

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ELSON ROGÉRIO FERREIRA NUNES

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA:
DESAFIOS PARA SUA CONTINUIDADE

JUIZ DE FORA
2018

ELSON ROGÉRIO FERREIRA NUNES

**SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA:
DESAFIOS PARA SUA CONTINUIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Manuel Palácios Cunha Melo

JUIZ DE FORA

2018

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nunes, Elson Rogério Ferreira .

SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS PARA SUA CONTINUIDADE / Elson Rogério Ferreira Nunes. -- 2018.

129 f.

Orientador: Manuel Palácios Cunha Melo

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2018.

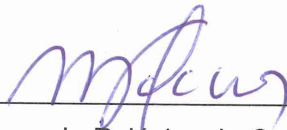
1. Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia. 2. Sistemas de avaliação educacional estaduais. 3. Interpretação e apropriação dos resultados. 4. Avaliações externas educacionais. I. Melo, Manuel Palácios Cunha, orient. II. Título.

ELSON ROGÉRIO FERREIRA NUNES

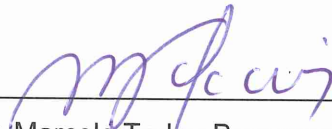
**SISTEMA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DE RONDÔNIA: DESAFIOS PARA SUA
CONTINUIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

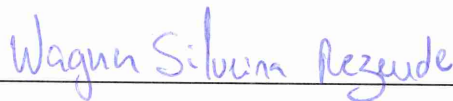
Aprovada em 29/11/2018.



Prof. Dr. Manuel Fernando Palácios da Cunha e Melo (Orientador)
Universidade Federal de Juiz de Fora



p) Prof. Dr. Marcelo Tadeu Baumann Burgos
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro



Dr. Wagner Silveira Rezende
Instituto Vianna Júnior

AGRADECIMENTOS

Ao Governo do Estado de Rondônia, por meio da Secretaria de Estado da Educação, pelo investimento realizado.

Ao CAEd/UFJF/MG, seus professores e técnicos, pela dedicação de compartilhar conhecimentos e formar com excelência profissionais na área educacional.

Ao meu orientador Prof. Dr. Manuel Palácios, por compartilhar seus conhecimentos, proporcionando-me compreender melhor as políticas e realidades educacionais, libertando-me do crivo do senso comum.

A Marina Terra, minha gratidão pela sensibilidade, carinho e dedicação, por não renunciar a minha causa e transmitir confiança nessa caminhada.

À minha gerente Aparecida Meireles de Souza e Souza pela dedicação e persistência de aprimorar a formação da equipe do Núcleo de Planejamento e Avaliação da Seduc/RO.

Aos meus amigos mestrandos de Minas Gerais, todo meu apreço e consideração pelos momentos marcantes de troca de experiências.

Aos amigos mestrandos de Rondônia, toda minha gratidão por terem sido parceiros nos mais de 2.612 km entre Porto Velho/RO e Juiz de Fora/MG, nessas idas e vindas desses dois últimos anos, carinho e respeito para sempre.

A minha esposa Sirlene Santos, minha cúmplice, amiga, incentivadora, sempre presente e confiante nessa caminhada.

Aos meus príncipes Vinícius e Victor. Vocês são a essência de todo o meu esforço e da minha entrega, aos quais traduzo meu incondicional amor eterno.

À minha mãe Maria de Fátima, educadora, incentivadora, exemplo de vida e de entrega, força da mulher guerreira, que supera, que luta, que não desiste, obrigado por tudo minha mãe, meu porto seguro.

A Deus, por ter me permitido viver tudo isso, com saúde, paz e perseverança, por não desistir de mim, por me proteger e me guiar sempre, dia a dia.

Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, não perguntar o que se ignora.

São Beda

RESUMO

A presente dissertação é desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão estudado discute os fatores que motivaram o desuso dos diagnósticos produzidos pelo Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero). Este estudo está voltado à necessidade de ofertar aos atores envolvidos o conhecimento adequado para o uso dos dados educacionais coletados pelos sistemas de avaliações em larga escala, em especial, o Saero, bem como fortalecer a cultura avaliativa como fonte de subsidiar e monitorar políticas públicas educacionais. Objetiva-se que isso subsidie a criação de parâmetros para o desenvolvimento de programas, planos, projetos e ações com vistas às necessárias intervenções pedagógicas, consagrando o direito constitucional de cada estudante em receber educação de qualidade. Assumimos como hipóteses que o Saero foi descontinuado por vários motivos: a instabilidade no cargo de secretário; a desarticulação dos setores pedagógicos com as diretrizes criadas; a ausência de política de responsabilização e de suporte técnico aos atores envolvidos. Como metodologia, recorreremos às pesquisas bibliográficas e análises documentais dos sistemas estaduais de avaliação educacional de Minas Gerais, Ceará e Pernambuco. Buscou-se perceber as expertises adotadas por cada um dos governos frente aos seus sistemas de avaliação educacional, para correlacionar o *modus operandi* de cada um e à maneira que esses foram fortalecidos ao longo do tempo, diferente do que ocorreu em Rondônia. A proposta para o plano de ação educacional leva em consideração os resultados alcançados pelos programas dos sistemas de avaliações mencionados e, que neste estudo, se direciona à formação de uma equipe técnica na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, cuja atribuição será de prover as necessidades das Coordenadorias Regionais de Ensino e escolas estaduais quanto à interpretação e apropriação dos resultados das avaliações externas (Saero e Prova Brasil), bem como, supervisionar e monitorar as ações voltadas para o melhoramento dos índices educacionais.

Palavras-chave: Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia. Sistemas de avaliação educacional estaduais. Interpretação e apropriação dos resultados das avaliações externas.

ABSTRACT

The present dissertation is developed under the Professional Master in Management and Evaluation of Education (PPGP) of the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd / UFJF). The management case studied discusses the factors that motivated the disuse of the diagnoses produced by the Educational Evaluation System of Rondônia (Saero). This study is focused on the need to offer to the actors involved the adequate knowledge for the use of educational data collected by the large-scale evaluation systems, especially the Saero, as well as to strengthen the evaluation culture as a source to subsidize and monitor educational public policies. It is intended that this subsidizes the creation of parameters for the development of programs, plans, projects and actions with a view to the necessary pedagogical interventions, enshrining the constitutional right of each student to receive quality education. We hypothesize that the Saero was discontinued for several reasons: the instability in the position of secretary; the disarticulation of the pedagogical sectors with the established guidelines; the absence of a policy of accountability and technical support to the actors involved. As a methodology, we resorted to bibliographic research and documentary analysis of the state educational evaluation systems of Minas Gerais, Ceará and Pernambuco. It was sought to perceive the experiences adopted by each of the governments in relation to their educational evaluation systems, in order to correlate the modus operandi of each one and the way in which they were strengthened over time, different from what happened in Rondônia. The proposal for the educational action plan takes into account the results achieved by the programs of the mentioned evaluation systems and, in this study, is directed to the formation of a technical team in the State Secretariat of Education of Rondônia, whose attribution will be to provide the needs of the Regional Education Coordination and state schools regarding the interpretation and appropriation of the results of the external evaluations (Saero and Prova Brasil), as well as supervising and monitoring the actions aimed at improving the educational indices.

Keywords: System of Educational Evaluation of Rondônia. State Educational Assessment Systems. Interpretation and appropriation of external evaluation results.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (Gcae) .	36
Figura 2 - Metas do Idero/2014	65
Figura 3 – Constituição da Meta do Idero/2014.....	65
Figura 4 – Fórmula do Idero.....	66
Figura 5 – Vencimentos dos Profissionais da Educação/RO	82

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Ideb - Metas projetadas e observadas - Ensino fundamental séries iniciais	26
Gráfico 2 - Distribuição de Ideb na rede estadual de educação dos anos iniciais.....	26
Gráfico 3 – - Metas Projetadas e Observadas - Ensino fundamental - Anos finais ...	27
Gráfico 4 – Distribuição de Ideb na rede estadual de educação dos anos finais	28
Gráfico 5 – Ideb - Metas projetadas e observadas - Ensino médio	29
Gráfico 6 – Percentual de atendimento da rede de ensino de Rondônia	32
Gráfico 7 – Média dos padrões de desempenho da educação básica de Rondônia obtidos pelo Saero	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistemas de Avaliação da Educação nos Estados Brasileiros de 1992 – 2017	22
Quadro 2 – IDEB e Meta Projetada por Etapa de Ensino na Educação Básica – Rede Estadual de Rondônia	30
Quadro 3 - Quantidade de escolas públicas da rede estadual/2018:	31
Quadro 4 - Quantidade de matrículas na rede estadual de ensino/2018	31
Quadro 5 – Plano de trabalho e cronograma de desembolso – Saero/2012.....	40
Quadro 6 - Atividades associadas ao certame Saero/2013	45
Quadro 7 - Datas da Avaliação/Saero.....	52
Quadro 8 – Quantitativo de participações dos alunos nos três certames realizados pelo Saero: 2012, 2013 e 2015	58
Quadro 9 - Evolução do Spaece por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados	84
Quadro 10 - Abrangência da participação dos alunos no ano de 2008.....	87
Quadro 11 – Dispositivos legais	91
Quadro 12 - Resumo dos problemas investigados e propostas para superação	113
Quadro 13 – Memória de Cálculo dos Recursos Orçamentários, referente ao Planejamento Plurianual (PPA) 2016-2019.....	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Participação Saero/2012	43
Tabela 2 – Participação Saero/2013	44
Tabela 3 – Participação Saero/2015	48

LISTA DE ABREVIATURAS

ALE/RO	Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
Aneb	Avaliação Nacional da Educação Básica
Anresc	Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDE	Bônus de Desempenho Educacional
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Caero	Conselho Estadual de Alimentação Escolar do Estado de Rondônia
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEE/RO	Conselho Estadual de Educação de Rondônia
CEEEI	Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena
Cesgranrio	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
Cpod	Coordenadoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Organizacional
CRE	Coordenadorias Regionais de Educação
DAF	Diretoria Administrativa Financeira
DGE	Diretoria Geral de Educação
Diof/RO	Diário Oficial do Estado de Rondônia
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
Fundeb	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
Gaca	Gerência de Apoio, Controle e Avaliação
GAE	Gerência de Avaliação e Estatística
Gcae	Gerência de Controle, Avaliação e Estatística
GEB	Gerência de Educação Básica
Gefec	Gerência de Educação Física, Esporte e Cultural Escolar
Gege	Gerência de Gestão Escolar
Gemte	Gerência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino
GFCTP	Gerência de Formação e Capacitação Técnica Pedagógica
GRE	Gerências Regionais de Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Idepe	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco
Idero	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Rondônia
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
NPA	Núcleo de Planejamento e Avaliação
Paae	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
Paic	Programa Alfabetização na Idade Certa
PGE/RO	Procuradoria Geral do Estado de Rondônia
PIP	Programa de Intervenção Pedagógica
PME	Programa de Modernização da Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proalfa	Programa de Avaliação da Alfabetização
Proeb	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
REN	Representações de Ensino
SAD	Sistema de Avaliação de Desempenho
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saepe	Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco
Saero	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia
Seduc/RO	Secretaria de Estado da Educação de Rondônia
SEE/MG	Secretaria de Educação de Minas Gerais
SEE/PE	Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco
Sejucel	Superintendência Estadual da Juventude, Cultura, Esportes e Lazer
Simave	Sistema Mineiro de Avaliação Educacional
Spaece	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNB	Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E O CASO DE RONDÔNIA	19
1.1 A implantação dos Sistemas de Avaliação Educacional nos estados brasileiros	20
1.2 Prova Brasil e Saero: complementariedades de políticas públicas para a educação escolar	23
1.3 O Ideb do Estado de Rondônia: uma síntese do desempenho rondoniense	25
1.4 A estrutura da Seduc e suas gerências	33
1.5 O Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia: histórico	39
1.5.1 As diretrizes: articulação das ações pedagógicas com o Saero.....	50
1.5.2 Fatores Incidentes: conflitos na política adotada.....	54
1.5.2.1 A instabilidade no cargo de Secretário de Educação	54
1.5.2.2 A apropriação dos dados educacionais.....	59
1.5.2.3 A ausência de política de responsabilização.....	64
2 O SAERO DIANTE DO PANORAMA DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS, CEARÁ E PERNAMBUCO	69
2.1 Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave)	70
2.1.1 Processo da consolidação do Simave.....	72
2.2 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe)	76
2.2.1 Saepe: implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)	78
2.3 O Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Ceará (Spaece)	83
2.3.1 O Spaece - ALFA como programa para extinguir o analfabetismo no Estado do Ceará	86
2.3.2 O Spaece e a expansão do sistema para o ensino fundamental e médio.....	88
2.3.3 O Paic e o Prêmio Escola Nota 10	89
2.4 Análise e conclusão sobre os sistemas Saero, Simave, Saepe e Spaece: uma síntese do exercício da comparabilidade	94
2.5 Novo contexto no aprimoramento de técnicas didático-pedagógicas nas escolas	98

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E ESTATÍSTICOS DO SAERO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SUPERAÇÃO DO CASO	104
3.1 Constituição da equipe tutora: perfil, atribuições, metodologia, ações e recursos	107
3.1.1 Perfil desejado.....	108
3.1.2 Atribuições.....	109
3.1.3 Metodologia.....	111
3.1.4 Ações	112
3.1.5 Recursos	115
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	123

INTRODUÇÃO

A presente dissertação analisa o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Rondônia (Saero). Para maior abrangência, nesta análise elegemos o exercício de comparabilidade entre os sistemas de avaliações estaduais do Ceará, Minas Gerais e Pernambuco, a fim de termos um panorama que nos direcionasse a aperfeiçoar o entendimento e os estudos sobre o Saero. Esse exercício nos aproxima das ações de aprimoramento técnico pedagógico realizado por esses sistemas e nos impulsiona a vislumbrar novas oportunidades de ações e diretrizes para o estado de Rondônia.

O Saero foi implantado no ano de 2012, seguindo a tendência tanto do Governo Federal quanto de outras Unidades da Federação. O estado de Rondônia adotou essa ferramenta a fim de acompanhar se o esforço de suas políticas públicas causava efeitos favoráveis à educação. Para tanto, objetivando aperfeiçoá-las, empregou, por meio de diagnósticos do desempenho dos alunos de sua rede estadual, essa forma de compreender e contextualizar sua realidade, a fim de redimensionar melhor suas ações.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação de Rondônia (Seduc/RO), a oferta desse mecanismo às escolas objetivava a promoção da equidade e da qualidade do ensino ofertado (RONDÔNIA, 2012a). Destinava, portanto, às unidades escolares, um instrumento que as assessorasse na produção de programas, projetos, planos e ações de intervenção de cunho pedagógico, cujo intuito seria otimizar a aprendizagem dos estudantes e garantir os preceitos constitucionais para uma educação de qualidade.

O Saero surgiu, de acordo com a Seduc/RO (RONDÔNIA, 2012a, s/p), com a “finalidade de servir de indicador de qualidade da educação ofertada na rede estadual de ensino. Além disso, pretendeu ser instrumento norteador do monitoramento das políticas públicas da educação em todo o estado de Rondônia”. Portanto, tinha a incumbência de produzir um diagnóstico da realidade educacional da rede estadual, a fim de subsidiar as escolas da rede estadual de ensino público no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

O Saero teve sua gênese orientada pelos argumentos expostos alhures, que se viram reforçados pelo desconhecimento das causas do desempenho aquém do esperado das unidades escolares da rede pública estadual de Rondônia, nas avaliações nacionais do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), nos anos que antecederam o sistema de avaliação estadual. Em outras palavras, não eram conhecidos os motivos que impediam essas escolas de alcançar as metas projetadas a elas.

Baseado nisso, a Seduc/RO tomou as providências para a implantação de um Sistema de Avaliação de Desempenho (SAD) da rede estadual de ensino. Essa missão foi designada, à época, à Gerência de Apoio, Controle e Avaliação (GACA), hoje renomeada de Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE), para a criação de uma comissão entre seus técnicos, para estudos, pesquisas e análises sobre a criação de um SAD que tivesse como desenho e parâmetro as avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Diante disso, como técnico do Núcleo de Planejamento e Avaliação Escolar (NPAE), percebi que o projeto, desde seu início, se adequou à ideia e modelos de outros estados brasileiros que já integravam às suas políticas públicas educacionais um sistema avaliador de desempenho de seus estudantes. Essa constatação é derivada das várias reuniões que se seguiram entre nós, técnicos da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE) da Seduc/RO, e os técnicos do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), responsáveis pela criação do Saero.

Os resultados do Saeb, promovido pelo Governo Federal, são disponibilizados, geralmente, a partir do 2º semestre do ano posterior ao avaliado. Ou seja, os índices obtidos por nossas escolas não as municiaava, em tempo hábil, para projetar ações pedagógicas com o intuito de sanar as deficiências de aprendizagem dos seus estudantes e incrementar programas de intervenção pedagógica e projetos políticos pedagógicos, dentre outros, que tinham como finalidade impulsionar o melhoramento escolar.

O Saero tinha como objetivo, portanto, servir de instrumento mais célere e contextualizado com as demandas educacionais do estado (RONDÔNIA, 2012c). Percebe-se, por meio de todo o processo de implantação, que a necessidade de termos em mãos os resultados da avaliação sempre no início do ano posterior ao

evento avaliativo favoreceu, em muito, a ideia de se produzir um SAD, pois, assim, a Seduc/Ro e as unidades escolares teriam o quanto antes e, em tempo hábil, os resultados da avaliação e poderiam rever suas práticas e produzir novas ações pedagógicas para corrigir as defasagens do aprendizado dos seus alunos.

Entretanto, apesar de todo esse esforço, o Saero foi descontinuado. Diante disso, nesta pesquisa foram analisadas três hipóteses que serviram de ponto de partida à produção desta dissertação das causas possíveis para a descontinuidade do Saero. A primeira está relacionada às mudanças no ordenador da pasta, ou seja, até que ponto a constante alteração de secretários de educação influenciou na descontinuidade do sistema. A segunda está adstrita na apropriação dos resultados e o pouco uso desses indicadores pelas gerências que compõem a diretoria geral de educação. Em outras palavras, essa desarticulação setorial fez o sistema perder significância? A terceira discorre sobre a ausência de mecanismos de responsabilização, como os existentes em outros estados brasileiros, como, por exemplo, os de Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, e se isso pode ter “influenciado” no pouco interesse dos atores envolvidos e no enfraquecimento das ações do Saero.

O objetivo desta pesquisa é a propositura de indução do aprimoramento dessa tecnologia como proposta de enriquecer as práticas dos nossos profissionais em educação, desenvolvendo neles o hábito do uso dos indicadores educacionais produzidos pelos diagnósticos realizados, *a priori*, pelo Saero e Saeb, visando ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem.

Concomitantemente, que todo esse arcabouço seja parte dos planejamentos técnicos, didáticos e pedagógicos, tanto para subsidiar as ações da Seduc e suas gerências, quanto para substabelecer às unidades escolares e suas equipes os melhores mecanismos de promover intervenções para ofertar a melhor qualidade educacional possível.

Sugere-se, portanto, a instituição de uma equipe tutorial, preferencialmente formada por técnicos educacionais que participaram do Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado pela Seduc e realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora, e o concluíram. A mesma deve ser vinculada ao Núcleo de Planejamento, Avaliação e Estatística da GCAE/DGE/Seduc, para proceder, junto às gerências, coordenadorias e escolas, assessoramento técnico sobre os indicadores oriundos dos sistemas de avaliações em que os estudantes

das escolas da rede pública estadual participem. A proposta deve inspirar seu potencial na mobilização do uso das informações provenientes dos sistemas de avaliações educacionais em larga escala existentes e disponibilizados.

Espera-se, assim, integrar as políticas públicas às expectativas das demandas sociais, assegurando, dessa forma, conhecimento necessário para que todos os atores envolvidos possam pontualmente desfrutar do uso dessa ferramenta em suas práticas educacionais.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o primeiro capítulo apresenta a trajetória do Saero, seu histórico, objetivos e as diretrizes criadas durante sua implementação. Essa descrição conduzirá à visualização da formação da equipe de trabalho, suas atribuições e os atores envolvidos, ilustrando todo o processo para sua constituição.

No segundo capítulo, se descreve um panorama, por meio do exercício de comparabilidade, entre o Saero e os sistemas de avaliação educacional dos Estados de Minas Gerais (Simave), Pernambuco (Saepe) e Ceará (Spaece), discorrendo sobre as diferenças entre eles. A escolha por esses sistemas está baseada na continuidade de aplicações e nas ações técnicas e pedagógicas que foram criadas pelos mesmos, que incentivam o uso dos dados educacionais e que subsidiaram políticas públicas de melhoramento educacional. Nesse sentido, nossa intenção é realizar um comparativo entre os sistemas citados e o Saero, como forma de compor ações que culminem na utilização dos diagnósticos produzidos por um sistema de avaliação externa em larga escala.

Por fim, ao final deste trabalho, contextualizadas as metodologias, as diretrizes, os programas, projetos, planos e ações detectadas ao longo deste estudo, apresentaremos um Plano de Ação Educacional (PAE) que possa contribuir para que a Seduc/RO disponha de recursos técnicos para municiar seus atores a fazerem uso dos indicadores de desempenho educacional. Desse modo, vislumbra-se democratizar, não tão somente o acesso a essa ferramenta, mas, principalmente, a otimização dos recursos técnicos que ela proporciona através dos seus diagnósticos, difundindo conhecimento a toda equipe técnica escolar para assegurar a qualidade da educação básica.

1 OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM LARGA ESCALA E O CASO DE RONDÔNIA

Este capítulo organiza-se em cinco seções. A primeira seção apresenta um breve panorama sobre a implantação dos sistemas de avaliações educacionais nos estados brasileiros - uma síntese da trajetória histórica da implantação dos sistemas de avaliação, a fim de verificar os desdobramentos dessa política, sua composição processual, seus atos administrativos e a exposição dos objetivos traçados que compõem a celebração de sua estrutura, bem como a correlação dos indicadores e os avanços educacionais.

A segunda seção descreve a Prova Brasil e o Saero como complementariedades de políticas públicas para a educação escolar, a relevância pedagógica dos sistemas avaliativos educacionais em larga escala e o alinhamento nas políticas avaliativas e adequação ao desenho adotados pelo Governo Federal.

A terceira seção apresenta o Ideb do estado de Rondônia, uma síntese do desempenho rondoniense, um espelho dos resultados obtidos pelas escolas públicas da rede estadual, ou seja, a projeção do quadro situacional em série histórica em que foi estipulada e o que foi alcançado, tanto pelo Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), quanto pelo Ensino Médio.

A quarta seção apresenta a estrutura da Seduc e suas gerências, procurando demonstrar de que forma são organizados e divididos todos os setores da Seduc/RO, pormenorizando as divisões pedagógicas, principalmente as atribuições da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (Gcae) e o Núcleo de Planejamento, Avaliação e Estatística (Npae), local de atuação profissional do autor desta dissertação.

A quinta seção traz o histórico do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia, além de contextualizar os fatores incidentes na composição dos trabalhos do Saero e o uso dos dados educacionais coletados por ele, ou seja, busca estabelecer uma visão sobre a correlação entre os fatos que podem ter contribuído para a falta de articulação setorial, percebido pela instabilidade no cargo de Secretário de Educação, a contrariedade na utilização das diretrizes propostas e a ausência de uma política de responsabilização capaz de agregar valor para

consolidar o sistema de avaliação educacional de Rondônia como uma ferramenta didática e pedagógica.

