias v.19, n.54. jul/set 2018.

BERTAGNA, R.H.; **Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos.** In: DE SORDI, M.R.L.; VARANI, A.; MENDES, G.S.V. (Orgs.). *Qualidade(s) da escola pública: reinventando a avaliação como resistência.* Uberlândia/MG: Navegando Publicações, 2017, p. 31-46.

BLOEM, S. The OECD Directorate for Education as an Independent Knowledge Producer through PISA. In:

BONAMINO, A. M. C. **Avaliação educacional no Brasil 25 anos depois: onde estamos?** In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A. (Org.). *Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino,*

BONAMINO, A.; COSCARELLI, C.; FRANCO, C. **Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao Saeb e ao PISA. Educação e Sociedade.** Campinas, v. 23, n. 81, p. 91-113, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de abril 2023.

BONAMINO, A.; FRANCO, C. **Avaliação e Política Educacional: o Processo de Institucionalização do SAEB.** Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, nov. 1999.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BONANIMO, A. C. de. **Tempos de Avaliação Educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências.** Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16.09.2021.

BRASIL. Lei nº 9.394 – 20 dez. 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Belo Horizonte: UFMG, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Inep. *PISA 2000: relatório nacional.* Brasília, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).** Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005. Brasília: MEC, 2010.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 377-401, maio/agosto, 2006.

BROOKE, N.; SOARES, J. F.; **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias.** Tradução: Viamundi Idiomas e Traduções; Cleusa Aguiar Brooke; Rômulo Monte-Alto –Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAED. **Plataforma de avaliação e monitoramento CAEd/UFJF**: avaliações diagnósticas e formativas. Disponível em <https://avaliacaoemmonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 23 de maio de 2024

CAFIERO, Delaine; ROCHA, Gladys. **Avaliação da Leitura e da Escrita nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental**. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca I. P. M.; MARTINS, Raquel M. F. (Orgs.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 2008, p.75-102. (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CAMPOS, Lorraine Vilela. "O que é o Encceja?"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/educacao/encceja-exame-nacional-para-certificacao-competencias-jovens-adultos.htm>. Acesso em 23 de outubro de 2023.

CARVALHO, L. M. **Pisa, Política e Conhecimento em Educação. Educação e Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 136, p. 601-607, jul.-set., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n136/1678-4626-es-37-136-00601.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2017.

CARVALHO, Luís Miguel. The Fabrication and Travel of a Knowledge-Policy Instrument. *European Educational Research Journal*, London, v. 11, n. 2, p. 172-188, 2012.

CARVALHO, Wirla Risany Lima. **Tessituras da formação em avaliação educacional**: os desafios à cultura de avaliação e a busca por uma educação crítico-reflexiva. 2016. 182f. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2016. Repositório Institucional UFC. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/19680> . ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7057-3822>.

CASASSUS, J. *Fundamentos da educação emocional*. Brasília, DF: UNESCO, Liber Livro Editora, 2009.

CASTRO, Maria H. G. **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. 2009b.

CEARÁ. Diário Oficial do Estado do. **Lei nº 15.052 de 06**, de dezembro de 2011. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wpcontent/uploads/sites/37/2018/10/lei_15.052_2011.pdf acesso em 22 de out. 2023.

CEARÁ. Governo do Estado. **Histórico do SPAECE**. Disponível: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/sobre-o-evento/> acesso em 05 dez 2023.

CERDEIRA, Diana. **Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional**. RBP AE: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 34. n.

2, p. 613-634, maio/ago. 2018. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/76015/49658>. Acesso: 23 mar. 2024.

CURY, C. R. J. (2008). **A educação escolar, a exclusão e seus destinatários**. Educação em Revista, 48, pp. 205-222.

DOMÍNGUEZ, M.; VIEIRA, M.-J.; VIDAL, J. The impact of the program for international student assessment on academic journals. Assessment in Education: principles, policy & practice, London, v. 19, n. 4, p. 393-409, 2012.
DOI:<https://doi.org/gjskrd>.

EDUCAÇÃO. Todos pela. **ICMS Educação nos estados**. Disponível:
<https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/10/estudo-tpe-icms-educacao-nos-estadosdocx.pdf>. Acesso em 05 dez 2023.

ESQUINSANI, R.S.S. **Os anos de 1980 e as e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico**. El Futuro del Pasado, n.º 10, 2019, pp. 623-637. e-ISSN: 1989-9289 627.