1.1 A implantação dos Sistemas de Avaliação Educacional nos estados brasileiros

Com a necessidade de aprimorar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas e efetivar o direito que cada aluno tem de aprender, o Estado de Rondônia, assim como outras unidades federativas brasileiras, implantou em sua rede de ensino público um sistema de avaliação (Saero) para diagnosticar os padrões de desempenho de seus estudantes, dentre outros objetivos já anteriormente referenciados neste estudo.

Essa implantação acompanhou uma “onda” nacional entre os estados brasileiros, que, apoiados pelos modelos produzidos pela União via Inep/MEC (Saeb – Aneb, Anresc, Prova Brasil, ANA), se inspiraram, nesse período (1992 a 2017), a instituir tais políticas educacionais em suas redes de ensino, ancorados em um SAD, a fim de melhorar seus índices educacionais. Tavares Junior e Neubert (2017, p.31) apontam que

[...] as políticas de implantação de sistemas de avaliação educacional realizadas pelos estados brasileiros têm impulsionado melhoria nos padrões de desempenho dos estudantes, contudo, foi possível observar que isso se dá ainda de modo incipiente, que os estados que possuem sistemas que buscam aprimorar as práticas e seus objetivos têm tido melhor aproveitamento, caracterizando-se pela continuidade dessa política, numa análise: implantação; manutenção; interrupção, reativação.

Na condução de nossa análise, verificando os coeficientes de correlação, constatamos que a implantação de sistemas de avaliações externas gerou, de modo geral, expectativas sobre efeitos positivos de melhoria de desempenho. Ademais, a continuidade das políticas, por meio da manutenção das avaliações, também está relacionada à preservação de tendências ascendentes nas curvas de desempenho,

como nos mostram os estudos de Tavares Junior e Neubert (2017, p. 41). Tais autores afirmam que a implantação de sistemas de avaliação, ao evidenciar os resultados de aprendizagem dos alunos, afeta a escola de múltiplas formas. Em especial, três:

(1) produz consequências ao trabalho docente, gerando maior ou menor prestígio à escola; (2) fornece informações relevantes que podem auxiliar no planejamento do trabalho pedagógico e motivar alterações positivas na gestão escolar; (3) cria uma nova linguagem para diálogo com a sociedade, as famílias e o sistema, fomentando a priorização da aprendizagem como principal marca da identidade escolar.

A seguir, apresentamos o Quadro 1, referente à implantação de sistemas de avaliação educacional pelos estados brasileiros.

Quadro 1 – Sistemas de Avaliação da Educação nos Estados Brasileiros de 1992 – 2017

Ordem	Estado	Nome	Sigla	Ano de Implantação
01	Acre	Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar	SEAPE	2009
02	Alagoas	Sistema de Avaliação Educacional de Alagoas/Avaliação de Aprendizagem da Rede Estadual de Educação de Alagoas	SAVEAL/ AREAL	2001
03	Amazonas	Sistema de Avaliação do Desempenho Educacional do Amazonas	SADEAM	2008
04	Bahia	Sistema Baiano de Avaliação de Educação	SABE	2010
05	Ceará	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará	SPAECE	1992
06	Espírito Santo	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo	PAEBES	2000
07	Goiás	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás	SAEGO	2011
08	Mato Grosso	Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso	Avalia – MT	2017
09	Mato Grosso do Sul	Sistema de Avaliação da Educação da Rede Pública de Mato Grosso do Sul	SAEMS	2003
10	Minas Gerais	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação	SIMAVE	2000
11	Pará	Sistema Paraense de Avaliação Educacional	SisPAE	2013
12	Paraíba	Sistema de Avaliação da Educação da Paraíba	Sem sigla	2011
13	Paraná	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná	SAEP	2012
14	Pernambuco	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco	SAEPE	2000
15	Piauí	Sistema de Avaliação Educacional do Piauí	SAEPI	2011
16	Rio de Janeiro	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro	SAERJ	2008
17	Rio Grande do Sul	Sistema Estadual de Avaliação Participativa / Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul	SEAP/ SAERS	SAERS (2007) SEAP (2012)
18	Rondônia	Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia	SAERO	2012
19	São Paulo	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo	SARESP	1996
20	Tocantins	Sistema de Avaliação da Educação do Estado de Tocantins	SALTO	2011

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações obtidas nos sites dos sistemas e das Secretarias de Educação dos estados.

Observando o período de implantação por estado brasileiro no quadro 1, podemos perceber que 50% implantaram seus sistemas de avaliação educacional a partir do ano de 2010. Todos eles adotaram não só a mesma matriz de referência, mas também os desenhos utilizados nas avaliações produzidas pelo Inep/MEC.

Segundo Sousa e Oliveira (2010), mesmo com o desdobramento do Saeb em duas avaliações, efetuado a partir de 2005, uma amostral (Aneb) e a outra censitária (Prova Brasil), não diminuiu a propagação da implantação pelos estados de seus próprios sistemas de avaliação, conforme demonstrado no quadro 1, apesar dos

mais variados questionamentos sobre a real necessidade educacional e onerosidade em seus custos de manutenção

Quando o governo federal, unilateralmente, toma a iniciativa de realizar uma testagem censitária, a Prova Brasil, apresentam-se dois tipos de problemas. De um lado, os estados passam a questionar-se acerca da validade da manutenção de sistemas próprios, com seus altos custos e complexidade logística, para realizar a mesma função que o governo federal já realiza. De outro, se estabelece uma frequência muito alta de aplicação de provas, o que inviabiliza, até mesmo, o tempo necessário para que seus resultados sejam absorvidos, analisados e transformados em ações por parte das redes de ensino (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 812).

Apresentaremos, a seguir, os indicadores educacionais advindos da Prova Brasil e Saero como complementariedade de políticas públicas e concepções de sua utilização na rede estadual de Rondônia, reforçando a necessidade de aprimoramento no tratamento dessas informações.

1.2 Prova Brasil e Saero: complementariedades de políticas públicas para a educação escolar

O Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 1990, implantou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) para servir de instrumento diagnosticador da qualidade da educação brasileira. Com base nesse sistema, foi desenvolvido, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que é um índice educacional que conjuga, na sua equação, as informações de rendimento escolar (aprovação) e desempenho (proficiências) em exames padronizados, como é o caso da Prova Brasil.

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é uma composição de avaliações externas em larga escala. Seu objetivo principal é realizar um diagnóstico da educação básica no Brasil e, também, identificar alguns fatores que interfiram no

desempenho dos estudantes, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. De acordo com o Inep, o intuito é realizar um levantamento para produzir

informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal, visando a contribuir para a melhoria da qualidade, equidade e eficiência do ensino. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores sobre fatores de influência do desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP, 2017, s/p).

Equalizar a combinação entre rendimento e desempenho foi um modo de estabelecer melhor eficácia nos estudos e análises sobre a qualidade educacional ofertada nas escolas brasileiras. A combinação entre fluxo (rendimento) e desempenho do Ideb vai expressar em valores de 0 a 10 se o andamento dos sistemas de ensino, em âmbito nacional, nas unidades federativas e municípios, estão evoluindo conforme o Pacto Federativo Todos Pela Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE).

Segundo o Inep/MEC, o Ideb também é importante

por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos. (BRASIL, 2017, s/p).

Com a implantação cada vez mais constante de políticas públicas voltadas ao campo educacional, se fez necessário variar e potencializar mais os tipos de avaliações, a fim de se ter um amplo diagnóstico das etapas da educação básica. Compõem o Saeb as avaliações denominadas Aneb, Anresc (Prova Brasil) e ANA.

A Prova Brasil abrange o maior número de etapas da educação básica. Seu objetivo é avaliar estudantes das áreas urbanas e rurais dos 5º e 9º anos do Ensino

Fundamental Público, nas redes estaduais, municipais e federais. Essa prova possibilita o resultado por escola, município, estado e país. Os resultados dessa avaliação compõem os cálculos utilizados para medir a proficiência dos estudantes pelo Ideb.

O Ideb é, portanto, uma ferramenta que demonstra, nacionalmente, os avanços ou não da aprendizagem dos estudantes e a performance das redes, permitindo a comparabilidade dos índices obtidos que são primordiais para se medir a qualidade da educação nas duas dimensões: aprendizagem e fluxo.

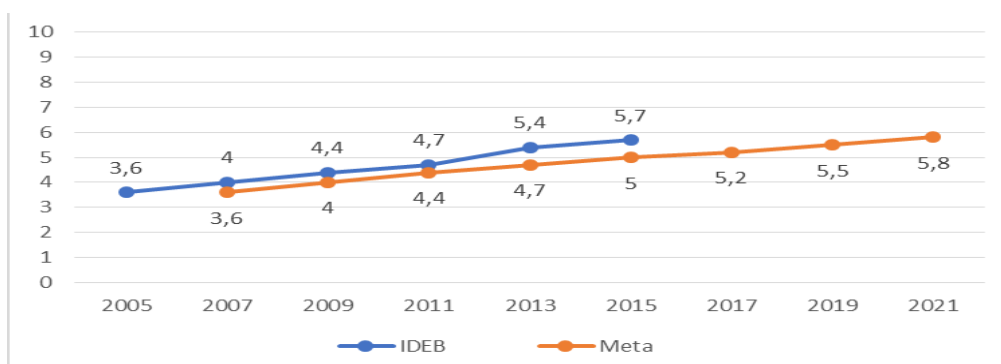
De acordo com o PNE 2014-2020, espera-se que todas as escolas possam ofertar qualidade de educação. Em suas projeções, até o ano de 2022, pretende-se que o Ideb atinja a meta de seis pontos, ou seja, uma média correspondente à dos países desenvolvidos.

1.3 O Ideb do Estado de Rondônia: uma síntese do desempenho rondoniense

Com o advento das metas projetadas por meio do Ideb para o estado de Rondônia, mostraremos, nesse subitem, a projeção estipulada do quadro situacional em série histórica e o que foi alcançado pela rede estadual, tanto pelo ensino fundamental (anos iniciais e finais), quanto pelo ensino médio.

Percebemos, a partir da leitura do gráfico a seguir, que o Ideb do estado de Rondônia, para os anos iniciais na rede pública estadual, foi de 4.7 em 2011. Assim, verificamos que houve uma melhora, uma vez que a meta projetada era de 4.4. Compreendemos, entretanto, que temos ainda um longo caminho a percorrer para o alcance da meta projetada pelo Governo Federal até o ano de 2022. O gráfico 1 apresenta a projeção do Ideb (Projetado e Observado) para o ensino fundamental - séries iniciais.

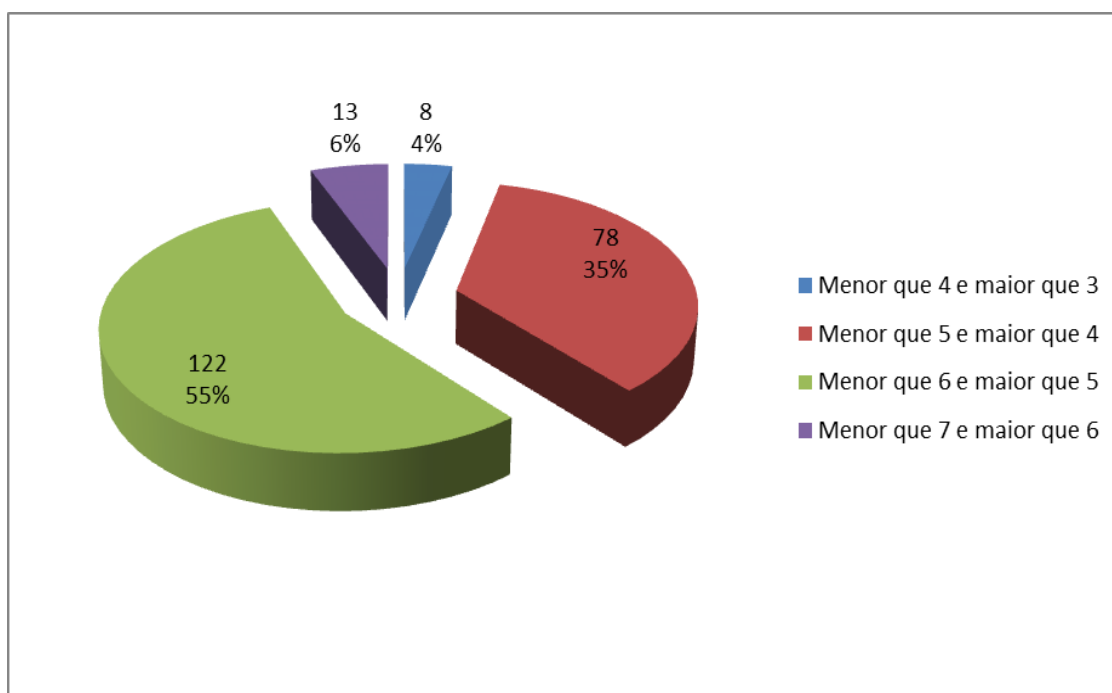
Gráfico 1 – Série histórica do Ideb e meta da rede estadual de Rondônia dos anos iniciais 2005-2021



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

O gráfico 2 a seguir mostra o índice de escolas por distribuição de Ideb na rede estadual de educação do Estado de Rondônia para os anos iniciais do ensino fundamental.

Gráfico 2 - Distribuição de Ideb na rede estadual de educação dos anos iniciais



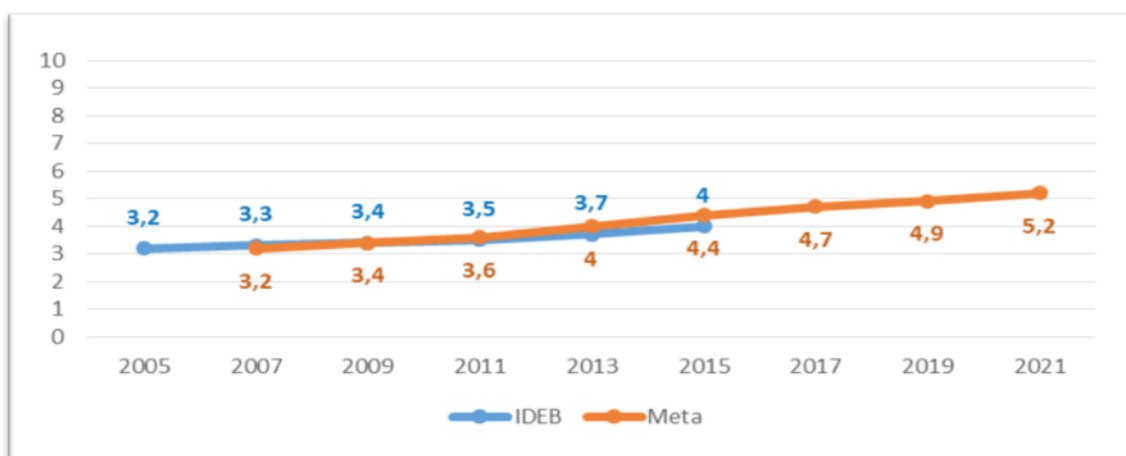
Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

O gráfico retrata que das 221 escolas que tiveram divulgados seus índices, 4% (oito) escolas estão com o Ideb menor que 4 e maior que 3, que 35% (setenta e oito) escolas têm Ideb menor que 5 e maior que 4, ainda que 55% (cento e vinte e

duas) escolas com Ideb menor que 6 e maior que 5 e, que 6% (treze) escolas com Ideb menor que 7 e maior que 6. Esses resultados nos mostram que as equipes de monitoramento da Seduc e CREs necessitam priorizar as unidades escolares com os menores índices prestando melhor assessoramento para elaboração de seus Planos de Intervenção Pedagógica (PIP), para que venham aperfeiçoar seus processos de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, seus indicadores.

A respeito dos índices do ensino fundamental - anos finais, nota-se, através do gráfico 3 abaixo, que o desempenho das escolas da rede estadual está aquém da meta projetada, ou seja, o esforço para reverter esse quadro e alcançar os índices projetados deverá ser cada vez maior, visto que as metas são evolutivas.

Gráfico 3 – Ideb - Metas Projetadas e Observadas - Ensino fundamental - Anos finais

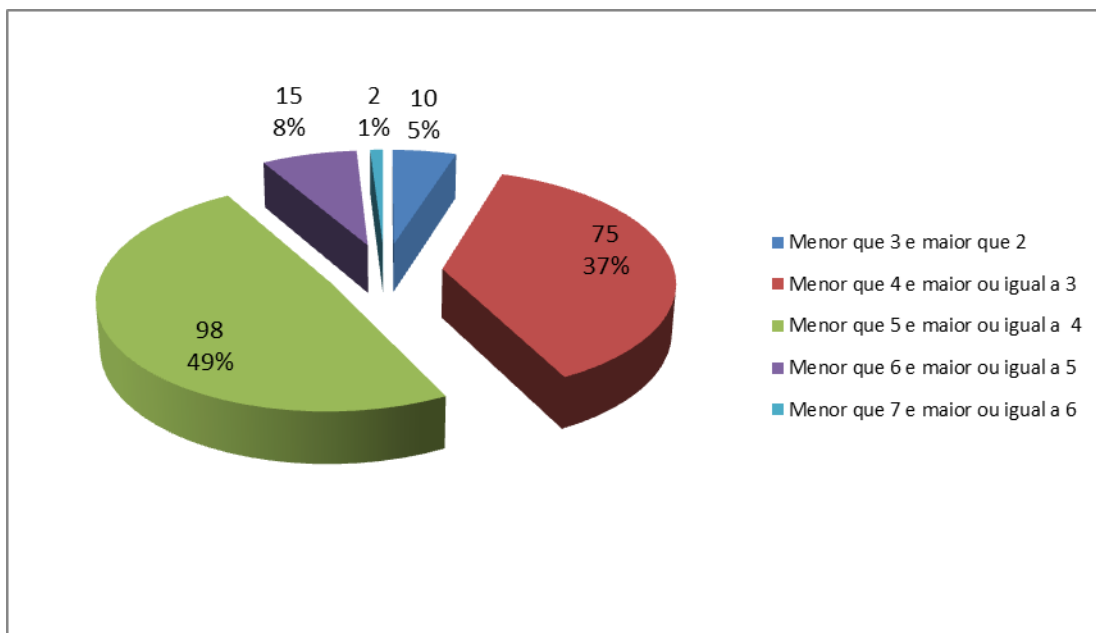


Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

Diante desse contexto, percebemos que temos que concentrar ações pedagógicas voltadas ao melhoramento do processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de um enorme desafio para alinhá-las com as metas para que, de fato, tenhamos uma educação de qualidade. O resultado acima nos mostra que para os anos finais do ensino fundamental se fazem necessários planos de intervenções pontuais, a fim de gerar estratégias didáticas, pedagógicas e de gestão para alcançar as metas projetadas e, conseqüentemente, possibilitar o melhor processo educacional que é fazer com que o estudante aprenda e se realize como sujeito protagonista de sua vida escolar.

No gráfico 4 abaixo, é apresentada a distribuição por percentual das escolas estaduais, referente ao Ideb/2015 – anos finais do ensino fundamental.

Gráfico 4 - Distribuição do Ideb na rede estadual de educação dos anos finais



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

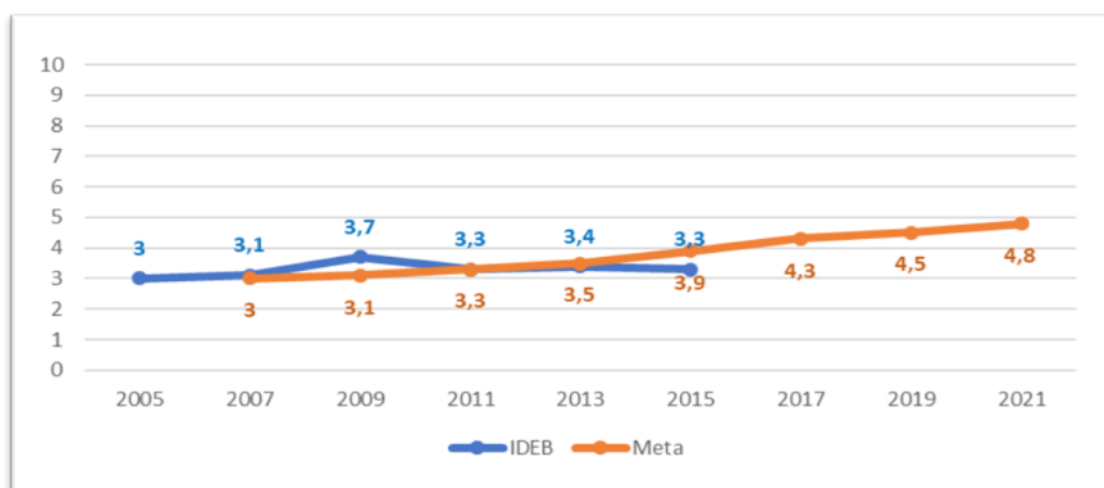
Os resultados explicitados pelo gráfico 3 e corroborados pelo gráfico 4 acima já demonstravam que desde o ano de 2009 a rede estadual, na etapa dos anos finais do ensino fundamental, encontrava dificuldade em alcançar a meta projetada. De fato, a situação foi se agravando e as ações realizadas pela Seduc/RO (oficinas, seminários, PIPs) não dialogaram com as avaliações externas anteriores e não produziram efeito satisfatório.

Ainda, debruçado sobre o gráfico 4 desta pesquisa, percebi que das 200 escolas que tiveram seus índices divulgados relativos ao Ideb/2015 dos anos finais, 5% (dez) escolas registraram o Ideb menor que 3 e maior que 2 e, 37% (setenta e cinco) escolas obtiveram o Ideb menor que 4 e maior que 3, que 49% (noventa e oito) escolas tiveram o Ideb menor que 5 e maior que 4, que 8% (quinze) escolas observaram Ideb menor que 6 e maior que 5 e por fim, apenas 1% (duas) escolas alcançaram Ideb menor que 7 e maior que 6 nesse período.

Destarte que, se nada foi feito, presumindo a permanência da maioria dos alunos matriculados e promovidos às séries seguintes na rede estadual de educação, nos é facultado achar que esses poderão acabar participando

futuramente em outra etapa do mesmo processo avaliativo, no caso, no 3º ano do ensino médio. Tal hipótese tem o objetivo de refletir sobre o baixo desempenho dos alunos do ensino médio, conforme podemos observar no gráfico 5.

Gráfico 5 - Ideb - Metas projetadas e observadas - Ensino médio 2005-2021



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

O objetivo desse exercício de análise é contribuir com o levantamento das informações produzidas pelas escolas da rede estadual frente ao desafio de melhorar as práticas educacionais. Trata-se, portanto, de uma caracterização da escola com base nos resultados da avaliação nas últimas edições da Prova Brasil.

As leituras desses indicadores do desempenho da rede estadual de Rondônia, cujo objetivo foi caracterizar a evolução das escolas, tendo em vista os diagnósticos produzidos, passaram à busca de compreender as possíveis razões que a levaram a alcançar tais resultados. Portanto, é necessário fazer reflexões sobre o desempenho educacional de nossas escolas.

Para tanto, a seguir, apresentamos no quadro 2, uma abreviada análise da série histórica do Ideb projetado e observado para o estado de Rondônia. Nela, contém a projeção, em percentual, da distância a ser percorrida para atingir os índices concebidos pelo Inep/MEC (por ano e etapa de ensino na educação básica) para as escolas públicas da rede estadual, bem como, o que já foi por elas alcançado.

Quadro 2 - IDEB e Meta Projetada por Etapa de Ensino na Educação Básica – Rede Estadual de Rondônia

IDEB e Meta Projetada, por Etapa de Ensino na Educação Básica – Total																			
Local	IDEB e Meta Projetada	Ensino Fundamental												Ensino Médio					
		Anos Iniciais						Anos Finais											
		2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2005	2007	2009	2011	2013	2015
Brasil	IDEB	3,8	4,2	4,6	5,0	5,2	5,5	3,5	3,8	4,0	4,1	4,2	4,5	3,4	3,5	3,6	3,7	3,7	3,7
	Meta	X	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	X	3,5	3,7	3,9	4,4	4,7	X	3,4	3,5	3,7	3,9	4,3
Região Norte	IDEB	3,0	3,4	3,8	4,2	4,3	4,7	3,2	3,4	3,6	3,8	3,8	4,0	2,9	2,9	3,3	3,2	3,1	3,3
	Meta	X	3,1	3,4	3,8	4,1	4,4	X	3,2	3,4	3,6	4,1	4,4	X	2,9	3,0	3,2	3,4	3,8
Rondônia	IDEB	3,6	4,0	4,3	4,7	5,2	5,4	3,4	3,4	3,5	3,7	3,9	4,2	3,2	3,1	3,7	3,3	3,4	3,3
	Meta	X	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	X	3,4	3,6	3,8	4,2	4,6	X	3,0	3,1	3,3	3,5	3,9
Meta RO para 2021 e % já alcançado	IDEB 2021	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,9	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,4	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0	5,0
	já Alcançado %	61,0	67,8	72,9	79,7	88,1	91,5	63	63	64,8	68,5	72,2	77,8	64,0	64,0	74,0	74,0	72,0	72,0
Distância a percorrer dentro da Meta		2,3						2,0						1,8					
Já percorrido dentro da Meta (Absoluto)		1,8						0,8						0,4					

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações coletadas no site do Inep/MEC, 2018.

Como um dos componentes da composição do Ideb é o rendimento (fluxo), se faz necessário trazer à baila que o desenvolvimento populacional do Estado de Rondônia sempre esteve ligado a períodos cíclicos. Ou seja, historicamente, esse crescimento está vinculado aos ciclos da borracha; da construção da estrada de ferro Madeira – Mamoré; dos garimpos de ouro, castanho e bauxita; dos projetos de assentamentos agrários; e o último e mais recente, das construções das hidrelétricas de Santo Antônio do Madeira e Jirau. Esse breve relato busca contextualizar que dependendo da intensidade do movimento migratório, de certa forma, obriga o governo do estado a ter que realizar readequações em seus planejamentos estratégicos para dar conta da demanda.

Na seara educacional, isso tem reflexos diretamente na quantidade de matrículas, taxas de abandono e evasão escolar e, conseqüentemente, na

reorganização da infraestrutura das escolas da rede pública estadual. Esses impactos geram, na maioria das vezes, maior concentração de esforços do poder público em garantir acesso e permanência à escola do que propriamente em ofertar educação de qualidade, ou seja, compromete ações como, por exemplo, investimentos em mais cursos de formação de professores. A seguir, no quadro 3 apresentamos o número de escolas da rede estadual.

Quadro 3 - Quantidade de escolas públicas da rede estadual/2018

Secretaria de Estado da Educação/Rondônia Seduc/RO	Urbana	272
	Rural	138
	Total	410

Fonte: Censo Escolar/Seduc/RO, 2018.

Na sequência, no quadro 4, podemos verificar a quantidade de matrículas iniciais realizadas no estado de Rondônia no ano de 2018.

Quadro 4 - Quantidade de matrículas na educação básica regular (dados preliminares), por etapa e por rede/2018

ETAPA	ESTADO	FEDERAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
Ed. Infantil	66	0	42.425	8.782
Ens. Fund.	113.016	0	131.863	25.125
Ens. Médio	51.522	4.244	0	3.868
Total	164.604	4.244	174.288	37.775

Fonte: Censo escolar/Seduc/RO, 2018.

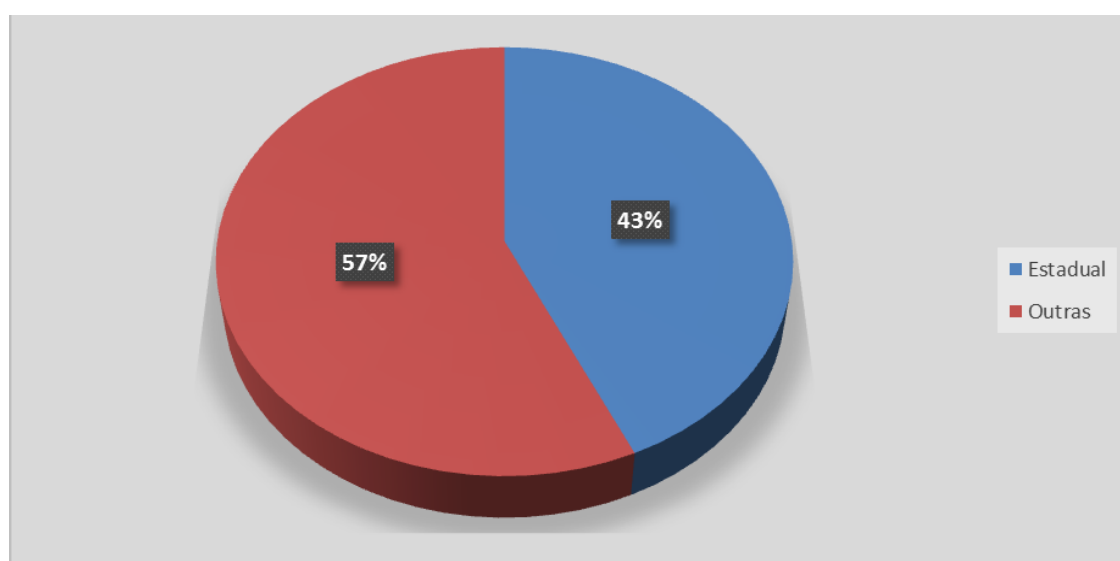
Conforme podemos observar, estão matriculados na rede estadual de educação de Rondônia 164.604 estudantes. Essas matrículas são distribuídas da educação infantil ao ensino médio, não contemplando no cômputo do quadro acima as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Presencial e Modular, a Educação Especial, a Educação Escolar Indígena, a Educação Profissional, o Ensino Médio do Campo e Quilombola.

Por circunstâncias econômicas, a rede estadual acaba por absorver demandas de alguns municípios. Com isso, o estado acaba assumindo

compromissos que seriam de competência do ente municipal e que comprometem a concentração em suas reais obrigações.

Na sequência, no gráfico 6, referente ao Total de matrículas na Educação Básica Regular, podemos acompanhar a equiparação em percentual entre a rede estadual com as outras redes.

Gráfico 6 - Percentual de matrículas na Educação Básica Regular no estado de Rondônia



Fonte: Censo escolar/Seduc/RO 2018.

Com a descontinuidade do Saero após o ano de 2015, a Seduc/RO, por meio das gerências da educação básica, passou a contar apenas com os indicadores produzidos pelas avaliações federais como referência para suas ações pedagógicas.

Entretanto, os trabalhos até aqui realizados pelos setores pedagógicos parecem pela ausência de tempestividade das devolutivas dos resultados, isso para os casos de aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Isso, de certa forma, pode ter contribuído ao longo desses anos para a instalação e deflagração de ações descontextualizadas e genéricas, que pouco tem acrescentado nas políticas de melhoramento escolar.

Isso, em tese, justifica a necessidade de se ter um sistema próprio, contínuo e com desenho que contemple as necessidades da rede estadual e proporcione todas as informações dos desempenhos das escolas, configurando suas séries históricas, para sugerir roteiros de planejamentos na (re) elaboração e (re) organização de

estratégias, a fim de que, secretaria e unidades escolares tenham em mãos conhecimento do comportamento e performance de seus alunos estabelecida pelas avaliações externas como resultado do seu aprendizado e realidade de sua rede.

1.4 A estrutura da Seduc e suas gerências

A estrutura da Seduc/RO é capitaneada pelo gabinete do secretário titular e adjunto, possuindo, em seu arcabouço, o apoio dos seguintes conselhos: Conselho Estadual de Educação de Rondônia (CEE/RO), Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), Conselho Estadual de Educação Escolar Indígena (CEEEI), Conselho Estadual de Alimentação Escolar do Estado de Rondônia (Caero), além de agregar a Superintendência Estadual da Juventude, Cultura, Esportes e Lazer (Sejucel).

A Seduc/RO é dividida em dois eixos administrativos denominados de Diretorias. A primeira é a Diretoria Administrativa Financeira (DAF), que trata exclusivamente do suporte financeiro, recursos humanos, prestação de contas e dos gastos da administração como um todo. A segunda é a DGE, que coordena todas as demandas de cunho pedagógico. Além disso, é sua função encaminhar as demandas educacionais, recaindo sobre ela a competência de organizar, projetar, planejar, coordenar, avaliar e distribuir todos os assuntos referentes às ações que deverão ser produzidas nas escolas públicas da rede estadual de Rondônia.

A DGE possui vários seguimentos administrativos, como um Escritório de Projetos; um Centro de Mídias para Educação e seis gerências: Gerência de Modalidades e Temáticas Especiais de Ensino (Gemte); Gerência de Educação Física, Esporte e Cultural Escolar (Gefec); Gerência de Formação e Capacitação Técnica Pedagógica (GFCTP); Gerência de Gestão Escolar (Gege); Gerência de Educação Básica (GEB), que, por sua vez, possui três sub-gerências, divididas em Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Integral; e, por fim, a Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE).

O Decreto Estadual nº 16.860, de 25 de junho de 2012, alterou a estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação, que anteriormente era definida pelo Decreto Estadual nº 9.053, de 10 de abril de 2000. Essa nova estrutura desativou

algumas gerências, transformando as que tinham cunho pedagógico em subgerências, e criou uma gerência única, que passou a administrar todo o setor educacional.

Há, em curso, no ano de 2018, uma nova proposta de estudo sendo realizada para reestruturação da Seduc/RO. Todavia, para funcionamento adequado dos setores, foi expedido o Memorando nº 1.644/2016 da Coordenadoria de Planejamento, Orçamento e Desenvolvimento Organizacional (Cpod), órgão vinculado ao gabinete da SEDUC, que acenou para o futuro desenho estrutural que irá vigorar obedecendo ao Organograma que designa as competências de seus setores. Com isso, ficou determinado à GCAE:

I – Gerenciar e adotar mecanismos de controle e avaliação da execução dos programas, projetos e atividades de suporte ao desenvolvimento do processo de ensino, de aprendizagem e de apoio ao estudante;

II – Coordenar, planejar, controlar e executar o desenvolvimento das ações relativas à inspeção, à regularização escolar, à estatística, às matrículas, ao planejamento e à avaliação educacional, ao livro didático, ao censo escolar, à bolsa família, às normas técnicas educacionais, ao fortalecimento da escola, assim como zelar pelo cumprimento da legislação de ensino;

III – Coordenar, planejar e executar ações referentes ao Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – Saero e atividades referentes às avaliações nacionais da qualidade de ensino;

IV – Gerenciar, coordenar, assessorar e acompanhar as atividades das Coordenadorias Regionais de Educação – CREs referentes aos projetos de regularização escolar das escolas públicas da rede estadual de ensino e de fiscalização das escolas públicas e privadas;

V – Coordenar, analisar e divulgar os resultados das avaliações de desempenho dos alunos da educação básica e os indicadores de desempenho, para estabelecimento de políticas públicas educacionais de melhoria da qualidade de ensino;

VI – Planejar, organizar, coordenar e controlar as ações de logísticas de formação pertinente a sua demanda;

VII – Exercer outras competências as correlatas.

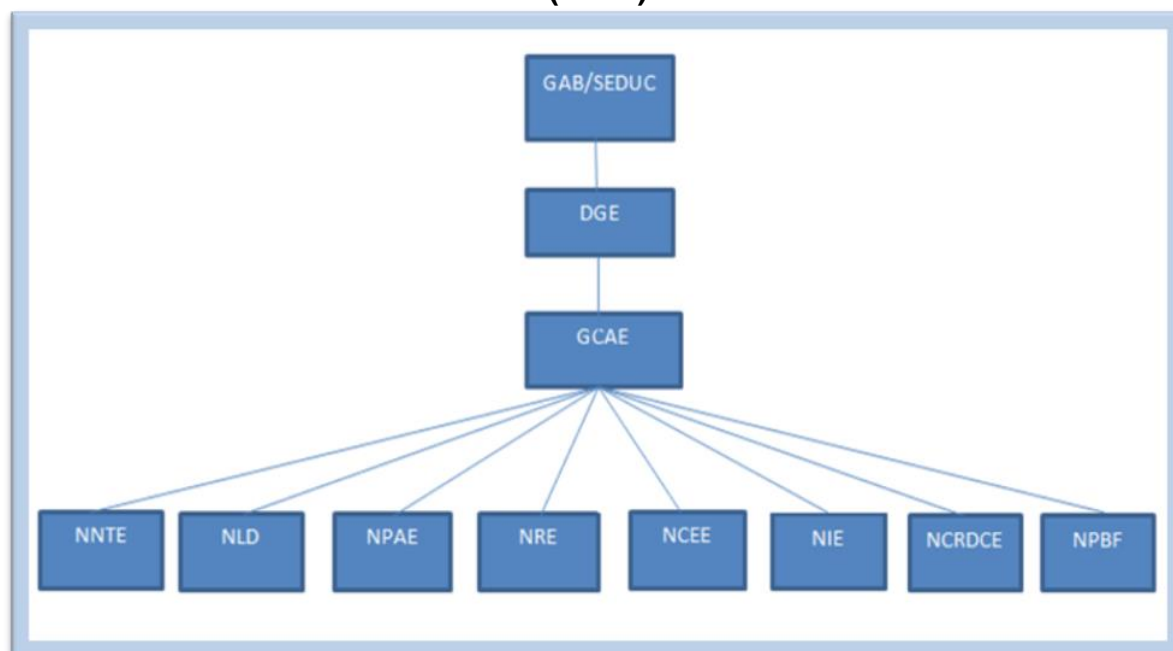
Parágrafo único: São subordinados à Gerencia de Controle, Avaliação e Estatística (GCAE): o Núcleo de Normas Técnicas Educacionais (NTE); o Núcleo de Regularização Escolar (NRE); o Núcleo de Inspeção Escolar (NIE); o Núcleo de Cadastro, Registros de Diplomas e Certificados Escolares (NCRDCE); o Núcleo de Planejamento e Avaliação Escolar (NPAE); o Núcleo do Livro Didático (NLD); o Núcleo de Censo Escolar e Estatística (NCEE) e o Núcleo do Programa Bolsa Família (NPBF). (Seduc, 2016a, s/p)

Essa reestruturação trouxe em seu bojo as competências para o Núcleo de Planejamento e Avaliação Educacional (NPAAE), no qual estou lotado e desenvolvo minhas funções laborais, competindo ao mesmo:

- I – Coordenar, dirigir e avaliar o exercício das atribuições do Núcleo e outras atividades compatíveis com sua área de atuação, observando o cumprimento da legislação específica;
- II – Supervisionar e despachar contratos, processos, documentos e demais matérias de competência da Coordenadoria/Gerencia;
- III – Coordenar o desenvolvimento e a execução de trabalhos voltados ao aperfeiçoamento de procedimentos e rotinas de sua área de atuação;
- IV – Administrar o uso eficiente dos recursos disponíveis, estimulando o desempenho das equipes, a autonomia e a responsabilidade gerencial;
- V – Propor capacitação para os servidores do Núcleo, no que compete, de acordo com as demandas surgidas;
- VI – Supervisionar o controle de materiais e bens patrimoniais sob sua responsabilidade;
- VII – Elaborar e remeter ao diretor, coordenador, gerente e subgerente relatório trimestral e anual das atividades desenvolvidas pelo Núcleo, nos prazos e modelos estabelecidos;
- VIII – Exercer outras competências correlatas. (Seduc, 2016a, s/p)

Apresentamos a seguir o organograma da Gcae/DGE/GAB/Seduc/RO, por meio do qual pretende-se demonstrar a distribuição hierárquica e a disposição setorial dentro dessa gerência.

Figura1 – Organograma da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (Gcae)



Fonte: Seduc/RO. Organograma elaborado pelo autor.

O NPAE da GCAE, tem, dentre suas atribuições, divulgar, acompanhar, interpretar, produzir, conferir, tabular, fiscalizar e organizar os dados referentes às avaliações externas, produzidas tanto pelo Governo Federal, quanto pelo Estado de Rondônia. No cotidiano laboral da equipe de avaliação, acompanhamos as evoluções - ou não - dos índices das escolas públicas da rede estadual, interpretando, junto a elas, os motivos relacionados ao baixo desempenho dos alunos, bem como seu crescimento, quando ocorre.

Como parte de nossas atividades, realizamos seminários com temáticas relacionadas às avaliações externas para as Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Esses eventos são direcionados aos mais diversos atores educacionais, como: gestores escolares, supervisores escolares, coordenadores pedagógicos, orientadores escolares e professores de Língua Portuguesa e Matemática. Esse trabalho, na maioria das vezes, ocorre em parceria com outras instituições (CAEd/UFJF/MG, Inep/MEC).

Por tratar de diversas avaliações, o Núcleo de Avaliação foi dividido por temáticas. Somos oito profissionais atuantes, divididos por tarefas diferenciadas. Apesar da divisão na gerência, o trabalho é conjugado conforme as demandas dos setores pedagógicos: ora pela incidência dos resultados dessas avaliações, ou por

ocasião de debates políticos/administrativos e, ainda, quando há necessidade de prestação de contas a parlamentares e outros.

O Saero é a linha de frente da atuação profissional do autor desta pesquisa; porém, há, também, atuação em outras frentes de trabalho que envolvem a rede estadual de ensino público, que são ligadas às avaliações externas, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), monitorando dados sobre o ingresso dos estudantes nas universidades; na Prova Brasil, Ana, Anresc, Pisa, Enceeja, acompanhando os índices obtidos, produzindo relatórios e proferindo palestras em seminários e oficinas de divulgação e apropriação de resultados para gestores, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores e supervisores escolares da rede estadual de ensino público. Nessa empreitada, divulgamos às escolas as novidades, datas e experiências realizadas em outras escolas ou localidades que lograram êxito.

Entretanto, com a descontinuidade dos diagnósticos de nossa rede estadual de ensino que eram realizados pelo Saero, são as avaliações promovidas pelo Saeb (Avaliação Nacional de Alfabetização-ANA; Avaliação Nacional de Rendimento Escolar - Anresc, Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb) do governo federal que têm ocupado nossas atividades, sobre as quais nos debruçamos para tabular dados, organizar e desenvolver interpretações, promovendo devolutivas às escolas da rede, bem como a tarefa de realizar oficinas e seminários para a divulgação e a apropriação desses resultados.

Cabe destacar que o NPAE tem como incumbência coordenar e executar ações que permitam a avaliação e o acompanhamento dos resultados de políticas e estratégias educacionais e de questões relativas à universalização do acesso, matrícula e permanência do educando, à qualidade do ensino ofertada nas escolas de nossa rede, à competência pedagógica de nossos professores e técnicos educacionais e à gestão no campo educacional.

Contudo, a ausência de conexão entre as gerências da DGE (Gemte, Gefec, Gfctp, Gege, GEB e GCAE) que se potencializa pelo desconhecimento em comum dos técnicos das mesmas sobre os objetivos do Saero e dos insumos projetados para fortalecer, subsidiar, auxiliar, (re) dimensionar, (re) avaliar ações, programas, planos e projetos que as mesmas executam, acabam por não se traduzir em efeitos (eficácia e eficiência) às ações técnicas e pedagógicas para melhorar os índices de

desempenho dos educandos de nossa rede que foram e serão diagnosticados pelo sistema de avaliação.

Para melhor ilustrar nosso argumento, muitas vezes atuamos como meros informantes das atividades relacionadas às avaliações externas. Como exemplos disso, destaca-se o Plano de Intervenção Pedagógica (PIP) em 2013, realizado pela então Gerência de Educação (GE), por meio de sua Subgerência de Formação e Capacitação Técnica Pedagógica (SGFCTP), que trabalhou os resultados da primeira avaliação educacional com oficinas de métodos didáticos sem observar os padrões de desempenho dos estudantes avaliados. Mais recentemente, houve a interrupção dos seminários de apropriação dos resultados promovidos pelo Npae, relativos ao exercício de 2017, que eram realizados para os gestores, supervisores e orientadores escolares, quando faltavam apenas três das dezoito Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) para concluir os trabalhos iniciados.

Vale ressaltar que, apesar do esforço da gerência (Gcae), ainda não possuímos profissionais especializados, pois somente a partir de 2016 que se investiu em formação - pós-graduação *stricto sensu* - de 25 mestrados em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ministrado pela UFJF, por intermédio do CAEd.

Inicialmente, a intenção do curso de mestrado era atender às especificidades e à lacuna no âmbito técnico da gerência (Gcae). Todavia, o apelo com o advento do alastramento, entendimento e “aceitação” das avaliações externas, no tocante ao rompimento de paradigmas atribuídos às avaliações com esse cunho, ampliou-se para outros setores afins da Seduc/RO.

Considerando ainda que o diagnóstico de desempenho dos estudantes produzido reflete, em grande parte, o fazer pedagógico das unidades educacionais, que além das dificuldades encontradas pelas escolas (absenteísmos, falta de professores das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Química e Física, consideradas as disciplinas mais críticas de professores no estado), não encontram o apoio necessário para auxiliar nas interpretações dos resultados, este registro evidencia a dificuldade encontrada em se atribuir e estabelecer critérios para o desenvolvimento das atividades do Npae. Também pode estar diretamente ligado à incompreensão do planejamento proposto e organizado por esse setor, a partir do conceito de habilidades e competências que são aferidos pelo Saero e Saeb, que fazem parte do currículo escolar e devem ser ensinados em cada ano de escolaridade.

1.5 O Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia: histórico

O Saero foi implantado no ano de 2012, fruto do Convênio nº 165/2012, da PGE/RO (RONDÔNIA, 2012c), firmado entre o Governo do Estado de Rondônia, por meio da Seduc/RO com a UFJF e o CAEd, instituição responsável por dirigir todo o processo avaliativo (planejamento, supervisão, aplicação, divulgação dos resultados e suportes tecnológicos).

O quadro 5 a seguir corresponde ao planejamento da implantação do Sistema de Avaliação do Estado de Rondônia, ocorrida no ano de 2012, quando logo após foi realizada a primeira aplicação da avaliação. Nele, será possível observar o *pari passu* de todas as tarefas, desde a montagem dos cadernos até a apresentação interna dos resultados.

Quadro 5 – Plano de trabalho e cronograma de desembolso – Saero/2012

Tarefa	Início	Término
Montagem dos cadernos de teste	20/8/2012	27/8/2012
Diagramação dos cadernos de testes	28/8/2012	4/9/2012
Envio da base institucional	6/9/2012	6/9/2012
Crítica e homologação da base institucional	7/9/2012	11/9/2012
Produção dos dados variáveis	12/9/2012	14/9/2012
Envio dos cadernos de testes, dados variáveis e quantitativos para a gráfica	14/9/2012	14/9/2012
Impressão e manuseio dos instrumentos de avaliação	15/9/2012	10/10/2012
Liberação do S.I.A	19/9/2012	24/9/2012
Envio do material para os polos (caixas de pacotes)	11/10/2012	24/10/2012
Treinamento presencial dos agentes da avaliação (Instrumentos)	16/10/2012	17/10/2012
Atividades dos operadores no SIA (Cadastro/Alocação/Realizar atividade)	18/10/2012	4/12/2012
Distribuição dos pacotes para cada escola	25/10/2012	31/10/2012
Aplicação dos testes e questionários	5/11/2012	9/11/2012
Recolhimento do material nas escolas	12/11/2012	16/11/2012
Retorno do material dos polos para o CAEd (caixas e pacotes)	19/11/2012	26/11/2012
Envio da base de produção para a COA	25/12/2012	25/12/2012
Envio da base de produção validada para a CME	1/1/2013	1/1/2013
Envio da base de medidas validada para a CAP	10/1/2013	10/1/2013
Apresentação interna dos resultados	23/1/2013	23/1/2013

Fonte: Rondônia, 2012c.