FERNANDES, R.; GREMAUD, A. P. **Avaliação educacional em larga escala e accountability: uma breve análise da experiência brasileira. Pesquisa e Debate em Educação**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 1103–1137, 2020. DOI: 10.34019/2237-9444.2020. v 10.32023. Disponível em:
<https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/32023>. Acesso em: 12 out. 2023.

FERREIRA, A. T. B; LEAL, T. F. (2007) **Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema**. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, p. 11-26, 2007.

FOCOAPRENDIZAGEM, **plataforma**. redes estaduais de ES, GO, PI, MG, SE, CE, RS Disponível em:<https://www.focoaprendizagem.com.br/login>. Acesso em 21 novembro de 2022.

FONTANIVE, N. S. & Klein, R. (2000). **Uma visão sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica do Brasil** – Saeb. Ensaio, 8(29), pp. 409-439.

FRANCO, C. & BONAMINO, A. **Iniciativas recentes de avaliação da qualidade da educação no Brasil**. In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FREITAS, L. C. (2009) **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Projetos de pesquisa fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas**. Chapecó, 2013.

GATTI, B. A. (2014). **Avaliação: contexto, história e perspectivas**. Olhares, 2(1), pp. 08-26.

GATTI, Bernadete A. **Avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. *Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, v. 9, p. 7-18, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOIS, A. de S.; PAIM, M. M. W. AVALIAÇÃO DE LARGA ESCALA E POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO: APONTAMENTOS E REFLEXÕES. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 27, n. 1, p. 27054, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39022>. Acesso em: 12 out. 2023.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. (Organizadores). Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos. Em Aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p. 9-11, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/2025>> Acesso em: 15 de setembro de 2023.

HORTA, J. L. **Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005**. Revista Iberoamericana de Educación, 42(5), pp. 1-13 .2007.

INEP. **Portaria N° 250, de 05 de julho de 2021**. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2021.

KRAEMER, D. **Avaliação, uma mudança cultural**. São Paulo. Loyola, 2006.

LINDBLAD, Swerker; PETTERSSON, Daniel; POPKEWITZ, Thomas. International Comparison of School Results: a systematic review of a research on large scale assessments in education. Stockholm: Swedish Research Council, 2015.

LIPSUCH, Graciele; LIMA, Michelle Fernandes. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica: estudo sobre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Educere. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. *VI Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/Cátedra Unesco)*. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Cristiane. Avaliação externa e gestão escolar: reflexões sobre usos dos resultados. Revista @mbienteeducação, [S.l.], v. 5, n. 1, p. 70 - 82, dez. 2012. ISSN 1982-8632. Disponível em: <http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/index.php/educacao/article/view/4091/3298>. Acesso: 02 maio. 2023.

MADAUS, George; RUSSELL, Michael; HIGGINS, Jennifer. The paradoxes of high stakes testing: how they affect students, their parents, teachers, principals, schools, and society. Charlotte: Information Age, 2009.

MENEGÃO, R. de C. S. G. **Os impactos da avaliação em larga escala nos currículos escolares.** *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 641–656, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0007. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8995>. Acesso em: 23 out. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. **Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas.** *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 10, nº 19, p. 77-90, 2016.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORGAN, Clara. Constructing the OECD Programme for International Student Assessment. In: PEREYA, Miguel (Org.). *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools.* Rotterdam: Sense Publishers, 2011. P. 47-59.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades.** *Caderno de pesquisa em Administração*, v. 1, n. 3, 1996.

DEVELOPMENT. 2014 Report on the Implementation of the OECD Strategy on Development. Paris: OECD, 2014b

OLIVEIRA, Luisa Xavier de. **Política de responsabilização como estratégia para promoção de desempenho escolar: um estudo sobre o Prêmio “Escola Nota Dez”.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

OLIVEIRA, V.M. M. de. **A trajetória do Sistema de Avaliação da Educação do estado do Rio de Janeiro-SAERJ.** Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2019.

PERONI, V. **Breves considerações sobre a redefinição do papel do Estado.** In: *Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990.* São Paulo: Xamã. 2003. p. 21-134.

PESSOA, Nemone de Sousa; SILVA, Jovida da. Gestão educacional do Piauí e o uso dos resultados do Pisa. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, Ano 22, n. 36, jan./jul. 2017. **Revista do Programa de Pós- Graduação em Educação da**

UFPI | Disponível em: <file:///C:/Users/ACER/Downloads/7531-27376-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2021.