O Convênio supracitado foi concebido para atender a um ciclo de três anos (2012, 2013 e 2014), com período de execução previsto de 01/03/2012 a 30/04/2015, conforme consta no Processo Administrativo, oriundo da Seduc/RO, nº 1601.01028-00/2012, o qual objetivava “fomentar ações voltadas para a melhoria da qualidade da educação e a promoção da equidade” (RONDÔNIA, 2012c, p. 50).

É possível, portanto, interpretar que na opção de conveniar, assegurando um ciclo trienal, o estado estaria garantindo que o sistema de avaliação tivesse continuidade em seu programa, com menos burocracia e segurança, para fomentar ações que dessem seguimento à mudança do cenário em seu sistema educacional. Essa mudança seria subsidiada por meio dos diagnósticos realizados pelo sistema de avaliação, a fim de propiciar a realização de estudos, mapeamentos e produção de indicadores de desempenho que permitissem detectar, de modo macro, a real

situação do ensino no estado. Com isso, visava oportunizar a propositura de soluções, a constituição, o aprimoramento e a modernização do modelo de gestão da educação pública da rede estadual, “desenvolvendo atividades de formação de pessoal especializado, de pesquisa, de desenvolvimento e implantação de novas tecnologias” (RONDÔNIA, 2012c, p. 50).

Torna-se necessário ressaltar, neste momento do trabalho, que, mesmo oficializado em Diário Oficial do Estado de Rondônia (Diof/RO), houve uma omissão em nomear a Coordenação do Saero, ficando, dessa forma, a critério de uma Portaria expedida à época pela secretária de educação do estado, Isabel de Fátima Luz, nomeando como coordenadora Seila Regina Correa Bessa. Foi possível constatar, por meio do processo de pesquisa, que o Saero não foi instituído como núcleo, setor, coordenação; apenas foi adstrito à Gerência de Avaliação e Estatística (GAE), hoje renomeada como Gerência de Controle, Avaliação e Estatística, órgão da Diretoria Geral de Educação (DGE) da Seduc/RO.

Registrou-se, ainda, que os primeiros estudos sobre a viabilidade de um SAD estadual dentro dos padrões da Teoria de Resposta ao Item (TRI) foram promovidos pelo primeiro secretário da pasta do primeiro mandato do governador Confúcio Moura, professor Jorge Alberto Elarrat Canto (janeiro/2011 a junho/2011), que ocupou por pouco tempo essa função. Atuou apenas por seis meses, sendo logo substituído pelo senhor Júlio Olivar Benedito (julho/2011 a agosto/2012), quem assinou o convênio que implantou o Saero. Entretanto, antes que fosse realizada a sua primeira edição, ocorreu nova troca de comando, assumindo a Seduc/RO a professora Isabel de Fátima Luz (agosto/2012 a junho/2014), que, sob sua responsabilidade, realizou dois processos avaliativos do Saero (2012 e 2013).

Entre a realização dessas edições, a GAE/DGE/Seduc/RO, em decorrência da troca de secretários da pasta da educação no estado, sofreu várias mudanças em sua equipe técnica responsável pela condução e coordenação do sistema. Tal situação pode ter gerado algumas consequências negativas no que tange à implantação do sistema avaliativo, visto que, no momento de concepção e adaptação do programa em Rondônia, não houve continuidade e integração entre a equipe responsável por desenvolver a política estadual.

A primeira coordenadora do Saero foi responsável direta por minha inserção à equipe do Núcleo de Avaliação/GAE/DGE/Seduc/RO, fato ocorrido em maio de 2012. Naquele momento inicial, a equipe técnica do Saero era composta por três

peessoas: a coordenadora do programa e dois professores do estado, um deles o autor desta pesquisa.

Antes de minha inclusão na equipe do Saero, eu desenvolvía a função de chefe do Programa de Controle de Material e Patrimônio (PCPM) da Gerência de Apoio, Controle e Avaliação (GACA) da Seduc/RO, que, à época, era responsável pelos programas de apoio ao educando. Com o advento da reestruturação administrativa, migrou da GACA para a Diretoria Administrativa e Financeira (DAF) o setor de material e patrimônio. Desse modo, a GACA recebeu a nomenclatura de Gerência de Avaliação e Estatística (GAE), e todos os técnicos do setor de patrimônio tiveram que buscar novas lotações. Com a aprovação da implantação do Saero, se fez necessária a composição de uma equipe de trabalho para disseminar as informações do sistema, e assim surgiu minha nova função na Secretaria de Educação. Em 2016, a Seduc teve uma nova reestruturação e, como reflexo a esses desdobramentos setoriais, surgiu a Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (Gcae), na qual está inserida o Núcleo de Planejamento e Avaliação (Npae), setor em que desenvolvo atualmente minhas atividades profissionais.

Com exceção da coordenadora do Saero, os dois funcionários que atuavam na equipe não haviam atuado em qualquer sistema ou programa que se assemelhasse ou tivesse proximidade com o assunto avaliação externa em larga escala. Portanto, a equipe responsável pelo sistema foi, ao longo do primeiro certame, aprendendo a lidar com as suas atribuições.

De modo ainda incipiente, fui incumbido de percorrer as 33 Representações de Ensino (REN), à época, para explicar como se dariam os procedimentos administrativos voltados à realização da primeira edição do Saero. Atualmente, as REN são denominadas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE), totalizando 18 unidades, distribuídas conforme as peculiaridades de cada região no estado.

O Saero foi implantado para avaliar, de forma censitária, o desempenho dos alunos das escolas públicas da rede estadual, considerando as unidades de ensino que ofertavam, na modalidade regular, os 2º, 5º, 6º e 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º do ensino médio.

Em 2012, em sua primeira edição, o Saero previu avaliar 124.030 alunos. Contudo, foram avaliados um total de 92.223 estudantes da rede pública estadual. Da previsão inicial, teve-se um percentual de 74,35% de participações dos estudantes, com destaque para os anos iniciais do ensino fundamental, com média

de 85% (em comparação à participação dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, com a média de 78,25%).

No caso dos índices de participação dos estudantes do ensino médio, observou-se uma baixa participação, comparando os anos iniciais (85%) e finais (78,25%) do ensino fundamental em relação a todas as etapas avaliadas.

No cômputo geral, considerando todas as etapas avaliadas, tivemos um montante de 25,65% de estudantes que não realizaram a avaliação. Não há registros oficiais sobre as possíveis causas que ensejaram a baixa participação dos alunos.

A aplicação das provas ocorreu nos dias 06, 07 e 08 de novembro de 2012. A tabela 1 apresenta a taxa de participação dos estudantes no Saero/2012:

Tabela 1 – Participação Saero/2012

Etapa	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	Participação (%)
2º Ano	11.077	9.316	84,1
5º Ano	12.165	10.528	86,5
6º Ano	23.746	18.886	79,5
9º Ano	18.754	14.433	77,0
1º Ano EM	26.091	17.304	66,3
2º Ano EM	18.185	12.228	67,2
3º Ano EM	14.012	9.528	68,0

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

Após as conclusões dos seminários, oficinas presenciais e on-line de apropriações de resultados para os professores (Língua Portuguesa e Matemática), gestores escolares, supervisores escolares, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos das escolas e CRE, referentes aos diagnósticos realizados pelo Saero/2012, produziu-se relatório técnico/administrativo sobre todas as atividades executadas, juntados aos autos do processo (RONDÔNIA, 2012c).

Posteriormente, considerada a finalização dos trabalhos do primeiro processo avaliativo e das análises da equipe técnica da Seduc/RO, iniciaram-se os preparativos para a realização do segundo exame do Saero para o ano de 2013, seguido de contato com a equipe técnica de avaliação do CAEd, responsável pelo assessoramento do nosso sistema.

Para a realização do Saero/2013, tivemos a primeira alteração contratual. Em virtude da efetivação do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º), readequou-se

uma etapa a ser avaliada, passando a se avaliar o 3º ano do ensino fundamental e não mais o 2º ano, como previsto. O segundo processo avaliativo ocorreu nos dias 05, 06 e 07/11/2013.

Nesse exame, foram avaliados 88.650 alunos dos 122.043 previstos, ou seja, houve um índice de abstenção de 27,36%; portanto, 1,71% maior que a verificada na edição do Saero do ano anterior. Apesar disso, não se encontrou nenhum registro oficial que explicasse o fenômeno observado. Salienta-se que o quantitativo de estudantes/turmas previstos é retirado da base do banco de dados do Censo Escolar. Segundo o Coordenador do Núcleo do Censo Escolar da Seduc/RO, parte dessa queda deve-se ao menor número inicial de matrículas para o ano/2013.

No entanto, o índice de participação só veio a “ganhar importância” após a realização dessa edição da avaliação. Isto é, esse debate emergiu com o Seminário de Divulgação e Apropriação dos Resultados e, conseqüentemente, com a construção de série histórica do Saero, que possibilitou a comparatividade dos dados entre os processos avaliativos dos anos de 2012 e 2013. Ademais, o fato de se ter como foco principal os índices de desempenho dos estudantes desviava as atenções técnicas sobre o tema.

Portanto, com a periodicidade do Saero, foi possível perceber a ampliação das discussões, não tendo somente como eixo os resultados do desempenho dos alunos, como também a sua participação. Na tabela 2 são apresentadas as ocorrências sobre a participação dos alunos no Saero/2013:

Tabela 2 – Participação Saero/2013

Etapa	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	Participação (%)
2º Ano	10.635	8.667	81,5
5º Ano	12.249	10.411	85,0
6º Ano	22.149	17.395	78,5
9º Ano	19.394	14.830	76,5
1º Ano EM	25.615	16.449	64,2
2º Ano EM	18.289	11.887	65,0
3º Ano EM	13.712	9.011	65,7

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

Seguindo o mesmo padrão de trabalho do ano anterior, para conclusão do processo avaliativo do Saero/2013 foram realizados seminários, oficinas presenciais e *online* de apropriações de resultados para os professores (Língua Portuguesa e

Matemática), gestores escolares, supervisores escolares, técnicos educacionais, coordenadores pedagógicos das escolas e CRE, que ainda não tinham sido oportunizados a conhecer a metodologia do sistema de avaliação nos eventos anteriores.

Entretanto, a construção de nossa série histórica proporcionou o desencadeamento de novas ações para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, tanto nas escolas, quanto nas coordenadorias. Como exemplo, cito o aumento da participação de professores (Matemática e Língua Portuguesa), gestores escolares, supervisores escolares e técnicos (Seduc e CRE) no que se refere à programação dos cursos on-line e presenciais, ofertados pelo Saero por meio do CAEd/UFJF.

Além desses cursos previamente agendados em contrato, a Seduc/RO, através da Gcae, passou a realizar oficinas com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas, tendo como referência os resultados obtidos pelo sistema de avaliação. Para ser ter maior visualização das ações realizadas pela Gcae/DGE/Seduc, por meio do CAEd/UFJF/MG, apresentamos a seguir o Quadro 6.

Quadro 6 – Atividades associadas ao certame Saero/2013

Ação / Atividade	Período	Coordenação	Executor	Público Alvo
Painel de apresentação dos resultados do Saero/2013.	10.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	Governador, Secretários, Coordenadores Regionais e Gerentes da Seduc/RO.
Seminário de Divulgação e entrega dos resultados.	11.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	Representantes do Gabinete, Gerentes, CRE, CEE, DAF, SINTERO, TCE, MP, PGE, ALE/RO, Gestores escolares das escolas de Porto Velho e alunos do ensino médio.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Rolim de Moura	17 e 18.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	85 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e Matemática, técnicos das CRE e NAC.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Porto Velho	17 e 18.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	164 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e

				Matemática, técnicos das CRE e NAC.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Ariquemes	04 e 05.08.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	92 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e Matemática, técnicos das CRE e NAC.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Ji Paraná	19 e 20.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	123 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e Matemática, técnicos das CRE e NAC.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Cacoal	21 e 22.03.2014	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	75 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e Matemática, técnico das CRE e NAC.
Oficinas de Apropriação dos resultados do Saero em Vilhena	11 e 12.03.2013	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	78 coordenadores pedagógicos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, professores de Língua Portuguesa e Matemática, técnico das CRE e NAC.
Transferência de Tecnologia 40h curso online	25.03 a 01.05.2013	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	1.750 profissionais da educação: professor de Língua Portuguesa, Matemática, gestor escolar, coordenador pedagógico e Técnicos da GAE, GE, CRE, NAC
Transferência de Tecnologia 40h curso presencial em Porto Velho	10 a 14.06.2013	Subgerência de Controle e Avaliação	CAEd/UFJF/MG	53 técnicos lotados na GE, GAE, CEE, CRE e NAC.
Oficinas de Elaboração de Itens.	Março a setembro de 2014	Subgerência de Formação Continuada	Subgerência de Formação Continuada	Todas as CRE e escolas da rede estadual avaliada pelo Saero.
Oficinas de capacitação pedagógica	Março a setembro de 2014	Subgerência de Formação Continuada	Subgerência de Formação Continuada	Todas as CRE e escolas da rede estadual avaliada pelo Saero.

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

Concluídas todas as ações do segundo processo avaliativo, como integrante da equipe técnica do NPA/Gcae/DGE/Seduc/RO e na condição de coordenador¹ do Saero, passei a ter boa expectativa para a terceira edição da aplicação avaliativa do Saero/2014, principalmente por ser o último ano do convênio, o que, de certo modo, promovia a consolidação de uma cultura avaliativa importante para todos.

Entretanto, a intempérie climática (enchente do Rio Madeira em 2014), considerada a maior de todos os tempos, deixou milhares de famílias desabrigadas (4,5 mil) - aproximadamente, 20 mil pessoas somente na capital do estado - e fez com que a maioria delas fosse abrigada nas escolas públicas e ginásios de esportes, dentre outros espaços públicos (DAMASCENO, 2014).

Diante desse fato, o secretário de estado da educação, à época, solicitou a suspensão das ações de preparação do processo avaliativo/2014 e, posteriormente, com o agravamento da situação das cheias dos rios, realizou o distrato do Convênio 165/PGE/2012 (RONDÔNIA, 2012c) com a instituição conveniente e determinou o cancelamento das atividades visando à aplicação do Saero/2014.

Logo no início de 2015, após nova troca de secretário, assumiu a pasta a professora Fátima Gavioli, que, após reunião setorial, determinou à Gcae/DGE que apresentasse novos estudos para a realização do Saero/2015.

Diferentemente dos exames anteriores, o Saero teve que ser redimensionado em virtude do reordenamento das despesas, em decorrência da política de contenção de gastos. Com isso, foram reduzidos os anos/séries avaliados. O processo avaliativo do Saero para o ano de 2015 tinha previsão de avaliar 71.872 alunos, mas foram avaliados 55.683 estudantes.

O exame ocorreu nos dias 10, 11 e 12/11/2015, conforme demonstrado na tabela 3.

¹ Diante de tantas idas e vindas de técnicos (as), gerentes e secretários (as), o autor desta pesquisa tornou-se o único técnico remanescente da equipe originária, sendo indicado para assumir a coordenação do sistema em 2014, logo após a divulgação dos resultados do certame/2013. Essa nomeação deu-se de modo oficioso, sem nenhuma Portaria ou Decreto que declarasse legalmente a titulação recebida, sem nenhuma atribuição ou autonomia fixada em expediente legal.

Tabela 3 – Participação Saero/2015

Etapa	N° de Alunos Previstos	N° de Alunos Avaliados	Participação (%)
5º Ano	10.646	9.722	91,3
7º Ano	19.158	16.501	86,1
1º Ano EM	24.371	16.690	68,5
2º Ano EM	17.697	12.770	72,2

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

Outro fato importante que merece ser apreciado diz respeito à taxa de participação dos alunos, que teve leve melhora. Nessa edição da avaliação, houve uma determinação expressa da secretária de educação para que fossem adotadas medidas de conscientização e incentivo sobre a necessidade de termos a máxima presença dos alunos.

Diante disso, a Gcae solicitou à Secretária de Estado da Educação/RO providências quanto ao pleito, e esta encaminhou o Ofício Circular nº 0086/2015 (RONDÔNIA, 2015) para todas as CREs solicitando a mobilização das unidades escolares para redobram a atenção e o empenho, a fim de que obtivéssemos o mínimo de 80% de participação de nossos alunos, tanto para o Saeb quanto para o Saero.

No início do ano letivo de 2016, depois de concluídas as atividades do Saero referentes ao processo avaliativo do ano de 2015, os técnicos do Npae/Gcae, em reunião administrativa com a então secretária de educação do estado, definiram que a execução do sistema de avaliação para sua quarta edição aguardaria a definição de um estudo que estava sendo realizado pelo Consórcio Interestadual de Desenvolvimento denominado Brasil Central.

Conforme programado, no período de 05 a 07 de outubro de 2016, Porto Velho/RO sediou o Fórum do Consórcio Interestadual de Desenvolvimento, formado pelos Estados de Goiás, Distrito Federal, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Tocantins.

Esse fórum mostrou-se relevante porque, dentre as ações nele discutidas, um dos temas foi “os sistemas de avaliações educacionais e a possibilidade de se fazer um rateio para custear as despesas para prestar serviços a todos”. O consórcio apreciou propostas técnicas de instituições como o Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (Cebbraspe), da Universidade

Nacional de Brasília (UNB); o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio (Cesgranrio) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e o CAEd (Ufjf/MG).

Após a realização do fórum, ficou a expectativa para nós, técnicos do Npae/DGE/Seduc/RO, de que a união dos esforços financeiros e administrativos desses estados estabeleceria um novo marco para os sistemas estaduais de avaliação do desempenho educacional, em especial de Rondônia, pois baratearia sensivelmente os custos para a manutenção das atividades deles oriundas.

Acreditou-se, portanto, a partir do fórum, ter sido encontrada solução orçamentária para custeio desses programas. No entanto, alheios à verdadeira possibilidade de se tornar realidade, procedemos a todos os preparativos alusivos ao processo avaliativo de 2016, mantendo tão somente em sigilo a condicionante para sua realização (recurso financeiro).

O Saero consta da programação anual do calendário escolar oficial do Estado de Rondônia; entretanto, tem sido constantemente cancelado (edições dos anos de 2016 e 2017). Os argumentos apresentados pela secretaria dessas ocorrências são sempre relativos à necessidade imperiosa de contenção de despesas para cobrir gastos com pessoal.

Diante de todo o exposto, reforça-se que a pretensão deste estudo de caso é discutir as razões das interrupções dos processos avaliativos do Saero. Ou seja, os motivos que levaram o Estado de Rondônia, ao contrário de outros estados, à experiência instável, que não conseguiu transpor as primeiras dificuldades.

Com essa análise, espera-se encontrar exemplos e soluções já vivenciadas por outros estados que sirvam de inspiração e, com isso, ofereçam as viabilidades de revitalização e fortalecimento do sistema de avaliação educacional do estado de Rondônia, bem como sua continuidade como ferramenta de apoio às mudanças e transformações para um melhor cenário educacional no estado.

O relato deste histórico demonstrou o esforço realizado pela equipe de avaliação do estado para assegurar que o sistema cumprisse suas etapas e objetivos iniciais conforme as previsões contratuais, dando a máxima segurança jurídica entre as partes e a garantia de que ele se realizaria a contento, tanto processualmente, quanto no que se refere aos atores envolvidos nas unidades escolares.

Nas próximas subseções elencaremos os fatores que consideramos pontos-chaves que evidenciam a desarticulação pedagógica ao uso dos dados educacionais produzidos pelo Saero, cuja ausência provoca a inconsistência do sistema.

1.5.1 As diretrizes: articulação das ações pedagógicas com o Saero

Após a primeira edição da avaliação no ano de 2012, começaram a ser desenvolvidos elementos de análise sobre o desempenho dos alunos da rede estadual por meio dos indicadores do Saero, que evidenciaram perspectivas de fortalecimento e otimização dessa ferramenta.

O primeiro elemento de estudo veio por intermédio da Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que dispõe sobre a Lei da Gestão Democrática nas escolas públicas da rede estadual de ensino (RONDÔNIA, 2013). A lei em destaque foi decretada pela Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia (ALE/RO) e sancionada pelo então governador Confúcio Moura que, dentre outras atribuições, preceitua em seu art. 40, no seu § 1º, Inc. III, o seguinte texto, *in verbis*:

O Termo de Compromisso e Responsabilidades da Gestão Escolar contemplará cláusulas a respeito das atribuições inerentes à função de Diretor e Vice-Diretor; da gestão escolar em si, e principalmente selando compromisso com a melhoria do desempenho escolar, observando que:

III - a aferição do desempenho escolar será realizada anualmente através da utilização do **Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - Saero**, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, entre outros indicadores de desempenho, que poderão ser utilizados com o intuito de aferir o desempenho das escolas da Rede Estadual de Ensino, observado o plano de metas a ser elaborado de acordo com a realidade de cada escola. (RONDÔNIA, 2013, grifo nosso) (RONDÔNIA, 2013, p. 12, grifo nosso).

A lei em tela descreve, em seu artigo 40, § 2º, qual a sanção a ser aplicada ao gestor no caso de descumprir as obrigações pertinentes ao cargo percebido,

§ 2º. O não cumprimento das cláusulas previstas no Termo de Compromisso e Responsabilidades da Gestão Escolar acarretará perda de mandato do Diretor e Vice-Diretor eleitos (RONDÔNIA, 2013, p. 40).

Essa mesma lei, em seu art. 50, descreve que a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) é de responsabilidade da Unidade Escolar, sob a coordenação de seus gestores, observando as orientações e normas de elaboração, implementação e avaliação oriundas do Sistema Estadual de Ensino, devendo, como instância de construção coletiva, contemplar:

IX - as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa como: Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, **Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia - Saero**, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica, incluindo dados referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação - Seduc, dentre outros (RONDÔNIA, 2013, p. 15, grifo nosso).

A Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia, foi alterada pela Lei nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017 (RONDÔNIA, 2017a); a pertinência desse dispositivo para nossa análise habita na Subseção III, que, na lei anterior denominava-se “Da Posse”, e passou a contar com uma nova nomenclatura, “Da Nomeação do Gestor Escolar”. Todavia, o seu art. 40, § 1º, Inc. III, que trata do Termo de Compromisso e Responsabilidades do Gestor Escolar, permaneceu intacto, assim como seu art. 50 supracitado.

Pontuamos que, desde o início de suas atividades, o Saero sempre gozou de previsão na Lei Orçamentária Anual (LOA), e que as despesas foram devidamente aprovadas na Assembleia Legislativa do Estado de Rondônia.

Outro fato importante diz respeito à inserção do sistema Saero no Plano Plurianual (PPA) da Secretaria de Estado da Educação, que é homologado pelo CEE/RO, assim como pela Comissão de Educação da ALE/RO, tanto para o

primeiro mandato (2011 a 2014), quanto para o segundo mandato (2015 a 2018) desse governo.

No campo pedagógico, desde sua implantação, o Saero sempre esteve previsto no Calendário Escolar Oficial da Seduc, ou seja, dispunha de dias específicos reservados para sua realização. Isso foi recorrente independentemente das mudanças no comando da Secretaria, como podemos observar no quadro 7:

Quadro 7 – Datas da avaliação/Saero

Ano	Datas
2012	06, 07 e 08/11
2013	05, 06 e 07/11
2014	11, 12 e 13/11
2015	10, 11 e 12/11
2016	08, 09 e 10/11
2017	07, 08 e 09/11
2018	05, 06 e 07/11

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

Como exemplo, essa última previsão de datas foi proferida por meio da Portaria nº 609/2017 da Seduc/RO, datada de 28 de novembro de 2017, em que se estabeleceu o Calendário Escolar oficial para o exercício letivo de 2018 nas escolas da rede pública estadual de Ensino (RONDÔNIA, 2017c).

Como podemos observar, é confuso e conflitante uma secretaria de estado da educação prever datas, disseminar suas reservas às unidades escolares e não garantir a efetivação do seu planejamento do Sistema de Avaliação conduzido por ela mesma.

Essa investigação também foi norteadada pela Portaria nº 3.465, de 2016 (RONDÔNIA, 2016), que estabelece procedimentos para a regularização de vidas escolares de estudantes matriculados nas escolas da rede pública estadual de ensino para o fechamento de lacuna:

Art. 12. Os resultados das Avaliações do Saero, quando correspondentes ao ano escolar e, Componentes Curriculares em que o estudante possui lacuna, caso o mesmo tenha obtido boa proficiência, serão aproveitadas para fim de fechamento da mesma (RONDÔNIA, 2016, p. 30).

A secretária de educação no período em análise, dentre outras ações, reativou o Saero já no seu primeiro ano (2015) à frente da pasta. No mesmo ano, promoveu a seletiva da primeira turma em pós-graduação *strictu sensu* - mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública, curso ofertado CAEd -, desejada pelos técnicos que atuavam com as avaliações externas em larga escala e que se sentiam desconfortáveis pela ausência de maior conhecimento sobre o assunto.

Em 05 de janeiro de 2017, um novo secretário de educação assumiu a pasta e, dentre outras providências, assinou a Portaria nº 514, datada de 14 de fevereiro de 2017, em que normatizou a execução pedagógica do repasse financeiro, o acompanhamento pedagógico, a fiscalização e a prestação de contas do Programa de Melhoria na Qualidade de Ensino - Excelência, instituído pela Lei nº 3.432, de 09 de setembro de 2014, no âmbito das unidades de ensino da rede pública estadual (RONDÔNIA, 2017b), que até então não era observada. Essa portaria determina, em seu artigo 3º, que os projetos direcionados ao Programa deverão atender às seguintes diretrizes específicas:

I – incluir metas voltadas para a elevação dos índices dos indicadores de aprendizagem; considerando as avaliações internas contemplando os índices de aprovação e reprovação e os resultados do Ideb e do Saero (RONDÔNIA, 2017b, p. 40).

Como podemos observar, durante a sua implementação, o Saero foi recebendo insumos que, se utilizados como foram dispostos em lei, decretos e portarias, dariam suporte às políticas públicas estabelecidas ao longo das avaliações realizadas e que poderiam contribuir com a efetivação da cultura de avaliar, a fim de proporcionar meios adequados e estruturas sustentáveis para se obter uma educação de qualidade.

1.5.2 Fatores incidentes: conflitos na política adotada

Tão logo iniciados os estudos sobre o caso de gestão em tela, percebi que, ao longo da implementação do Saero, foram surgindo pontos conflitantes, sobre os quais, para melhor apreciação, intitulamos, nesse apontamento, de fatores incidentes.

Desse modo, pretende-se pontuar, passo a passo, numa espécie de raio-x, tudo aquilo que possa ter contribuído para que os atores envolvidos não utilizassem adequadamente os dados do sistema de avaliação do estado de Rondônia.

Como já ponderado alhures, visualizamos, ao longo de nossa pesquisa, que a desconsideração aos diagnósticos produzidos pelo Saero pode ter sido provocados por reflexos de diversos fatores, mas, aqui nos concentramos nos três que, para fins desta pesquisa foram mais evidentes. O primeiro pode estar ligado às diversas mudanças no ordenador da pasta. O segundo está pautado na apropriação dos dados educacionais e na inoperância das estratégias criadas para dar suporte ao fortalecimento da cultura avaliativa do sistema, motivada pela falta de articulação entre os setores pedagógicos e os atores envolvidos. O terceiro está conectado à carência de política de responsabilização (*accountability*) seja ela *low-stakes* (leve ou baixo impacto) sem estabelecer consequências materiais ou, *high-stakes* (pesada ou alto impacto) que contempla sanções ou recompensas decorrentes dos resultados dos estudantes e das escolas.

1.5.2.1 A instabilidade no cargo de Secretário de Educação

Como já referendado, o Saero foi concebido como ferramenta de diagnóstico do desempenho dos estudantes e das políticas educacionais para o Estado de Rondônia. Salvo melhor juízo, por si só, essas argumentações ensejariam para que houvesse esforço de todos os atores envolvidos (gestores públicos e educacionais, professores, estudantes, pais, dentre outros) em prol da continuidade do sistema de avaliação.

Em verdade, da implantação do Saero até os dias atuais, a Seduc/RO teve à frente de sua pasta sete secretários. O registro em comento busca analisar as constantes mudanças no ordenador da pasta educacional como um dos possíveis fatores para a descontinuidade do Saero, ocasionando prejuízo no aperfeiçoamento da cultura avaliativa, em razão das políticas públicas da educação capitaneadas pelo governador Confúcio Moura (mandatos 2011 a 2014 e 2015 a 2018), que renunciou ao cargo em março de 2018, tendo assumido o vice governador Daniel Pereira no período deste estudo,.

Tal fato, hipoteticamente, tornou-se uma “barreira” para o desenvolvimento da política implantada, pois coincidentemente o Saero foi realizado sempre que teve à frente da pasta um gestor professor. Parte dessa interpretação se deve, também, à determinação de comando para dar os suportes técnicos necessários à deflagração de ações pedagógicas e ao incentivo à utilização do sistema de avaliação por todos os atuantes no processo educacional.

Isso vem mostrar que o objetivo do Saero era “fazer um diagnóstico do ensino público nas escolas da rede estadual e utilizar os resultados como propulsores de elevação da qualidade do ensino de Rondônia”, segundo asseverava o governador Moura. Preliminarmente, podemos inferir que os secretários seguintes não aderiram à continuidade da ideia proposta.

A situação emoldurada já apresenta os primeiros traços que delimitavam a fragilidade de um sistema de avaliação que fica à satisfação da vontade do gestor público. De fato, nesse contexto, segundo Melo (2013, p. 28):

são as marcas do tradicional clientelismo, próprio do sistema político brasileiro e a apropriação da administração pública por interesses políticos particulares. Isso se traduz em fragmentação, em apropriação do processo decisório por brigas políticas e, muitas vezes, e em alguns estados, de forma muito significativa, pela intermediação política do acesso a serviços educacionais.

Nessas “idas e vindas” de administradores e certames, passaram à frente da Seduc/RO sete secretários de educação, tendo sido realizados três exames avaliativos. Desses, apenas dois foram em sequência (2012 e 2013), que por coincidência tiveram à frente da secretaria o mesmo ordenador.

Segundo Melo (2013, p. 32), o desenvolvimento de sistemas próprios de avaliação educacional também significa trazer a avaliação para dentro das administrações estaduais e fazer com que essa avaliação se coloque sob controle das instituições do ente federado e a serviço das decisões desse ente.

Por mais que esteja implícita a intencionalidade de uma avaliação educacional em larga escala, como é o caso do Saero, podemos deduzir que a mesma foi idealizada para produzir informações sobre a qualidade do ensino ofertado em sua rede, município, região ou escola, bem como dimensionar os níveis de padrões de desempenho dos estudantes.

O fato é que, para os governantes, tendo em vista as avaliações externas de sua rede, o objetivo primeiro deve ser a produção de *score* que os fomente para tomada de decisões, visando propor (re) direcionamento de recursos, seja de ordem técnica, seja de ordem financeira, que devem obedecer a planejamentos prévios, metas e posteriores planos de intervenções ou ações pedagógicas ou administrativas.

Destarte que, considerando a vulnerabilidade política, a que, de certa forma, está exposto o cargo de secretário, dependendo do objetivo master da administração pública, a avaliação pode operar como um ingrediente de pressão para o gestor, o que denota-lhe toda a responsabilidade da melhoria ou não da qualidade da educação dos estudantes de sua rede.

A hipótese levantada neste subitem encontra amparo na ausência de uma legislação que possa designar o processo que viabilizará determinada política educacional. Ou seja, leis que regulamentem a estrutura do Saero, que possam abranger a própria política educacional de Rondônia, a formação de seu programa de avaliação e da composição de sua agenda com (re) formulação de seus objetivos, implementação de ações, acompanhamento de sua série histórica e monitoramento do processo.

Portanto, buscando guarida na conjugação do que seria a interpretação de Gestão Educacional, publicações da Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Anpae) nos conduzem a percebê-la, sendo

[...] conjunto de instrumentos para a direção, o gerenciamento e a coordenação das ações concretas previstas nos planos, programas e projetos, para garantir a obtenção dos resultados programados e o atingimento dos objetivos e orientações gerais presentes na política estabelecida. (ALGARTE, 1998, p. 16-17).

Em 2015, ano de retomada das ações do Saero e, também, de seu último exame até a data atual, os técnicos do NPA/Gcae/DGE/Seduc/RO estavam mais inteirados dos mecanismos do sistema de avaliação estadual. Nesse sentido, dentre todos os planejamentos realizados para sua execução, percebeu-se que um dos problemas que assolava o Saero era como melhorar os índices de participação dos alunos. A secretária de educação professora Fátima Gavioli designou, naquele momento, a gerência de controle, avaliação e estatística para intensificar ações, como, por exemplo, reuniões de orientações junto às CREs e escolas para melhorar os percentuais dos índices de participação efetiva dos alunos. Essa ação logrou êxito, pois em comparação aos anos/séries avaliados nos testes padronizados anteriores, em 2015, os índices cresceram, o que demonstra a importância do toque do gestor. Sobre isso, podemos verificar o quadro a seguir.

Quadro 8 – Quantitativo de participações dos alunos nos três certames realizados pelo Saero: 2012, 2013 e 2015

Etapa	Edição	Nº de Alunos Previstos	Nº de Alunos Avaliados	Participação (%)
2º Ano	2012	11.077	9.316	84,1
	2013	10.635	8.667	81,5
5º Ano	2012	12.165	10.528	86,5
	2013	12.249	10.411	85,0
	2015	10.646	9.722	91,3
6º Ano	2012	23.746	18.886	79,5
	2013	22.149	17.395	78,5
7º Ano	2015	19.158	16.501	86,1
9º Ano	2012	18.754	14.433	77,0
	2013	19.394	14.830	76,5
1º Ano EM	2012	26.091	17.304	66,3
	2013	25.615	16.449	64,2
	2015	24.371	16.690	68,5
2º Ano EM	2012	18.185	12.228	67,2
	2013	18.289	11.887	65,0
	2015	17.697	12.770	72,2
3º Ano EM	2012	14.012	9.528	68,0
	2013	13.712	9.011	65,7

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações cedidas pela Gerência de Controle, Avaliação e Estatística da Seduc/RO.

A percepção da necessidade de elevar a participação dos alunos na avaliação educacional foi outro ponto marcante na passagem da gestão da professora Fátima Gavioli em análise à frente da secretaria de educação. Ou seja, não bastou o resgate do Saero, ela também se preocupou com outras demandas que afetavam a performance do sistema avaliativo.

A pertinência da contextualização da análise destinada a este subitem é sintetizar a fragilidade do sistema frente ao posicionamento do gestor público. Enquanto a maioria dos ordenadores da pasta educacional de Rondônia (quatro) se “esquivaram” da continuidade do Saero, apenas duas secretárias, professoras Isabel de Fátima Luz (2012 e 2013) e Fátima Gavioli (2015) acreditaram nessa ferramenta como meio de subsidiar as equipes pedagógicas e suas políticas públicas.

1.5.2.2 A apropriação dos dados educacionais

Ao longo do segundo ano (2013), já com os resultados em mãos, iniciaram-se as oficinas de apropriações dos resultados. Ao todo, foram realizadas cinco oficinas, divididas em cinco cidades polos: Porto Velho, Ariquemes, Cacoal, Rolim de Moura e Guajará Mirim. Elas foram ministradas para professores de Língua Portuguesa e Matemática, bem como coordenadores pedagógicos e os técnicos educacionais das CREs.

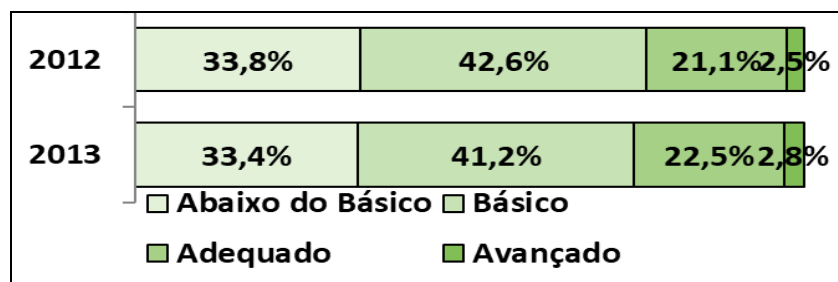
Pela necessidade em dar maior abrangência aos objetivos do Saero, foram disponibilizados cursos on-line, ministrados pela instituição CAEd, para todos os professores (Língua Portuguesa e Matemática) das escolas da rede pública estadual. Além disso, foram realizadas reuniões entre as gerências de educação e a de avaliação para que os técnicos corroborassem os conceitos das expressões utilizadas por meio do sistema de avaliação: matriz de referência, padrões de desempenhos, habilidades e competências, apropriação dos resultados, dentre outros, a fim de não haver discordância de interpretação.

Com isso, de posse de materiais didáticos e seus insumos, e com mais argumentos de força política/administrativa na Seduc, a Subgerência de Formação, setor subordinado à época à Gerência de Educação, entrou em cena e começou a realizar vários trabalhos pedagógicos em todas as 18 CREs.

Em verdade, não existiu diálogo laboral entre a Gerência de Avaliação e Estatística (GAE) com a Gerência de Educação (GE), por isso não temos como referendar se as oficinas realizadas pelos técnicos da GE produziram nas escolas os efeitos pedagógicos esperados.

O que se pode constatar é que, observando a média dos padrões de desempenho dos alunos obtidas nos processos avaliativos do Saero relativos aos exames de 2012 e 2013, pouco se avançou em qualidade, conforme mostrado no gráfico 7 a seguir:

Gráfico 7 – Média dos padrões de desempenho da educação básica de Rondônia obtidos pelo Saero



Fonte: gráfico elaborado pelo autor com base em informações cedidas pela Gerência de Controle, Avaliação e Estatística - Seduc/RO.

Tudo isso nos faz reforçar a lembrança de que, em nenhum momento, seja no planejamento da implantação, seja na implementação do Saero, houve diálogo para composição do *modus operandi* do sistema para a discussão do projeto como um todo e para a divisão de tarefas pedagógicas/administrativas. Arellano et al. (2012, p. 8) discorrem que

um SAD, então, precisa partir do encadeamento causal de seu processo organizacional para chegar aos indicadores e medições de uma maneira significativa e relevante aos propósitos maiores da organização. Isso implica gerar um sistema que permita encadear as expectativas, prioridades e objetivos de uma organização, com os processos de ação organizada que geram os produtos dotados de certas qualidades e quantidades.

Podemos perceber, diante disso, a falta de conhecimento técnico dos servidores da Seduc envolvidos na implantação do sistema, bem como a ausência de conectividade dos setores afins, principalmente, sobre os meandros de composição de um SAD, distanciando o discurso da prática. Isso fica cristalino ao lembrarmos das ações desconexas desenvolvidas de modo paralelo pelos técnicos das gerências em comento. Como exemplo, podemos citar que, enquanto a gerência de avaliação realizava oficinas de apropriações de resultados e/ou seminários sobre as avaliações em larga escala, a gerência de educação realizava oficinas sobre novas metodologias e didáticas, bem como trabalhos de elaborações de itens das avaliações realizadas pelas escolas.

Outro fato que dá robustez ao argumento é que somente depois de dois exames, ou seja, passados dois anos de sua implantação, foi-se pensar em um índice próprio do estado, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de Rondônia (Idero), em meados de 2014, que foi implantado e disseminado para todas as escolas públicas. A partir desse momento, cada escola passou a ter sua própria meta.

Isso pouco adiantou, porque, com a enchente do rio Madeira no mesmo ano, logo foi posta em xeque a consistência do sistema, e o evento foi cancelado. Se voltarmos ao tópico 1.2, percebemos que, ironicamente, com a enchente, sobreveio mais uma substituição de secretários, o que nos induziu a fomentar a hipótese que relaciona a instabilidade do cargo à descontinuidade do sistema. Diante desse quadro, o novo secretário de educação determinou o cancelamento da realização da edição do Saero, mesmo tendo no calendário o período de realização da avaliação, em data posterior ao fenômeno, ou seja, quando tudo já estava normalizado.

Na terceira edição da aplicação do exame no estado (2015), com o sexto secretário, buscou-se resgatar a cultura dos processos avaliativos, tendo que, primeiramente, convencer muitas autoridades públicas (procuradores: PGE, TCE, MP) sobre a relevância das avaliações externas, seus objetivos, sua utilidade como instrumento diagnosticador e norteador de ações voltadas à constituição de valores educacionais que visam melhorar a aprendizagem dos estudantes da rede estadual, bem como auxiliar na construção e condução de políticas públicas.

Vencidas essas barreiras, tivemos uma forte política de redução de gastos, que afetou sobremaneira o sistema. Foi necessária a diminuição de anos/séries a serem avaliados. Foi prevista a realização para 89.804 estudantes, distribuídos nos 5º ano do Ensino Fundamental (11.358); 7º ano do Ensino Fundamental (20.818); 9º ano do Ensino Fundamental (15.087); 1º ano do Ensino Médio (24.721) e 2º ano do Ensino Médio (17.820). Alunos matriculados nas escolas da rede estadual de ensino público do Estado de Rondônia, na modalidade regular, distribuídos em 337 escolas, situados nos 52 municípios, organizados em 18 Coordenadorias Regionais de Educação/CRE e, ainda, um Núcleo de Apoio à Coordenadoria.

De acordo com Arellano et al (2012, p. 10),

[...] um SAD é uma ferramenta de aprendizagem organizacional para o desenho e a avaliação de programas (às vezes de organizações), que tornam explícitas as teorias, hipóteses e axiomas da ação, com o propósito de definir uma possível cadeia causal que conecta a definição do problema de política pública, os instrumentos de política e as estratégias organizacionais com os produtos, os resultados e, por último, com os impactos de programas, de políticas e de outras ações do governo. Tudo com a finalidade de gerar um mecanismo de prestação de contas inteligente e baseado na aprendizagem organizacional.

Segundo Melo (2013, p. 36), há uma combinação de objetivos nos sistemas de avaliação, destacando-se dois: “o primeiro é medir o desempenho para fins de avaliação de escolas e redes e o segundo é produzir informações para distribuição de benefícios aos recentes sistemas de responsabilização”.

Sobrevém, portanto, implicitamente, nos processos avaliativos de desempenho realizados nas escolas públicas, a ideia de responsividade. Nessa vertente, dialoga-se com Nigel Brooke (2012), quando menciona as políticas de *accountability* americanas e como elas influenciaram o desenho das políticas de responsabilização no Brasil. Segundo Brooke (2012), o manifesto CEPAL/UNESCO prevê que as escolas tornem-se comunidades de aprendizagem e também de participação, pois essas ações fortalecem o processo gerador de autonomia, fazendo com que haja uma corresponsabilização.

No caso do Saero, apesar de receber insumos para que fosse utilizado e aperfeiçoado perante as demandas educacionais, o mesmo não foi devidamente consolidado pela ausência do uso dos diagnósticos produzidos. Como primeiro exemplo, temos a Gerência de Gestão Escolar (GGE), que tem como uma de suas atribuições averiguar o cumprimento da Lei nº 3.018/2013 (Lei da Gestão Democrática), que raríssimas vezes consultou o setor responsável pela avaliação educacional e tampouco dialogou sobre os resultados obtidos nas escolas de nossa rede. O que mais impressiona é que os dados do Saero são legalmente amparados para produzir indicadores direcionados ao comitê avaliador dessa gerência, cuja análise pode acarretar, inclusive, a perda do mandato do gestor escolar.

Também fruto desse mesmo mandamento, encontra-se determinado, ao gestor escolar, o uso dos índices obtidos para a construção de PPP, bem como de Planos de Intervenções Pedagógicas, a fim de proporcionar à sua comunidade

escolar atendimento educacional de qualidade. Nessa esteira, segundo Burgos (2017, p. 1):

a ideia-força da descentralização vem acompanhada da aposta no fortalecimento da autonomia administrativa das redes locais e das unidades escolares, bem como do incentivo a uma participação mais consistente das comunidades escolares.

Para Burgos (2017),

os eixos descentralização-autonomia (anos 80) e centralização-responsabilização (anos 90) são processos diferentes, mas interdependentes, pois a atual tendência é de convergência para um modelo misto de autonomia, participação da comunidade, centralização, responsabilização e avaliação.

Nessa relação, percebe-se um processo participativo de modo híbrido, no qual a competência e o papel do Estado Gestor é partilhado com a comunidade escolar, dando robustez à relação de pertencimento de todos os envolvidos, gerando, conforme discorrem Neubauer e Silveira (2009), autonomia escolar e a melhoria da qualidade da educação; participação e melhoria da qualidade da educação; liderança do diretor; avaliação e responsabilização.

Na prática, consideremos os ensinamentos de Rezende (CANAL CAED, 2015) sobre a importância da avaliação e o monitoramento do progresso do plano de ação. Segundo ele, não faz sentido coletar dados e sugerir ações para solucionar as dificuldades se não houver controle e monitoramento no resultado do plano de ação. Deve-se, ainda, verificar o que deu certo e errado e quais adaptações são necessárias para melhorar a ação, visando ao objetivo de reestruturação do plano de ação, para que ele tenha melhor eficácia.

1.5.2.3 A ausência de política de responsabilização

O Saero, desde a sua implantação, não trouxe, no seu desenho, um mecanismo voltado para incentivar melhoramento das práticas educacionais por meio da elevação dos índices obtidos por ele. Não há nenhum registro que expresse literalmente essa condição.

Reportamos ao subitem 1.5.2.2, em seu sétimo parágrafo, quando afirmamos que os interlocutores do Saero não possuíam, a época de sua implantação, o conhecimento técnico para compreender a amplitude do programa. O que de fato pretendemos apontar aqui é que a euforia de constituir nosso sistema de avaliação impedia de perceber seu alcance e suas necessidades.

Somente a partir da segunda edição, em 2013, é que se percebeu a necessidade de inserir um índice para mensurar quais as metas que cada escola deveria perseguir.

Com isso, no início do ano de 2014, auxiliados pela empresa de consultoria de resultados Falconi, foi criado o Índice de Desenvolvimento Educacional de Rondônia (Idero). Esse índice foi apresentado e distribuído a todos os gestores das unidades escolares em reuniões realizadas nas 18 CRE.

Na oportunidade, acompanhei, na condição de coordenador do Saero, os trabalhos realizados pelos técnicos da empresa Falconi em cada uma das coordenadorias regionais de educação, mesmo sem ter tido, assim como qualquer outro técnico da gerência de avaliação, nenhuma participação na composição dos critérios estabelecidos para compor esses índices.