PIAUÍ. **Distribuição do ICMS- Decreto nº 20429** de 23 de dezembro de 2021.

PIAUÍ. **Distribuição do ICMS – Lei 7.540**, 29 de julho de 2021.

PIAUÍ. Governo do Estado do Piauí. Decreto Nº 14.624 de 31/10/2011. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/detalhe/15641>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

PIAUÍ. Governo do Estado do Piauí. Decreto Nº 14.624 de 31/10/2011. Disponível em: <http://legislacao.pi.gov.br/legislacao/default/detalhe/15641>. Acesso em: 19 de setembro de 2021.

PIAUÍ. **Plataforma de Avaliação de monitoramento da Educação do Piauí.**

Disponível em: <https://avaliacaoemmonitoramentopiaui.caeddigital.net/#!/pagina-inicial>
Acesso em: 21 maio de 2024.

PIAUÍ. **Prêmio Alfa 10 – Lei 7.453**, 08 de janeiro de 2021.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da Educação do Piauí. SAEPI, 2019. **Revista do Sistema PIMENTA**, S. G. (2012). **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In **Estudos de formação de professores** (pp. 37-53). Editora UnB.

PINI, Gianreto. **À Propos de la Théorie des réponses aux items: le cas d'items dichotomiques.** Genebra: Groupe-Edumétrie, 2012. <Disponível em: https://www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI_DICHO.pdf >. Acesso em: 9 out. 2023. » https://www.irdp.ch/data/secure/1952/document/TRI_DICHO.pdf

QUEIROZ, Welcianne Iris de. **Intersecções entre currículo e avaliação educacional nas licenciaturas em Matemática: um estudo das instituições públicas de Goiás e Mato Grosso do Sul.** 2018. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, Mato Grosso do Sul, 2018.

QUESTIONÁRIOS e testes <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 19 de out.2023.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo: Atlas, 2012. SCHEDLER, A. (1999). **Conceptualizing accountability.** In A. Schedler; L. Diamond & M. F. Plattner (eds.), *The Self -Restraining State. Power and Accountability in New Democracies.* London: Lynne Rienner Pub., pp. 13 -28.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: IPEA, 2007.

SCRIVEN, Michael e STUFFLEBEAM, Daniel. **Avaliação educacional II: Perspectivas, procedimentos e alternativas**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SEDUC. Secretaria da Educação. **Gerências Regionais**. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/37/gerencias-regionais/> acesso em 21/11/2022.

SILVA, Isabelle Fiorelli. **O Sistema Nacional de Educação: características, dispositivos legais e resultados**. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 427-448, set./dez. 2010.

SOLIGO, Valdecir. **possibilidades e desafios das avaliações em larga escala na educação básica**. - Revista de Política e Gestão Educacional, Rio Grande do Sul, V.9, p 15. 2010.

SOUSA, Sanda Zákia.; ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais** de São Paulo. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 181, 11. 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/>

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Avaliação em larga escala da educação básica e inclusão escolar: questões polarizadoras**. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 63, p. 863-878, 2018.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências**. *Cadernos de Pesquisa* [online]. São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742010000300007>. Acesso em abr. 2023

SUDBRACK, E. M.; COCCO, E. M. **Avaliação em larga escala no brasil: potencial indutor de qualidade? / Large scale evaluation in Brazil: potential quality inducer?** *Roteiro, [S. l.]*, v. 39, n. 2, p. 347–370, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/4231>. Acesso em: 23 out. 2023.
TEIXEIRA, J. N. **Categorização do nível de letramento científico dos alunos de Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

TERRA. Portal. **Entenda o que é o Pisa, principal avaliação de estudantes do mundo**. 2019. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/entenda-o-que-e-o-pisa-principal-avaliacao-de-estudantes-do-mundo,f6a2a9b1d1a847945ec116091fad19faza6hhoox.html>. Acesso em 20 de out. 2023.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UFPI. **Repositório Institucional da**. Disponível em: <http://repositorio.ufpi.br:8080/xmlui/handle/123456789/1436> acesso em 23 de out. 2023.