Em seu discurso de implantação, a Gerência de Educação asseverava que:

2014 é o ano da Educação! Para alcançarmos melhores resultados, criamos o Idero e estruturamos um Plano de Metas. Queremos que nossas Escolas, nossas Coordenadorias Regionais e a nossa sede caminhem em busca de um único objetivo. (RONDÔNIA, 2012d, s/p)

Tudo isso gerou forte expectativa na equipe, pois a partir daquele momento, nossas escolas teriam metas individualizadas.

As metas projetadas para o estado receberam as seguintes medidas, como apontado na Figura 2 a seguir:

Figura 2 - Metas do Idero/2014

As metas do Estado

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS		ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS		ENSINO MÉDIO	
RESULTADO IDERO 2012	META IDERO 2014	RESULTADO IDERO 2012	META IDERO 2014	RESULTADO IDERO 2012	META IDERO 2014
5,1	5,2	2,8	3,3	2,8	3,1

Fonte: figura compilada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO

A seguir, apresentamos a Figura 3, que irá demonstrar o desenho de constituição da meta do Idero.

Figura 3 – Constituição da Meta do Idero/2014



Fonte: figura compilada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO.

O cálculo desenvolvido para a construção do Idero seguiu a mesma metodologia do Ideb (fórmula produzida pelo Inep para mensurar o desenvolvimento da educação) em suas avaliações do Saeb, isso para que pudéssemos ter a

possibilidade de comparar os índices obtidos tanto na avaliação estadual quanto na federal. Podemos observar o fato na fórmula da Figura 4:

Figura 4 – Fórmula do Idero

Como se calcula o ID?

O ID é medido a partir do percentual de alunos do último ano/série de um nível de ensino que obtiveram notas no SAERO nas proficiências: Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado

$$\text{defasagem} = \frac{[(3 \cdot \text{Abaixo do Básico}) + (2 \cdot \text{Básico}) + (1 \cdot \text{Adequado}) + (0 \cdot \text{Avançado})]}{100}$$

A partir da defasagem na Língua Portuguesa e Matemática obtém o ID de cada disciplina:

$$\text{ID} = \frac{3 - \text{defasagem}}{3} \cdot 10$$

O resultado do ID é a média do desempenho em cada disciplina:

$$\text{ID} = \frac{\text{ID}_{LP} + \text{ID}_{MT}}{2}$$

Como se calcula o IF?

O IF considera as taxas de aprovação de todos os anos/séries de um mesmo nível de ensino

$$\text{IF} = \frac{n}{\sum_{r=1}^n \frac{1}{A_r}}$$

A ⇒ Taxa de aprovação em cada uma das séries/anos
 n ⇒ Número de séries/anos do nível de ensino
 r ⇒ Ano/série do nível de ensino

Fonte: Figura compilada pelo autor com base em informações cedidas pelo Núcleo de Planejamento e Avaliação - Seduc/RO

O objetivo de impulsionar as práticas pedagógicas das unidades de ensino estava claro para todos. O que se percebe atualmente é que não havia nele qualquer mecanismo de estímulo para fomentar essa ação. Segundo Condé (2012, p.91), o processo de implementação

é o teste da realidade, o lugar da ação. Por que parece tão difícil? Primeiro, porque depende de muitas variáveis, do gestor adequado ao desenho bem formulado, dos atores engajarem-se aos objetivos e metas. Segundo, porque é a hora de verificar o quanto a política é crível, como ela vai se rotinizar e também porque ela precisa passar no teste dos usuários finais, os beneficiários de determinada ação.

A partir desse instante, pode-se observar que o desenrolar das atividades deve ser monitorado e avaliado, pois, para atender a seu propósito, elas dependem do perfil adequado do gestor, da participação e da interação de todos, para que metas e objetivos sejam alcançados. Dessa forma, com a participação e acompanhamento

do processo, pode-se avaliar para identificar quais resultados não lograram êxito ou desvirtuaram-se do processo.

Registramos que o Idero, apesar de implantado, nunca foi utilizado como parâmetro para observar o desenvolvimento das escolas da rede estadual.

O que se busca aqui, portanto, é demonstrar, através de nossa análise comparativa, que as limitações técnicas e a ausência de mecanismos, como por exemplo, a responsabilização, a bonificação e a premiação, que foram adstritos aos programas dos outros sistemas estaduais (Simave, Saepe e Spaece), não se fizeram presentes no Saero como meio de incentivar a melhoria das práticas educacionais em nosso estado.

Ademais, no meio educacional, fazer uso de uma política que possa representar vantagem para o servidor pode fazer com que cada ator (gestor escolar, professor, supervisor escolar, coordenador pedagógico, secretarias, coordenadorias, superintendências, municípios, dentre outros) se dedique um pouco mais do que o normal para ter direito a esse ganho, fato esse inexistente quando relacionado ao sistema de Rondônia.

Não se pode desprezar o mecanismo de bonificação como fonte de estímulo, isso porque, considerando os baixos salários dos profissionais do magistério no Brasil, a oferta de um ganho extra para essa classe pode fazer a diferença, como discorrem Furtado e Magrone (2015, p. 72):

a expectativa é a de que o pagamento de uma bonificação salarial com base no desempenho dos alunos motive os professores na busca por melhor qualificação, preparação de aulas – ou seja, diversos aspectos que elevariam o esforço dos professores, dentro e fora de sala de aula, no intuito de promover a aprendizagem dos alunos.

Desse modo, podemos observar que não houve, aplicada ao Saero, uma política de responsabilização com essa característica, que, segundo Brooke (2008, p.94), consiste na

tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais.

No caso de Rondônia, em nenhum momento se cogitou tal incremento. O sistema de avaliação seguiu como algo construído para auxiliar as escolas e seus atores na construção de projetos, programas e ações pedagógicas, assim como, a geração de novas metodologias didáticas e pedagógicas, com o intuito de melhorar os índices da aprendizagem dos alunos.

2 O SAERO DIANTE DO PANORAMA DOS SISTEMAS DE AVALIAÇÕES EDUCACIONAIS DE MINAS GERAIS, CEARÁ E PERNAMBUCO

Ao dialogarmos com os sistemas supracitados, dirigimo-nos à questão central deste estudo, que pretende identificar as razões que contribuíram para que houvesse a descontinuidade do Saero para que, assim, possamos apresentar um plano de ação educacional que auxilie na revitalização do sistema de avaliação educacional de Rondônia.

Para maior reflexão, recorreu-se à comparação com os sistemas de avaliação educacional do Estado de Minas Gerais: o Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave); de Pernambuco: o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe); e do Estado do Ceará: o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (Spaece). A escolha desses sistemas está pautada nos fatores que ilustram as suas estáveis periodicidades.

Ademais, o que esses estados fizeram para que seus sistemas se mantivessem estáveis? Alusivas a essa pergunta como premissa para o estudo que se desenvolve, confrontam-se as ações de incrementos e insumos implementadas que deram sustentabilidade à permanência desses sistemas em seus referidos estados e que não foram adotadas no caso de Rondônia.

Analisar esses sistemas de avaliação nos permite perceber qual tipo de desenho foi adotado por determinado estado e, por conseguinte, sua característica pragmática, o que, segundo Bonamino e Sousa (2012, p. 375), pode estar ancorado em três modelos observados no Brasil: avaliações de primeira, de segunda e terceira gerações.

avaliações de primeira geração são aquelas cuja finalidade é acompanhar a evolução da qualidade da educação. [...] Avaliações de segunda geração, por sua vez, contemplam, além da divulgação pública, a devolução dos resultados para as escolas, sem estabelecer consequências materiais. [...] 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.

Ao caracterizar, neste estudo de caso, as experiências realizadas em cada um dos sistemas de avaliação elencados neste capítulo (Simave, Saepe e Spaece) e compará-las ao desenho implantado para o Saero, espera-se, com esse mote, explorar as possíveis relações de sucesso encontradas, para sugerir ações à Seduc/RO, a fim de que se possa dotar o Saero de mecanismos de estabilidade política e pedagógica.

2.1 Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (Simave)

O início da trajetória do desenvolvimento de um sistema mineiro de avaliação educacional tem registro a partir de 1988, com o primeiro processo avaliativo educacional do Estado de Minas Gerais, abrangendo apenas o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Foi substanciado pela inserção de dispositivo legal na Carta Constitucional do Estado/1989, em seu inciso X, do artigo 196 (MINAS GERAIS, 1989).

Entretanto, com a implantação do programa de reformas promovido na gestão de 1991 a 1994, foram desencadeadas várias ações na área da educação, como por exemplo, a promoção de pesquisas para implantar um Programa de Avaliação Educacional. Como fruto desse empenho, foi implantado, em janeiro de 1992, o Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais (HORTA NETO, 2013).

De acordo com Silva (2011) apud Franco e Calderón (2017, p. 7), com esse programa de avaliação educacional, o Estado de Minas Gerais “visava criar uma cultura avaliativa de desempenho escolar com intuito de identificar possíveis falhas de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental e avaliar o desempenho dos professores”.

Como todo programa de avaliação, sua maior contribuição deve estar voltada para as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, de onde se espera que elas propiciem aos estudantes uma educação de qualidade. Segundo Souza (1995) apud Franco e Calderón (2017, p. 7), ponderava-se sobre o valor do instrumento que é a avaliação, asseverando sobre a relevância da contribuição para “a garantia de maior eficiência de todo o sistema e que a atividade avaliativa deveria ir além da

mera verificação do rendimento do aluno, servindo, assim, de auxílio para a prática educacional”, conclui o autor.

O programa de avaliação foi desenhado com a finalidade de diagnosticar e compor acervo de dados e informações, para subsidiar ações de melhorias educacionais, quer fosse na baixa produtividade do sistema, quer fosse nos índices de retenção dos alunos. Também compunham essa avaliação as variáveis intrínsecas ao contexto escolar, correlacionadas à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

A partir de 1992, o programa de avaliação obteve três ciclos de aplicação: 1992 a 1993, 1994 a 1995 e 1996 a 1997. Com a mudança de governo, em 1999, assumiu Itamar Franco (1999 a 2002) e, com a implantação da proposta da “Escola Sagarana”, que objetivava o desenvolvimento das escolas públicas do Estado de Minas Gerais e o fortalecer da mineiridade, anotados em seu Plano Estratégico: “implantar o Sistema Mineiro de Educação, o Sistema Estadual de Avaliação de Desempenho Escolar, o Sistema Estadual de Controle e Avaliação da Qualidade da Educação e o Instituto Superior de Educação” (MINAS GERAIS, 1999, p. 34).

Sabe-se que a avaliação educacional sofreu mudanças, passando a contemplar todos os níveis e modalidades. Essa nova estrutura passou a verificar todos os rendimentos dos alunos, com inserção de metodologias de controle e acompanhamento, gerando mais estudos e pesquisas na área. Conforme aponta Horta Neto (2013), dessa proposta resultou a gênese do Simave. Em princípio, o Simave foi implantado por um meio de uma espécie de projeto piloto na região de Juiz de Fora/MG, denominado Programa Piloto de Avaliação da Rede Pública de Ensino Fundamental.

A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, por meio da Resolução nº 14, datada de 03 de fevereiro de 2000 (MINAS GERAIS, 2000a), regulamenta as atividades do Simave. Em 14 de junho de 2000, foi promovida uma nova Resolução (nº 104), que reedita a regulamentação anterior, criando, a partir dela, o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (Proeb) (MINAS GERAIS, 2000b).

O Simave passou a avaliar a rede mineira de ensino público de modo censitário a partir da gestão de Itamar Franco (1999 a 2002). No governo seguinte, a gestão dos anos 2003 a 2006 aproveitou o mesmo desenho e incluiu o sistema de

avaliação educacional em suas ações de governo denominadas “Choque de Gestão”.

Com a disseminação cada vez maior da cultura avaliativa, em 2005 foram criados dois novos instrumentos de avaliação no bojo do Simave: o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) e o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (Paae). Assim como o Proeb, o Proalfa faz parte do rol das avaliações externas das unidades escolares, tendo como instituição parceira para o desenvolvimento do sistema o CAEd, ao passo que o Paae concentra-se na avaliação interna e tem como parceiro o Instituto Avaliar (HORTA NETO, 2013).

2.1.1 Processo da consolidação do Simave

Analisando, pois, as considerações sobre as gerações da avaliação educacional brasileira, no período de 1992 a 1999, o Simave caracterizou-se como um sistema de primeira geração, pois o referido programa apenas apresentou, à época, um caráter diagnóstico, sem referências a qualquer registro de responsabilização para as unidades escolares avaliadas por esse sistema. Portanto, ele serviu de acervo de dados e informações, com clara intenção de ser base para implementação de planos e ações de melhoria didático/pedagógica, fornecendo subsídios para melhorar os índices educacionais.

A partir da gestão do governo entre os anos 2003 a 2006, o Simave compôs o programa “Choque de Gestão: pessoas, qualidade e inovação na administração pública”, gerando o expediente denominado “Acordo de Resultados”, Lei nº 14.694 de 30 de julho de 2003 (MINAS GERAIS, 2003).

Com isso, o Simave passou a ter nova caracterização em razão de novas diligências administrativas, com a incorporação de mecanismos de transferência de responsabilização da evolução da qualidade educacional aos atores diretamente envolvidos nesse processo.

Em análise sobre o mecanismo supracitado, os únicos programas do Simave que apresentaram, em seus respectivos desenhos, registros de políticas de responsabilização, foram o Proeb e o Proalfa, firmando entendimento de serem os

programas de segunda e terceira gerações de avaliação referenciados por Bonamino e Sousa (2012, p. 375).

Dessa forma, o Estado de Minas Gerais estabeleceu modelo de gestão por resultados, preconizados pela utilização da metodologia Geraes, por meio da definição de Projetos Estruturadores, com vistas a promover o desenvolvimento do seu estado (HORTA NETO, 2013).

Diante dessa análise, verificamos que o Simave desenvolveu estratégias, como o estabelecimento e cumprimento de metas, corroboradas por contrato movido entre o governo e a Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). São as metas do “Acordo de Resultados”, que refletem a melhoria da qualidade do ensino, impulsionada pela elevação dos seus indicadores. Esses efeitos são gerados pelos diagnósticos produzidos pelas avaliações pertencentes ao Proeb e Proalfa, ou seja, o foco é o aumento do desempenho dos alunos, cujos resultados, segundo Horta Neto (2013), comporão os indicadores de qualidade.

A institucionalização de medidas de responsabilização produzidas por meio dos programas de avaliações do Simave (Proeb e Proalfa) deixam de ser simplesmente diagnósticas e passam a conduzir o processo de estabelecimento de metas e divulgação dos resultados do desempenho dos alunos. Segundo Bonamino e Sousa (2012), esse movimento caracteriza as avaliações de segunda geração.

Outro insumo promovido junto aos resultados do Simave foi a formulação da política de um Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que era dirigido às escolas com baixo desempenho. O PIP era composto por uma equipe de profissionais da educação especializados que orientavam as escolas a partir das análises dos seus resultados. Esse trabalho foi voltado às avaliações educacionais, melhoria dos indicadores e ao fortalecimento das escolas para que as metas estabelecidas fossem alcançadas.

O Simave obteve a característica de avaliação de terceira geração a partir do segundo mandato da gestão de 2007 a 2010, quando implantada a segunda fase do programa “Choque de Gestão”, intitulada “Estado para Resultados”. Com isso, a qualidade da educação voltou-se para desempenho dos alunos nas avaliações promovidas pelo sistema de avaliação educacional, incorporando, por razão desse mecanismo de incentivo, a concessão de prêmios considerando a produtividade dos servidores. Atrelado às ações que pudessem garantir a qualidade da educação mineira, foi elaborado novo plano de carreira, com previsão de ascensão (promoção

e progressão) com base no mérito conquistado na avaliação anual de desempenho. Por meio do Acordo de Resultados, foi possível implantar o prêmio por produtividade, deduzido ao alcance das metas estabelecidas, previamente pactuadas por meio de contrato de gestão com os órgãos da administração pública.

Entretanto, com o advento da Lei nº 17.600, datada de 01 de julho de 2008 (MINAS GERAIS, 2008), foi reformulada a avaliação de desempenho, vinculando o prêmio por produtividade somente ao final do balanço do Simave. Para isso, traçou-se como parâmetro o desempenho da SEE e das escolas. Ou melhor, as metas alcançadas estabelecidas pelo Acordo de Resultados traduziam-se em bonificação em dinheiro a ser pago no semestre posterior ao cômputo final dos testes realizados aos servidores.

Em uma análise mais sintética, é possível perceber arranjos políticos e pedagógicos que foram encorpendo a consolidação do Simave. Primeiramente, podemos descrever que o sistema, em sua gênese, surgiu com proposta de ser uma avaliação formativa, tendo como foco a medição da qualidade da educação ofertada na rede mineira. Portanto, o Simave produziu testes sem atribuir consequências a nenhuma escola.

Com o advento de políticas ancoradas na responsabilização, impulsionadas pelo programa “Choque de Gestão” (Acordo de Resultados e Estado de Resultados), o Simave redirecionou seu foco com a implantação de medidas de responsabilização às escolas e seus atores.

No primeiro momento dessas medidas, podemos caracterizá-las como avaliação de segunda geração, pois elas permeavam o campo da divulgação, ou seja, uma prestação de contas à comunidade escolar. No segundo momento, surgiu com mais rigor dentre todas as medidas já realizadas, trazendo a política de bonificação pecuniária, que foi incorporada ao Simave por meio de metas estabelecidas e previamente pactuadas entre as escolas e SEE/MG e demais órgãos fiscalizadores que monitoram todo o processo.

Se, de um lado, alcançar as metas projetadas para a escola gera bônus (premiação em dinheiro) a toda equipe da unidade, de modo contrário, não atingindo, incidirão sobre as mesmas os programas de intervenções pedagógicas, dentre outras ações que culminem para restabelecimento do padrão fixado (meta) à referida unidade escolar.

As políticas de responsabilização (*accountability*) que foram recepcionadas pelo Simave refletem, como já apontado neste estudo, avaliações de segunda e terceira gerações, que Furtado e Magrone (2015, p. 65) definem que, conforme “as consequências estabelecidas, podemos classificar as políticas de responsabilização em *low-stakes* (baixo impacto) ou *high-stakes* (alto impacto)”.

Dessa forma, tornar tão somente pública a divulgação do desempenho das escolas caracteriza a modalidade de baixo impacto, ao passo que adotar políticas de incentivos salariais, como a bonificação pecuniária, estabelecida por meio de metas a serem perseguidas por professores, gestores e equipes pedagógicas, gerando ônus e bônus a esses, configura a modalidade de alto impacto.

Analisando as similaridades entre os processos de implantação e implementação do Simave e do Saero, constatamos que as composições desses sistemas avaliativos num campo comparativo restringem-se basicamente ao desenho da metodologia adotada. Isso porque, no caso do Simave, podemos perceber que as fases de transição percorridas ao longo de suas atividades em busca de garantir uma educação de qualidade foram proporcionando sua consolidação. No desenvolvimento dos programas do Simave as políticas adotadas foram incorporando a cultura avaliativa mineira.

Nas incursões deste estudo, foi possível perceber que, para solidificar a preocupação em ofertar educação de qualidade, o governo do estado de Minas Gerais, ao longo do tempo, implementou políticas de responsabilização, incorporando ao Simave por considerar os diagnósticos obtidos por ele. Por sua historicidade, o sistema transitou nas três gerações de avaliação ponderadas por Bonamino e Sousa (2012), ou seja, foi diagnosticada a qualidade da educação de sua rede; logo após, como uma espécie de prestação de contas à sociedade, tornaram pública a divulgação dos resultados do desempenho dos alunos; e, por último, articularam incentivos pecuniários provenientes de acordos e contratos sob metas pré-estabelecidas. Além disso, os dados foram atrelados aos resultados de baixo desempenho obtidos pelas escolas no PIP, disponibilizando equipe de profissionais especializados, que promove acompanhamento didático/pedagógico para essas unidades.

Comparando os desenhos dos sistemas Simave e Saero, podemos perceber que o sistema rondoniense, diferente do mineiro, não produziu, durante a sua trajetória, políticas de responsabilização que pudessem colaborar para sua

consolidação. Não foram agregados, por exemplo, sistematização, acompanhamento de equipe técnica especializada, acordo/contrato sobre desdobramentos de metas a serem alcançadas, ou mesmo bonificação para produção de melhores índices de desempenho dos alunos.

Diferentemente de Minas Gerais, Rondônia não alocou programas ao seu sistema de avaliação. Além disso, os insumos incorporados foram incipientes para que a cultura avaliativa se tornasse mais ativa e atrativa junto aos atores envolvidos. Esse fato mostra a sua fragilidade, traduzindo-se numa política onerosa para os cofres, que, perante qualquer dificuldade, ou fato administrativo é preterida por seus gestores públicos.

2.2 Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (Saepe)

O Saepe foi criado em 2000 e o seu objetivo é assegurar que os estudantes da rede pernambucana de ensino público tenham acesso a uma educação de qualidade. Sua expectativa é que os instrumentos de avaliação gerem diagnósticos sobre as redes públicas do estado, possibilitando identificar problemas e virtudes e, com isso, subsidiar ações e políticas públicas para a superação dos obstáculos encontrados.

Inicialmente, o desenho do Saepe apresentou uma periodicidade diferente do modelo atual. Nos anos 2000, 2002 e 2005 foram aplicados testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática aos alunos do 3º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Em nossa pesquisa sobre o Saepe, foi possível presumir que suas primeiras edições serviram como parâmetro para uma reconfiguração do modelo adotado. Tal menção é feita pois, a partir de 2008, o Saepe passou a ser um sistema de avaliação com periodicidade anual. Segundo a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco (SEE/PE) (PERNAMBUCO, 2018a), essa mudança possibilitou maior celeridade aos diagnósticos produzidos a partir dos instrumentos avaliativos, acelerando o desenvolvimento de políticas públicas. Os componentes curriculares (Língua Portuguesa e Matemática) continuaram sendo avaliados pelo sistema e

também foram mantidas as etapas de escolaridade avaliadas na primeira avaliação, em 2000.

Vale ressaltar que o Saepe tem avaliado em média, anualmente, cerca de 350 mil estudantes (redes municipal e estadual), entre 2000 e 2017. O percentual de participação geral da rede estadual passou de 73% para 92%, um valor muito expressivo. Isso significa que os estudantes com participação prevista na avaliação estão, de fato, realizando os testes.

Somente a partir de 2005 é que o Saepe passou a utilizar a TRI, bem como a mesma escala do Saeb do Inep, permitindo, assim, que as notas de desempenho das escolas e Gerências Regionais de Educação (GREs) fossem comparáveis ao longo do tempo entre si.

Segundo Bonamino e Souza (2012, p. 382), o programa tem como objetivos específicos:

- Produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas habilidades e competências consideradas essenciais em cada período de escolaridade avaliado. Estes são pré-requisitos indispensáveis não apenas para a continuidade dos estudos, mas para a vida em sociedade;
- Monitorar o desempenho dos estudantes ao longo do tempo, como forma de avaliar continuamente o projeto pedagógico de cada escola, possibilitando a implementação de medidas corretivas, quando necessário;
- Contribuir diretamente para a adaptação das práticas de ensino às necessidades dos alunos, diagnosticadas por meio dos instrumentos de avaliação;
- Associar os resultados da avaliação às políticas de incentivo com a intenção de reduzir as desigualdades e elevar o grau de eficácia da escola;
- Comparar, em conjunto com as taxas de aprovação verificadas pelo Censo Escolar, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco – IDEPE.

Segundo a SEE/PE:

o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco e as Metas para a Educação Básica constituem uma política pública cuja diretriz é assegurar a melhoria da qualidade social da educação pública”. Assevera ainda no mesmo canal que para isso acontecer há “a necessidade do comprometimento de todos os professores, gestores, comunidade escolar, estudantes e suas famílias (PERNAMBUCO, 2008, p. 2).

O Governo de Pernambuco adotou o Programa de Modernização da sua Gestão Pública. Para que isso acontecesse com primor, adotou pacotes em que as metas e os resultados alcançados por seus diversos setores funcionais norteassem suas ações. Segundo a SEE/PE, o Programa de Modernização da Educação (PME):

é o programa que está focado na melhoria dos indicadores educacionais de Pernambuco, trabalhando a gestão por resultados. O objetivo é assegurar, por meio de uma política de Estado, a educação pública de qualidade, visando garantir o acesso, a permanência e a formação plena do aluno, pautada nos princípios de inclusão e cidadania. Além de consolidar nas unidades de ensino a cultura da democracia e da participação popular, baseada em diagnóstico, planejamento e gestão. (PERNAMBUCO, 2018b, s/p).

Para a área da educação, as metas objetivaram melhorar os indicadores educacionais do estado, em especial, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEB), que serviria como fonte de impulso para a elevação do Ideb, pois compartilhava a mesma metodologia no seu sistema de avaliação.

2.2.1 Saepe: implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)

Em 08 de setembro de 2008, o então governador do Estado de Pernambuco Eduardo Henrique Accioly Campos assinou o Decreto nº 32.800 para regulamentar 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.

Foi com a implantação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE) que o governo pernambucano buscou fortalecer o crescimento dos indicadores educacionais. Com essa medida, promoveu a criação de uma política de incentivo aos servidores da educação, dando maior ênfase aos que estão lotados nas escolas.

O Programa de Modernização da Gestão destaca o BDE como sendo:

um incentivo financeiro para os servidores das escolas que alcançaram a partir de 50% da meta estabelecida no Termo de Compromisso. O valor da bonificação varia de acordo com o percentual da meta atingido pela escola, levando em conta o salário base do servidor e o tempo de serviço na unidade (PERNAMBUCO, 2018b, s/p).

Nesse segundo eixo de comparação, pode-se perceber que o desenho adotado, tanto do Saepe quanto do Simave e do Saero, são semelhantes e utilizam a mesma escala desenvolvida pelo Saeb. Outra coincidência é que, assim como ocorreu em Rondônia com o Saero, aconteceu em Pernambuco com o Saepe, em suas três primeiras edições, eles não produziram os efeitos educacionais esperados. Em nossa investigação, verificamos que tudo isso foi decorrente da desarticulação da política adotada com seus objetivos. Os atores não percebiam como o uso dos resultados proporcionaria ganho pedagógico em suas atividades, primeiro por ausência de suporte técnico, segundo por não lhes trazer perspectivas em melhorar suas condições de trabalho e rendimento.

Diferentemente do governo de Rondônia, o governo de Pernambuco buscou solucionar o problema (falta de eficácia) criando o IDEPE e o BDE. Com isso, estabeleceu metas e bonificações sobre os resultados alcançados.

Com essa política de bonificação, o governo pernambucano promoveu a corresponsabilidade da oferta de educação de qualidade com os demais atores envolvidos (gestores, professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, supervisores escolares) no processo ensino/aprendizagem. Segundo Brooke (2006, p. 378), tais medidas são, na verdade:

a implementação de políticas de *accountability*, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Segundo Furtado e Soares (2018), apesar da inserção da política de bonificação, os resultados foram tímidos quando pareados por etapas e em séries históricas, sendo mais expressivos e exitosos aos 9º anos do que comparados aos 5º anos do ensino fundamental (Saepe - período observado 2008 a 2012). Mesmo assim, eles consideram que desde o início do programa, em 2008, a adoção da política de bonificação do estado de Pernambuco trouxe “ganhos favoráveis ao grupo de intervenção” (FURTADO; SOARES, 2018, p. 71).

O Estado de Rondônia, ao implantar seu sistema de avaliação educacional, seguiu modelos já praticados em outros estados. Como exemplo disso, podemos destacar os anos/séries avaliados (3º, 5º, 6º, 9º anos do ensino fundamental e 1º, 2º e 3º anos do ensino médio), a metodologia aplicada (TRI), os seminários e oficinas de apropriação e divulgação dos resultados, cursos presenciais e on-line sobre avaliação em larga escala, usualmente adotados pelos estados referenciados nessa pesquisa e a prestação de serviços pelo CAED nessa área.

Além do mais, como já percebido, a configuração do Saero teve nuances de melhoramento educacional. Como exemplo, além das diversas oficinas realizadas ao longo do período de 2012 a 2017, foram praticados os denominados Planos de Intervenções Pedagógicas, que objetivavam o aprimoramento das técnicas e métodos pedagógicos utilizados pelos professores, a fim de reparar as lacunas das habilidades dos alunos observadas nos diagnósticos realizados pelo Saero e, com isso, fomentar o processo de ensino e aprendizagem.

Para chegarmos a essa conclusão, foram observados os três exames realizados e, diferente do governo do Estado de Rondônia (2012, 2013 e 2015), o governo do Estado de Pernambuco (2000, 2002 e 2005) percebeu a necessidade de impulsionar seus índices educacionais. Com isso, para dar maior eficácia ao seu programa de avaliação, desenvolveu o Idepe, atrelando a ele uma bonificação para incentivar os profissionais da educação a percorrerem as metas estabelecidas para cada unidade escolar.

Substanciados por essas políticas, o Saepe, diverso do Saero, fortaleceu suas atividades e sua periodicidade não se vê ameaçada enquanto as políticas empregadas por meio dele proporcionarem efeitos “vantajosos” aos atores envolvidos, como relatado por Furtado e Soares (2018, p.71).

Apesar de não poder afirmar que, se o mesmo “tratamento” fosse previsto aos profissionais do magistério do estado de Rondônia (aproveitamento metas Idero x Fluxo Escolar = bonificação), provocaria a estabilidade do Saero, poderíamos, pelo menos, presumir que no tocante às práticas didáticas desses atores, os mesmos efeitos seriam gerados, ou seja, haveria o sentimento de pertencimento em todo o processo.

Nesse caso, a afirmação encontra amparo apenas no que diz respeito à suposta possibilidade do entusiasmo por boa parte dos profissionais em educação, em ampliar suas metodologias didáticas e pedagógicas para melhorar desempenho escolar dos seus alunos e, para isso teria que recorrer aos diagnósticos das avaliações externas para concatenar sua gestão escolar, no caso dos gestores escolares e a gestão de sala de aula, no caso dos professores.

Para realizarmos essa afirmação, partimos da premissa de que a remuneração do professor no estado de Rondônia, mesmo não estando em atraso, é considerada baixa (R\$ 2.018,00) e abaixo do piso salarial da educação (R\$ 2.455,00). No momento desta escrita (fevereiro/2018), a categoria estava em greve (LIRA; MORAIS, 2018, s/p), tendo em vista que uma das reivindicações diz respeito às melhorias salariais, o que reforça a tese de que um incentivo financeiro, nessas circunstâncias, pode motivar os professores e, com isso, gerar novas práticas educacionais que propiciem aos alunos melhores condições de aprendizagem.

A Lei Complementar nº 680, datada de 07 de dezembro de 2012 (RONDÔNIA, 2012d), estabelece o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do estado de Rondônia. A lei mencionada contou, em sua elaboração, com a participação do sindicato dos profissionais da educação (SINTERO); porém, até os dias atuais não foi devidamente efetivada. A seguir, podemos observar a Figura 5 com os vencimentos previstos nessa lei.

Figura 5 – Vencimentos dos Profissionais da Educação/RO

ANEXO I
QUADRO DEMONSTRATIVO DE CLASSES E REFERÊNCIAS DA CARREIRA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Cargo	Ref-01	Ref-02	Ref-03	Ref-04	Ref-05	Ref-06	Ref-07	Ref-08	Ref-09	Ref-10	Ref-11	Ref-12	Ref-13	Ref-14	Ref-15	Ref-16
Prof Classe "A" - (ch 40)	1.451,18	1.480,20	1.509,23	1.538,25	1.567,27	1.596,30	1.625,32	1.654,35	1.683,37	1.712,39	1.741,42	1.770,44	1.799,46	1.828,49	1.857,51	1.886,53
Prof Classe "B" - (ch 40)	1.451,18	1.480,20	1.509,23	1.538,25	1.567,27	1.596,30	1.625,32	1.654,35	1.683,37	1.712,39	1.741,42	1.770,44	1.799,46	1.828,49	1.857,51	1.886,53
Prof Classe "C" - (ch 40)	1.904,78	1.942,88	1.980,98	2.019,07	2.057,17	2.095,26	2.133,36	2.171,45	2.209,55	2.247,65	2.285,74	2.323,84	2.361,93	2.400,03	2.438,12	2.476,22
Prof Classe "A" - (ch 20)	725,59	740,1	754,61	769,13	783,64	798,15	812,66	827,17	841,68	856,2	870,71	885,22	899,73	914,24	928,76	943,27
Prof Classe "B" - (ch 20)	725,59	740,1	754,61	769,13	783,64	798,15	812,66	827,17	841,68	856,2	870,71	885,22	899,73	914,24	928,76	943,27
Prof Classe "C" - (ch 20)	952,39	971,44	990,49	1.009,54	1.028,58	1.047,63	1.066,68	1.085,73	1.104,77	1.123,82	1.142,87	1.161,92	1.180,97	1.200,01	1.219,06	1.238,11
Prof Classe "C" - (ch 25)	1.190,49	1.214,30	1.238,11	1.261,92	1.285,73	1.309,54	1.333,35	1.357,16	1.380,97	1.404,78	1.428,59	1.452,40	1.476,21	1.500,02	1.523,83	1.547,64

Fonte: Rondônia, 2012d.

O que pretendemos acolher nessa premissa é que, com a desvalorização dos vencimentos percebidos pelo magistério em todo Brasil, na primeira “oportunidade” de aferir maiores ganhos, independente de região, o professor realiza um esforço para alcançar melhores rendimentos.

Pela similaridade do assunto, percebemos que, diferentemente do que ocorre em Rondônia, no Estado de Pernambuco o professor faz uso do sistema não só por ser essa uma ferramenta de ganho pedagógico, mas por ver nele uma oportunidade para complemento de sua renda sem ter que recorrer a uma outra frente.

Contudo, é necessário diferenciar que tanto o bônus quanto a gratificação não se traduz em melhoria de salário uma vez que, com advento da instabilidade econômica que assola o país e o mundo pelos efeitos da globalização, pode gerar a qualquer momento crises financeiras que certamente derogaria tais políticas causando frustração e desconforto para toda a rede pública.

2.3 Sistema de Avaliação Educacional do Estado do Ceará (Spaece)

Em 1992, o governo do Estado do Ceará implementou o Spaece, sistema que tem por objetivo “fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes escolares e gestores um quadro da situação da Educação Básica da Rede Pública de ensino” (CEARÁ, 2018, s/p). Por meio dele, visa promover uma educação de qualidade e de forma equânime, oportunizando a todos os alunos da rede pública do estado a efetivação desse direito.

Desde sua implementação, o sistema apresentou crescimento em sua demanda, o que nos possibilitou verificar que a sua periodicidade também foi um ponto forte. Na incursão de nossa análise desse sistema, observou-se que, de 1992 a 1998, a avaliação realizada pelo Spaece atingia apenas os alunos das séries/anos 4^a/5^o e 8^a/9^o anos do ensino fundamental. Nesse período, foram avaliados 124.261 alunos. A partir de 2001, outros anos/séries e etapas de ensino passaram a ser contemplados. Contudo, foi a partir do ano de 2004 que o quantitativo da participação teve um expressivo crescimento. Esse crescimento foi resultado da adesão de outros municípios do estado do Ceará, uma espécie de universalização ao sistema de avaliação Spaece, como demonstrado no Quadro 9, para sintetizar essa evolução.

Quadro 9 - Evolução do Spaece por abrangência, série/ano e nº de alunos avaliados

Nº	Abrangência	Série/Ano	Nº de alunos avaliados
992	Fortaleza	4ª e 8ª EF	14.600
993	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	22.886
994	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias	4ª e 8ª EF	21.812
996	Fortaleza e 14 municípios sede das Delegacias + 05 Municipalizados	4ª e 8ª EF	25.253
998	Fortaleza e 20 municípios sede dos CREDE + 02 municípios por CREDE	4ª e 8ª EF	39.710
001	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece NET	8ª EF e 3ª EM	12.540
002	Adesão das escolas (179 municípios) – Spaece NET	8ª EF e 3ª EM	23.258
003	Adesão das escolas (184 municípios) – Spaece NET	8ª EF e 3ª EM	28.557
004	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipal	4ª e 8ª EF e 3ª EM	141.593
006	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	4ª e 8ª EF e 3ª EM	187.561
007	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º EF	170.904
008	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	614.566
009	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, e 5º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM	546.951
010	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF e 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	667.196
011	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM)	658.654
012	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	2º, 5º e 9º EF; 1ª, 2ª e 3ª EM; EJA (AF e EM).	647.693
013	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º e 5º EF; 1ª EM e EJA (AF e EM). Amostral: 9º EF e 2ª e 3ª EM.	659.669
014	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF 1ª EM e EJA (AF e EM) Amostral: 2ª e 3ª EM.	622.566
015	Universalizado (184 municípios) – Redes Estadual e Municipais	Censitário: 2º, 5º e 9º EF; 1ª e 3ª EM* e EJA (AF e EM).	449.010

Fonte: CAEd, 2018a.

No quadro acima está descrita não apenas a adesão dos municípios, como também uma visão sobre o aumento no quantitativo de participação dos alunos,

motivados pela conjugação da adesão mais aumento de anos/séries avaliados. A Seduc/CE reputa a avaliação como um instrumento eficaz de gestão (CEARÁ, 2018, s/p).

O desenho do Spaece é semelhante aos praticados pelos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e Rondônia: utiliza a mesma tecnologia (TRI) e faz uso da mesma escala (Saeb). Como todos os outros, a potencialidade da ferramenta (sistema de avaliação) vai se redimensionando ano a ano, diante de cada perspectiva política/pedagógica pretendida em cada unidade federativa. De fato, a cada análise praticada, percebe-se, reportando-nos ao Quadro 5, o efeito das estratégias e prioridades empregadas para “seduzir” os municípios do Estado do Ceará a aderirem ao programa de avaliação do sistema Spaece, o que é um diferencial dos outros estados que compõem essa análise.

Nesse paralelo, no aporte de políticas públicas tendo como eixo o Saero comparado ao Spaece, identifica-se que, enquanto no Ceará o sistema se fortificou por meio de recursos ancorados por intermédio da política de responsabilização (bonificação/premiação) para atacar e erradicar o analfabetismo, Rondônia manteve foco no padrão de desempenho dos seus alunos, sem, conquanto, definir, pontualmente, o que se pretendia com a avaliação implantada e implementada, e o seu dever diante dos resultados obtidos.

No caso do sistema de avaliação educacional do estado do Ceará, a avaliação tornou-se censitária e universal, abrangendo escolas da rede estadual e das redes municipais, expandindo-se, gradualmente, por etapas educacionais e municípios, concentrando-se, segundo o Spaece, em três focos distintos:

- Avaliação da Alfabetização - Spaece-ALFA (2º ano);
- Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º anos) e,
- Avaliação do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

Em nossa incursão pelo Spaece, foi possível visualizar que o desenho do sistema, dependendo da sua etapa, teve um olhar diferenciado.

2.3.1 O Spaece - ALFA como programa para extinguir o analfabetismo no Estado do Ceará

O Spaece - ALFA deriva-se da prioridade do governo do Ceará e ganhou consistência por meio do Programa Alfabetização na Idade Certa (Paic). Caracteriza-se por ser uma avaliação externa, censitária e de periodicidade anual. Busca identificar e analisar o nível de proficiência em leitura dos alunos regularmente matriculados nos 2º anos do ensino fundamental das escolas públicas do Estado do Ceará, tanto da rede municipal, quanto da rede estadual. Pretende-se, portanto, que ele possibilite o estabelecimento de um indicador de qualidade, considerando a habilidade em leitura aferida pelo sistema Spaece - ALFA, com vistas à comparação entre os resultados obtidos por esse e os realizados pelo governo federal por meio da Provinha Brasil.

A Lei nº 14.026 criou o Paic no estado em 17 de dezembro de 2007 (CEARÁ, 2007). A lei em tela remete-se à iniciativa preconizada no Art. 211, que prevê que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, seus sistemas de ensino” e na Constituição Federal do Brasil/1988. Dessa forma, reafirma o compromisso dos sistemas públicos com a garantia do direito a aprender (CEARÁ, 2007).

A referida lei traduz a proposta como prioridade da política pública estabelecida pelo governador estadual, em 2007, dentro do pacote do governo denominado de “Projetos Estruturantes”. Nesse sentido, iniciou-se o processo por meio de um protocolo de intenções, estabelecendo a responsabilidade entre o Estado e os 184 (cento e oitenta e quatro) municípios cearenses. O Artigo 2º da Lei nº 14.026 expressa, com total clareza, a intencionalidade do programa Paic:

Art. 2º - O Programa Alfabetização na Idade Certa – Paic, tem por finalidade o estabelecimento de condições necessárias, para que todos os alunos cearenses cheguem ao 5º ano do ensino fundamental sem distorção de idade, série e com o domínio das competências de leitura, escrita e cálculo adequados à sua idade e ao seu nível de escolarização. Parágrafo único. Para maior garantia do cumprimento de seus objetivos, o Programa, deverá, inicialmente, garantir a aquisição, por todas as crianças de 7 (sete) anos, das competências de leitura e escrita esperadas nesta idade (CEARÁ, 2007, p. 2).

No processo dessa análise, foi possível observar que a inteligência adotada para dar robustez ao Programa Paic incide sobremaneira no sistema de avaliação implantado no Estado do Ceará, proporcionando sua estabilidade.

Esse movimento é bem diverso ao que persiste em Rondônia. Os insumos adstritos aos Spaece fortalecem a cultura avaliativa, pois estão baseados não apenas em relação aos atores diretamente envolvidos, mas conseguem envolver interesses da sociedade; Rondônia, diferentemente do Estado do Ceará, concentrou seu sistema apenas em relação ao melhoramento das práticas pedagógicas, simplesmente diagnosticando os padrões de desempenho dos estudantes da rede, não produzindo, com isso, qualquer efeito relacionado à responsabilização.

O Spaece - ALFA busca alinhar a política do atual governo do Ceará com a oriunda do Governo Federal, estabelecida via Pacto Nacional pela Aprendizagem na Idade Certa (Pnaic), contribuindo, dessa forma, para o alcance dos objetivos almejados a nível nacional.

Nesse sentido, o governo do Ceará produzia meios para a erradicação do analfabetismo por intermédio de informações coletadas, tendo como base a avaliação realizada pelo Spaece – ALFA relativa ao 2º ano do ensino fundamental, conforme podemos verificar no Quadro 10, a seguir, que demonstra todo um esforço para motivar a política avaliativa.

Quadro 10 – Abrangência da participação dos alunos no ano de 2008

Ano/Base	Ano/Série	Rede	Participação/Alunos
2008	2º Ens. Fund.	Estadual	2.451
2008	2º Ens. Fund.	Municipal	144.240

Fonte: Ceará, 2008. Quadro elaborado pelo autor.

Com efeito, segundo o site do próprio sistema Spaece, o conjunto de informações coletadas “permite diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o Estado, produzindo resultados por aluno, turma, escola, município e Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Crede)” (CAEd, 2018b, s/p). Complementa, ainda, que os indicadores ofertados pelo Spaece têm provido a estrutura para a produção e a implementação de políticas educacionais, assim como de aporte para novas e criativas práticas pedagógicas. Asseveram, assim, que o sistema Spaece - ALFA é uma ferramenta que promove o “debate público sobre a importância da aprendizagem da leitura e da escrita como condição para a democratização do ensino, além de ser garantia de igualdade de oportunidades educacionais” (CAEd, 2018b, s/p).

2.3.2 O Spaece e a expansão do sistema para o ensino fundamental e médio

Para as outras etapas do ensino fundamental (5^o e 9^o anos), o sistema fornece tratamento diferenciado, assegura a natureza censitária, formação de série histórica e periodicidade bianual, fazendo uma intercalação com a aplicação das avaliações externas (Prova Brasil) promovidas pelo Saeb.

Segundo informações obtidas por meio do portal do Spaece, a avaliação praticada nos anos/séries finais de cada etapa do ensino fundamental tem por objetivo diagnosticar e analisar a evolução dos desempenhos dos alunos, assim como os fatores associados que estão adstritos neles. Portanto, assevera que é por meio das informações produzidas que definem o conjunto das “ações prioritárias de intervenção na Rede Pública de ensino (estadual e municipal)” (CEARÁ, 2018, s/p).

No tratamento das informações sobre o Spaece, no que diz respeito à avaliação para o ensino médio, ela é praticada de forma censitária, envolve todos os três anos/séries dessa etapa, tem periodicidade anual e abrange todas as escolas públicas da rede estadual e seus anexos, contemplados em seus 184 municípios.

A partir do conjunto dessas informações obtidas por meio do Spaece, promove-se a contextualização (pontos fracos e fortes, características dos professores, gestores e demais fatores que compõem o cenário das escolas estaduais) concatenada aos resultados da aprendizagem dos alunos. A apreciação

dessa prática permite observar o progresso de cada aluno ao longo de sua vida escolar.

O sistema de avaliação da educação cearense foi ampliando sua dimensão a partir de programas voltados para cada etapa específica. O sucesso obtido pelo Spaece-ALFA impulsionou ações para cada ano/série, como visualizado no Quadro 5.

A política de responsabilização parte de um “protocolo de intenções” firmado entre governo e municípios. Nesse protocolo, consta o compromisso da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (coordenadora titular do Programa) em ofertar toda a assistência técnica necessária para o desenvolvimento das ações nos municípios. É demonstrado, ainda, como o estado firma parcerias, realiza o acompanhamento sistemático de todos os processos, avalia os resultados e promove os mecanismos de incentivo e reconhecimento, movimento bem diverso do que fora realizado pelo governo de Rondônia.

Enquanto a estruturação do Spaece se desenvolveu ao longo do tempo e, para isso, contou com parcerias de universidades (Universidade Federal do Ceará e Universidade Federal de Juiz de Fora/MG), instituições civis e privadas (ONU, Unesco, FMI, Banco Mundial) e aportes financeiros, o Saero foi alvo de críticas de sindicato e discursos individuais de personalidades (ativistas políticos, vereadores, sindicalistas, deputados dentre outros) contrários à sua implantação. O descontentamento repousava nos custos da implantação do sistema, já que, para alguns, os recursos financeiros empregados para a realização da avaliação podiam ser melhor aproveitados para potencializar os salários dos professores, por exemplo.

2.3.3 O Paic e o Prêmio Escola Nota 10

Um dos grandes diferenciais entre as políticas de implementações verificadas a respeito de seus sistemas de avaliação educacional consiste no fato legalizador. Enquanto no Ceará os programas foram regulamentados por meio de leis, decretos, Acordo de Cooperação Técnica (ACT) e Protocolos de Intenção, o que favoreceu o incremento das atividades do Spaece, em Rondônia não foi utilizado nenhum

dispositivo legal, com exceção às portarias sazonais emitidas pela Seduc/RO quando da realização da aplicação da avaliação do Saero em cada ano.

O Programa Alfabetização na Idade Certa foi instituído pela Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007, que definiu como objetivo garantir a todas as crianças de sete anos as competências de leitura e escrita. Para dar robustez, estruturou o PAIC em cinco eixos: educação infantil; gestão pedagógica; gestão da educação municipal; formação do leitor e avaliação externa (auxílio à Seduc na firmação de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) com os municípios); e autorização à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico na concessão de servidores para ministrar treinamentos, com previsão de que as despesas sejam custeadas pelas dotações orçamentárias da Seduc/CE.