UFPI. **Repositório Institucional da**. Disponível em:
<https://repositorio.ufif.br/jspui/handle/ufif/13255> acesso em 30 de out. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertad, 2006.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 2a.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

VIANNA, H. M. (2000) **Avaliação Educacional**. São Paulo: IBRASA, 2000.

WERLE, F. O. C. (2014). **Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino**. Revista Lusófona de Educação, 27(27), pp. 159-179.

WERLE, Flavia O. C. **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: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf> > Acesso em 17.09.2021.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZACCHI, R.; NEY, M.; PONCIANO, N. **Desigualdades Educacionais na Educação Básica: Uma Investigação a Partir do Exame Nacional do Ensino Médio**. Revista Vértices, v. 18, n. 1, p. 79-108, 2016.

ZAPONI, Margareth; VALENÇA, Epifânia. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. Abr. 2009. Disponível em:
www.abave.org.br



1/4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista - gestores escolares (diretores e coordenadores)

Prezado(a) Gestor(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): Potencialidades e Limites no ensino médio da rede estadual**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisadora Cleudiana Maria de Oliveira Silva sob a orientação da Prof.^a Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede estadual.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do Estado do Piauí. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TEACLE

Código da Escola:

--	--	--	--	--	--	--	--

Nome da Escola

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio - regular	(A)	(B)	(C)

Ensino Médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Há quanto tempo atua no magistério?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.3 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4 Há quanto tempo exerce a função de diretor/coordenador(a) desta unidade de ensino? Qual foi a forma de ingresso nessa função?

3. Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí - Saepi

3.1 A Seduc promoveu/promove alguma formação sobre o Saepi? Em caso afirmativo, você participa/participou? Como foi?

3.2 Como são divulgados os resultados do Saepi na sua escola?

3.3 Os pais dos alunos são informados sobre os resultados do Saepi?

3.4 Em algum momento você já acessou a plataforma virtual do Saepi?

3.5 Você leva em consideração os resultados do Saepi para buscar melhorar o ensino aprendizagem na sua escola?

3.6 Você tem conhecimento se o Saepi realiza alguma premiação mediante os resultados?

3.7 Você acha adequada a proposta do Saepi? Por quê?

3.8 Você considera o Saepi importante para a educação piauiense?

3.9 Aponte os pontos positivos e negativos do Saepi.



2/4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA DUCAÇÃO

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista - professor

Prezado(a) Professor(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): Potencialidades e Limites no ensino médio da rede estadual I**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisadora Cleudiana Maria de Oliveira Silva, sob a orientação da Prof.^a Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede estadual.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do Estado do Piauí. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

Código da Escola:

--	--	--	--	--	--	--	--

Nome da Escola: _____

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual (is) Componente(s) curricular(es) você leciona?

2.2 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade			Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino regular	Médio	-	(A)	(B)	(C)
Ensino Pedagógico	Médio	-	(A)	(B)	(C)

Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.3 Há quanto tempo atua no magistério?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.4 Há quanto tempo você trabalha nesta escola?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

3. Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Piauí - Saepi

3.1 A Seduc promoveu/promove alguma formação sobre o Saepi? Em caso afirmativo, você participa/participou? Como foi?

3.2 Você sabe em que ano/série as provas do Saepi são aplicadas?

3.3 Você já aplicou alguma avaliação do Saepi? Como foi?

3.4 Como são divulgados os resultados do Saepi na sua escola?

3.5 Você prepara sua turma para a avaliação do Saepi?

3.6 Os pais dos alunos são informados sobre os resultados do Saepi?

3.7 Os resultados do Saepi são discutidos na escola que você trabalha?

3.8 Você sabe onde encontrar os resultados do Saepi?

3.9 Em algum momento você já acessou a plataforma virtual do Saepi?

3.10 Você leva em consideração os resultados do Saepi para buscar melhorar sua atuação enquanto professor(a)?

3.11 Você tem conhecimento se o Saepi realiza alguma premiação mediante os resultados?

3.12 Você acha adequada a proposta do Saepi? Por quê?

3.13 Você considera o Saepi importante para a educação piauiense?

3.14 Cite os pontos positivos e negativos do Saepi.

3/4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO



APÊNDICE C - Roteiro de entrevista coordenador responsável pela organização e aplicação do SAEPI / SEDUC/ gerência regional

Prezado(a) Gestor(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar desta entrevista. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): Potencialidades e Limites no ensino médio da rede estadual**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisadora Cleudiana Maria de Oliveira Silva sob a orientação da Prof.^a Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede estadual.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do Estado do Piauí. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre a entrevista

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da entrevista;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade			Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio - regular			(A)	(B)	(C)
Ensino Médio - Pedagógico			(A)	(B)	(C)
Licenciatura			(A)	(B)	(C)

Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

2.3 Há quanto tempo você trabalha nesta divisão de avaliação/ Seduc/ Gerencia regional? Como ingressou nesta divisão?

3. O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi)

3.1 Quais os anos de ensinos que participam das provas do Saepi no Estado do Piauí? E qual a periodicidade da aplicação do Saepi?

3.2 Em relação as provas do Saepi, quem são os responsáveis pela aplicação das provas do Saepi no Estado do Piauí?

3.3 Você acha adequada a proposta do Saepi? Por quê?

3.4 O Saepi realiza alguma premiação mediante os resultados?

3.5 Você considera o Saepi importante para a educação Piauiense?

3.6 Em relação as Provas do Saepi, o que são feitos com os resultados? São socializados?

Se sim, como isso ocorre?

3.7 Cite os pontos positivos e negativos do Saepi.



4/4



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ- UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO- CCE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ED. MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA EDUCACIONAL E GESTÃO DA
EDUCAÇÃO

APÊNDICE D - Questionário

Prezado(a) Professor(a),

Solicitamos sua colaboração e apoio em participar no preenchimento deste instrumento. O referido instrumento serve de coleta de dado para o relatório de pesquisa sobre **SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO PIAUÍ (SAEPI): Potencialidades e Limites no ensino médio da rede estadual**, que é requisito final do Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, tendo como pesquisadora Cleudiana maria de Oliveira Silva sob a orientação da Prof.^a Dra. Luísa Xavier de Oliveira.

Nosso objetivo é analisar as potencialidades e os limites do Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (SAEPI) no desempenho escolar dos alunos do ensino médio da rede estadual.

Esclarecemos que não há respostas certas ou erradas e seu conhecimento não será medido, apenas necessitamos de informações que possam contribuir para entendermos a Política de Avaliação externa do Estado do Piauí. Em caso de dúvida sobre alguma questão estamos disponíveis para esclarecer.

Desde já agradecemos por ter dedicado tempo e interesse em responder este instrumental.

1. Informações prévias sobre o questionário

Objetivos:

- Explicar as razões e os objetivos da aplicação do questionário;
- Assegurar a confidencialidade das informações, conforme expresso no Termo de Consentimento;
- Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE
- Local onde trabalha (seção, gerência, departamento, secretaria)

2. Caracterização do perfil do participante

2.1 Data de preenchimento do questionário ____/____/_____

2.2 Sexo: () Feminino () Masculino

2.3 Data de nascimento ____/____/_____

2.4 Nome da(s) escola(s) que você trabalha

2.5 Qual (is) Componente(s) curricular(es) você leciona?

2.5 Qual o seu nível de formação?

Escolaridade	Concluído	Cursando	Incompleto
Ensino Médio - regular	(A)	(B)	(C)
Ensino Médio - Pedagógico	(A)	(B)	(C)
Licenciatura	(A)	(B)	(C)
Bacharelado	(A)	(B)	(C)
Especialização	(A)	(B)	(C)
Mestrado	(A)	(B)	(C)
Doutorado	(A)	(B)	(C)

2.2 Você tem experiência como docente na escola pública? Em caso afirmativo, quantos anos de experiência?

- (A) De 1 a 3 anos
- (B) De 4 a 6 anos
- (C) De 7 a 10 anos
- (D) De 11 a 15 anos
- (E) Há mais de 16 anos

3. O Sistema de Avaliação Educacional do Piauí (Saepi)

Você conhece o sistema de Avaliação Educacional do Piauí?

Sim () Não ()

Você já participou de alguma aplicação das provas do Saepi?

Sim () Não ()

Em algum momento você já teve alguma formação sobre o Sistema de Avaliação Educacional do Piauí?

Sim () Não ()

Em caso afirmativo à sentença acima, classifique a formação realizada:

Ótimo () Bom () Razoável () Ruim ()

Você acha importante a aplicação das provas do Saepi?

Sim () Não ()

Aponte **pontos positivos e pontos negativos** referentes as provas aplicadas pelo sistema de avaliação educacional do Piauí (Saepi).