Para expressar a força da política de seu programa, o Estado do Ceará instituiu a Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, alterando a Lei nº 12.612, datada de 07 de agosto de 1996, que definiu o modo para distribuição de parcela da receita da arrecadação do ICMS, pois estabeleceu que os resultados provenientes da avaliação incidirão como critério de cada quota-parte do ICMS a ser percebida pelos municípios após sua adesão. Além disso, através da Lei nº 15.052, de 16 de dezembro de 2011, revogou a Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009; a Lei nº 14.580, de 21 de dezembro de 2009; e a Lei nº 14.949, de 27 de junho de 2011, a qual estabeleceu os novos critérios de premiação e de auxílio financeiro por intermédio do Prêmio Escola Nota 10, que distribui uma bonificação em dinheiro às escolas que alcançam as suas metas projetadas.

Prosseguindo com nossa comparabilidade, deduz-se que a regulamentação do programa de avaliação por meio de uma legislação capaz de ofertar a todos os partícipes (gestores, professores, alunos, pais e redes) proporciona a segurança para a periodicidade e credibilidade, bem como acena como indicação de uma política pública capaz de promover a todos tratamento equânime, estimulando a participação igualitária e reduzindo resistências.

O governo do Ceará aportou, em seu programa, leis estaduais, decretos, normas, protocolos de intenções e acordos de cooperação técnica. Todos esses arranjos legais estão elencados conforme quadro a seguir.

Quadro 11 – Dispositivos legais

Tipo de ato	Ato específico	Conteúdo
Lei Estadual	Lei nº 14.023 de 17 de dezembro de 2007.	Altera a Lei nº 12.612, de 7 de agosto de 1996, que define critérios para distribuição de parcela da receita da arrecadação do ICMS pertencente aos municípios.
Lei Estadual	Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007.	Institui o PAIC para garantir às crianças de sete anos competências de leitura e escrita; estrutura o PAIC em cinco eixos: educação infantil. Gestão pedagógica, gestão da educação municipal, formação do leitor e avaliação externa, auxilia a Seduc a firmar ACT com os municípios; autoriza a Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico a conceder servidores para ministrar treinamentos; prevê que as despesas serão custeadas pelas dotações orçamentárias da Seduc/CE.
Decreto Estadual	Decreto nº 29.306, de 05 de junho de 2008.	Regulamenta a Lei nº 14.023, de 17 de dezembro de 2007, define a fórmula de cálculo do IMQE.
Lei Estadual	Lei n 14.371, de 19 de junho de 2009. (revogada)	Institui o Prêmio Alfabetização na Idade Certa e os critérios para oferta de premiação e de auxílio.
Decreto Estadual	Decreto n 29.896, de 16 de setembro de 2009. (revogado)	Regulamenta a Lei n 14.731, de 19 de junho de 2009.
Lei Estadual	Lei nº 14.580, de 21 de dezembro de 2009. (revogada)	Altera a Lei nº 14.371, de 19 de junho de 2009.
Lei Estadual	Lei nº 15.052, de 16 de dezembro de 2011.	Revoga as Leis nº 14.371, de 19 de junho de 2009, 14.580, de 21 de dezembro de 2009, e 14.949, de 27 de junho de 2011. Define novos critérios para a oferta de premiação e de auxílio financeiro por meio do Prêmio Escola Nota 10.
Decreto Estadual	Decreto nº 30.796, de 29 de dezembro de 2011.	Altera o Decreto nº 29.881, de 2009, para aperfeiçoar metodologia do cálculo do Índice Municipal de Qualidade Educacional.
Decreto Estadual	Decreto nº 30.797, de 29 de dezembro de 2011.	Define que: após a divulgação dos resultados do SPAECE-ALFA serão constituídas duas listas classificatórias com os resultados das escolas. Os recursos da segunda parcela da premiação ou da contribuição estão condicionados a: i) comprovação da execução da cooperação entre as escolas atestada pela CREDE; ii) manutenção ou elevação dos bons resultados pela escola premiada; iii) escola apoiada deve obter nota 7,0 no IDE-Alfa e nota 5,0 no IDE-5. Metas de melhoria serão definidas em Portarias da SEDUC.

Lei Estadual	Lei nº 15.276, de 28 de dezembro de 2012.	Define regras para concessão de bolsas pela SEDUC.
Protocolo de Intenções		Firmado entre estado do Ceará e municípios. Objetivos: i) priorizar o processo de alfabetização de todas as crianças matriculadas na rede pública de ensino; ii) rever os planos de cargos, carreira e remuneração do magistério municipal, priorizando incentivos para a função de professor alfabetizador de crianças a partir de critérios de desempenho; iii) definir critérios técnicos para a seleção de núcleos gestores escolares, priorizando o mérito; iv) implantar sistemas municipais de avaliação de aprendizagem de crianças e desempenho docente; v) oferecer assessoria técnica aos municípios; vi) municípios devem oferecer o apoio logístico e materiais necessários para a realização das atividades pertinentes à proposta e disponibilizar as equipes técnicas para implementação de todas as ações propostas pelo programa.
Termo de parceria e resultados		Firmado entre SEDUC, UNICEF, APRECE, APDMCE, UNDIME.

Fonte: MACHADO, 2014. Compilado pelo autor.

O Prêmio Escola Nota Dez foi implantado pelo governo do Ceará por meio da Lei Estadual nº 14.371, datada de 19 de junho de 2009, sendo que sua regulamentação ocorreu por pelo Decreto nº 29.896, em 16 de setembro de 2009. Essa lei tem como objetivo premiar as escolas públicas com melhor resultado no Índice de Desempenho Escolar de Alfabetização (IDE-Alfa). A mesma foi posteriormente disciplinada pela Lei Estadual nº 14.580, datada de 21 de dezembro de 2009.

Entretanto, em 06 de dezembro de 2011, a referida lei foi revogada, passando a vigorar a Lei Estadual nº 15.052, tendo sua regulamentação aportada no Decreto nº 30.797, datado de 29 de dezembro de 2011. Todavia, em 15 de dezembro de 2015, toda essa legislação foi mais uma vez revogada, dessa feita pela Lei Estadual nº 15.923, sendo regulamentada pelo Decreto 32.079, de 09 de novembro de 2016.

Segundo a Seduc/CE, o Prêmio Escola Nota Dez tem como “objetivo valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado”. O prêmio tem como pretensão induzir as escolas a buscarem

melhoramentos constantes dos resultados, e apoiar aquelas com menores resultados, visando ao maior equilíbrio na oferta de ensino qualitativo.

O incentivo financeiro funciona, portanto, como um combustível a mais para que gestores, professores e técnicos da educação das escolas públicas se apliquem na produção de práticas educacionais que favoreçam o processo ensino/aprendizagem com vistas ao avanço dos padrões de desempenho dos estudantes cearenses.

Essa premiação alcança as 150 escolas públicas com melhores resultados constatadas no IDE-Alfa (Índice de Desempenho Escolar) verificado para o 2º ano do ensino fundamental - séries iniciais. O 5º ano do ensino fundamental - séries iniciais e o 9º ano do ensino fundamental - séries finais também participam dessa premiação e os seus resultados são captados por meio do IDE (Índice de Desempenho Escolar) do ensino fundamental, observados nas avaliações do Spaece.

Segundo a Seduc/CE, o Prêmio Escola Nota Dez é aferido pelo IDE por meio do Spaece e calculado para premiação da seguinte maneira:

O valor da premiação por escola é calculado considerando a per capita por aluno de R\$ 2.000,00 (dois mil reais) correspondente à multiplicação do número de alunos avaliados. As escolas com menores IDE - 9 (Índice de Desempenho Escolar do 9º Ano do EF) e IDE - 5 (Índice de Desempenho Escolar do 5º Ano do EF) são beneficiadas com contribuição financeira equivalente à multiplicação do número de alunos avaliados considerando o valor per capita de R\$1.000,00 (hum mil reais) para implementação do plano de melhoria dos resultados. (Ceará. Prêmio Escola Nota Dez, s/p).

Para maior equilíbrio e proporcionalidade na distribuição da premiação e visando à otimização do recurso e aprimoramento do programa, o mesmo conjuga dois critérios que são relevantes para manter o foco das escolas e de seus atores:

As escolas premiadas recebem conforme a legislação anteriormente mencionada, o equivalente a 75% do valor referente ao Prêmio. Os 25% restantes deverão ser recebidos com base no cumprimento de dois critérios: manter ou elevar os resultados no SPAECE e apoiar a escola parceira (apoiada). As escolas apoiadas recebem o equivalente a 50% do valor do Prêmio, somente receberão a complementação de 50%, com a condição de terem elevado seu IDE-5 para no mínimo 5,0 no caso do 5º ano e mínimo 5,0 no IDE-9 para o 9º ano. (Ceará. Prêmio Escola Nota Dez, s/p).

O objetivo é oportunizar a troca de experiências exitosas no campo pedagógico entre as escolas premiadas com os melhores resultados e aquelas com os menores resultados. Com isso, espera-se a manutenção da ação fim por meio de cooperação técnico pedagógico, com o intuito de instigar as escolas a manterem um trabalho educacional de qualidade.

Consubstanciados pela análise desenvolvida, em que se confrontou o movimento das ações adotadas pelos sistemas de avaliação estaduais para dar consistência ao uso dos resultados das avaliações educacionais pelos setores educacionais e por seus atores envolvidos, apresentaremos, no próximo tópico, as conclusões desenvolvidas nesta pesquisa até o momento.

2.4 Análise e conclusão sobre os sistemas Saero, Simave, Saepe e Spaece: uma síntese do exercício da comparabilidade

No exercício desta pesquisa, buscamos elencar as políticas adotadas para fortificar o desenho de cada sistema, assim como os programas, as ações e os mecanismos legais que contribuíram para dar sustentação à continuidade dos sistemas de avaliação da educação em âmbito estadual (Minas Gerais, Pernambuco e Ceará) em contraponto ao de Rondônia.

No processo de perceber as expertises adotadas por cada um dos governos frente aos seus SAD educacionais, recorreu-se às pesquisas bibliográficas sobre tais sistemas para que, assim, pudéssemos correlacionar a maneira como cada um deles foi fortalecido ao longo do tempo, cujo movimento ainda difere do que ocorre em Rondônia.

No primeiro momento da análise aqui estabelecida, foi possível perceber que, diferentemente dos outros estados (Minas Gerais, Pernambuco e Ceará), o sistema de avaliação educacional de Rondônia não esteve presente em nenhum dos marcos históricos em que foram processadas as origens da cultura avaliativa.

Nos marcos em que foram atreladas as políticas públicas à avaliação educacional, apesar da timidez do seus inícios, estão os Estados de Minas Gerais (1988), Ceará (1992) e Pernambuco (2000). Como exemplo, vejamos o caso de Minas Gerais que, paralelamente ao Governo Federal, realizou, em 1988, a avaliação do Ciclo Básico de Alfabetização, o que provocou, em 1991, a criação do Programa de Avaliação do Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Segundo Horta Neto (2013, p. 281), tais programas foram “financiados com recursos do Projeto Qualidade da Educação Básica de Minas Gerais, projeto desenvolvido em parceria entre o governo estadual e o Banco Mundial, que posteriormente deu origem ao Simave”.

Na outra vertente desta pesquisa, verificamos de que forma se caracterizava cada sistema estudado. Compreendemos que o modelo que já se processava em Minas Gerais também foi adotado por Ceará e Pernambuco. Ilustram, com isso, o sistema de avaliação da terceira geração, apontado por Bonamino e Souza (2012, p. 375), a saber: “aquelas que referenciam políticas de responsabilização forte ou *high stakes*, contemplando sanções ou recompensas em decorrência dos resultados de alunos e escolas”.

A opção por um desenho de um sistema de avaliação com fulcro no sistema de responsabilização educacional passa a ocupar o aspecto mais centralizado desta pesquisa, pelo simples fato de que nos deparamos, ao longo das análises aferidas, que foi recorrente esse tipo de política aos três estados emparelhados.

Em Pernambuco, a bonificação, atrelada ao desempenho dos alunos, colaborava para motivar professores, gestores e equipe escolar. Além de tudo isso, há um processo de prestação de contas à sociedade fornecer a ampla divulgação dos resultados do sistema: avaliações bimestrais de estudantes por notas e o monitoramento bimestral de indicadores educacionais, de cada escola da rede estadual, por meio de um sistema informatizado.

De posse do mesmo entendimento, o governo do Ceará também aderiu, junto ao seu sistema de avaliação educacional, as políticas de responsabilização por meio da bonificação e premiação pecuniária.

No entanto, o Estado de Minas Gerais já não produz mais incentivos financeiros (bonificação) atrelados ao Simave. Para Furtado e Magrone (2015), tais políticas são campos que necessitam de maiores estudos. Ela provocam inquietações quando se trata de pagamentos de incentivos pecuniários por políticas baseadas em indicadores de desempenhos dos alunos. A esse respeito, os autores descrevem que:

As políticas de incentivos salariais pagos aos professores com base no desempenho dos alunos vêm se consolidando, aos poucos, nos estados brasileiros. Ainda que em meio aos possíveis efeitos não desejados, existem casos fora do Brasil, e até mesmo dentro da recente experiência brasileira, que podem indicar eficiência nessa modalidade de intervenção (FURTADO; MAGRONE, 2015, p. 72).

No caso da política de responsabilização adotada pelo Estado do Ceará, um programa que tem por pretensão extinguir o analfabetismo estadual conta com a adesão de 100% dos seus municípios, fato esse que potencializou sua dimensão para outras etapas e modalidades de ensino.

É importante destacar que para se ter um sistema estável e fluido não é preciso, necessariamente, atrelar ao sistema de avaliação da educação um programa de *accountability*, tão pouco, incorporar uma política de bonificação para que gestores, professores e equipe técnica e pedagógica façam o devido uso dos diagnósticos produzidos pelas avaliações externas.

O que fora captado nesta pesquisa, já nos é basilar para entender o comportamento político praticado pelos governos de Minas Gerais, Pernambuco, Ceará e Rondônia, ou seja, cada um a seu modo, deflagrou campanha contra certo contexto. No exercício composto para fins de obter juízo do modo de inserção de cada sistema e de suas diretrizes, constatamos que apenas o estado de Rondônia, em momento algum, definiu qual efeito queria produzir por meio do seu sistema. Reitera-se, portanto, que não é imperativo afirmar que a responsabilização ou mesmo um conjunto de bônus para rede pública estadual teria mantido a estabilidade do Saero ou garantiria ações pedagógicas mais contundentes.

Foi possível verificar, por meio da literatura pesquisada sobre avaliações externas em larga escala, que os sistemas avaliativos podem servir de elo entre os

indicadores educacionais e o alcance da pretensão das políticas públicas ou de governo inseridas por meio deles e indicar se esses mecanismos promovem suas sustentações.

Todos os sistemas aqui presentes possuem, em sua trajetória, um fato preponderante que entrelaça anseios públicos e políticos e, com isso, buscam mecanismos para saciar o interesse público. Concatenando a pretensão desta pesquisa, buscou-se identificar as ações existentes em cada sistema de avaliação estadual, levando em conta os fatores que dão a eles sustentabilidade e robustez. Com isso, é nosso intuito compreender como os sistemas analisados funcionam como ferramenta para auxiliar gestores e professores a buscarem melhorar suas práticas pedagógicas e, assim, garantirem que cada aluno receba a educação de qualidade, instrumentalizando, dessa forma, as autoridades públicas na melhor condução e avaliação de suas políticas.

Contudo, debruçando ainda nas análises desta pesquisa, foi possível perceber que a estratégia adotada pelo sistema Saero, delegada tão somente por meio de algumas diretrizes, não impulsionou a utilização do uso dos resultados, diferentemente do que foi praticado pelo Simave, Saepe e Spaece, que constituíram coordenação de avaliação para acompanhar de perto toda a programação e objetivos de seus programas.

Em decorrência disso, no caso de Rondônia, houve pouco aproveitamento do sistema avaliativo, o que está relacionado ao desuso e à inconsistência de informações elementares aos partícipes. Além disso, o fato de o Saero ter se mostrado uma política de governo e não uma ferramenta do estado para aferir a qualidade da educação acaba por desprezar pedagogicamente sua existência, transformando-lhe numa espécie de fardo econômico para o estado e vazia de significado enquanto estratégia educacional.

Ressalta-se que, de modo diferenciado dos outros sistemas, o Saero, em nenhum momento, compôs a base de políticas como prioridade. Por meio dele, não foram revelados programas específicos que buscassem atender distintamente as etapas de ensino, bem como priorizar comportamentos de produção de formação continuada para a apropriação dos resultados. Outra questão que pontua é o fato de o sistema só alcançar as escolas da rede pública estadual, não existindo qualquer possibilidade de ser estendida às redes municipais. Do mesmo modo, não há uma garantia de que a Seduc/RO promova acompanhamento técnico para alinhar o

desempenho dos alunos às metas pretendidas, tal como ocorre nos outros sistemas avaliativos de estados da federação aqui comparados.

Por fim, houve a falta de institucionalização do Saero, diferentemente do que ocorreu para implantação do Simave, Saepe e Spaece. O sistema rondoniense foi implantado por uma ação administrativa: ele não existe por força de lei, apenas segue um protocolo administrativo apontado no PPA da secretaria de educação, com destaque financeiro à LOA que, apesar de ser aprovada na ALE/RO, não possui força para sua periodicidade. Tal circunstância pode fazer com que, sob qualquer intempérie, seja ela causada pela simpatia do gestor ou autoridade pública ou por contenção de despesas, o sistema avaliativo seja preterido frente a outros programas existentes ou não na Secretaria de Estado da Educação de Rondônia.

2.5 Novo contexto no aprimoramento de técnicas didático-pedagógicas nas escolas

A questão central desta pesquisa converge para a pretensão de atender ao direito à educação de qualidade consagrada em nossa carta constitucional. Isso nos propõe questionar: a quem a escola serve? O que fazer? E como fazer? Afinal, não se vive apenas de boas ideias, por mais que suas intenções estejam irrigadas de legitimidade e transmitam, subjetivamente, diversas possibilidades no campo educacional. Essas propostas são características das políticas ancoradas nas reformas da educação que, segundo Gajardo (2000, p. 6), identifica que as mesmas, em parte ou no todo, compartilham os conceitos de qualidade, conjugando os melhores resultados em termos de aprendizado escolar com o trabalho produtivo e as atitudes sociais; a eficiência atrelada ao melhor uso dos recursos; a busca por novas opções financeiras; e a equidade, cuja participação está atrelada à atenção prioritária aos grupos excluídos.

Como ferramenta didático-pedagógica, o Saero proporcionou, ao longo dos seus três processos avaliativos (2012, 2013 e 2015), diagnósticos sobre os padrões de desempenho dos alunos da rede pública estadual, a fim de municiar secretaria e escolas para a realização de projetos, ações e programas voltados para o

melhoramento das atividades educacionais realizadas por escolas e rede, com o intuito de garantir o direito de cada aluno a aprender.

Após a conclusão dos seminários de apropriação dos resultados dos referidos exames e a realização de oficinas presenciais, foram ofertados cursos online para os professores de toda a rede estadual que não tinham sido contemplados nas ações apropriadoras dessa tecnologia. Para essa etapa, objetivou-se potencializar ainda mais as ações oriundas do Saero, ofertando esse conhecimento aos professores das disciplinas em que não havia incidência na avaliação (docentes das disciplinas de geografia, história, ciências e pedagogia, dentre outros).

Em meados de 2016, a Gcae, por meio do seu Npae, solicitou, das 18 CREs, relatório dos procedimentos realizados por suas coordenações pedagógicas sobre as atividades vinculadas aos resultados das avaliações externas (Saero, ANA, Prova Brasil), a fim de estabelecer um plano estratégico de ações para fortalecer, principalmente, o Saero como ferramenta de uso contínuo no auxílio das práticas educacionais. Foi possível constatar que as atividades relatadas pelas coordenadorias foram incipientes e desarticuladas, não produzindo os efeitos desejados ao melhoramento do processo ensino e aprendizagem. Se não há mecanismo de articulação para viabilizar os trabalhos relativos ao acompanhamento escolar dos alunos, podemos presumir que a escola não está, nesse momento, garantindo o direito de aprender dos estudantes, desvinculando-se, portanto, de sua função social, o que responde a primeira indagação (a quem a escola serve?).

Após o recebimento dos relatórios, percebeu-se que muito pouco foi feito por parte das CREs e que isso foi resultante da falta de ordenamento da secretaria, ou seja, faltou a regulamentação das atribuições do que deveria ser realizado e quem seria o responsável por essas atividades após cada processo avaliativo. Esse fato nos remete à reflexão sobre de quem deveriam partir as orientações sobre o uso dos resultados do Saero. Ora, se nada foi recomendado às coordenadorias do que fazer com os resultados produzidos pelo Saero, é fácil compreender que as mesmas foram, dependendo do comprometimento dos seus técnicos, conduzindo aleatoriamente esse processo de interpretação e intervenções pedagógicas - reflexo do que seria a resposta à segunda indagação (o que fazer?).

Somente a partir da imersão de nossa análise nesta pesquisa é que enumeramos as possíveis causas, as desconexões e incongruências na implementação do Saero. Como primeiro exemplo, citamos a ausência de um plano

diretor, que tornou o uso do sistema um evento sazonal, pois suas ações emergem somente em certo período do ano avaliativo, produzindo ações descontinuadas, realizadas apenas para cumprir protocolo, sem efervescência, tímida. Em segundo lugar, a falta de uma comissão interdisciplinar que auxiliasse nas dúvidas no exercício de interpretação dos resultados obtidos por cada escola, analisando se as diretrizes apontadas ao sistema estavam sendo utilizados e se causavam efeitos no campo pedagógico, o que nos remete a crer que responde à terceira pergunta (como fazer?). Além desses aspectos, destacaremos as evidências consideradas importantes para a ação proposta no PAE.

Destacamos, preliminarmente, que as condições de implementação das diretrizes acostadas ao Saero deveriam buscar não só o fortalecimento da cultura avaliativa, mas, sobretudo, provocar o uso contínuo das informações provenientes do Saero. O que percebemos é que as mesmas deveriam ser alinhadas ao constante fazer do professor, auxiliando-o no planejamento de suas metodologias e didáticas, e estar corroboradas nos projetos políticos pedagógicos das escolas, pois todos os aspectos observados são passíveis de crítica e evidenciam impactos negativos para a periodicidade do sistema.

A primeira delas é a inutilização dos indicadores educacionais (Saero e Prova Brasil) como índices preconizados para avaliar se os gestores escolares têm cumprido o que está previsto no Termo de Compromisso (Lei nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017, altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que "Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências") que fora assinado por cada um dos gestores escolares no ato de suas posses, comprometendo-se a melhorar os indicadores de aprendizagem dos alunos de suas referidas escolas, o que, nesta pesquisa, observou-se não ter a eficácia sugerida pela lei em comento.

Como apontado anteriormente, a conexão dos projetos que arrolam os indicadores dos padrões de desempenho dos alunos da rede pública estadual não conduz a diálogos entre as gerências da educação básica com a gerência de controle, avaliação e estatística. Faltam procedimentos necessários, tanto para enquadrar as escolas que deveriam receber planos de intervenção pedagógica, quanto para a preparação de ações ou oficinas sobre diagnósticos das avaliações externas e as possibilidades de recursos pedagógicos que deriva dele.

Se, por um lado, não há entrosamento técnico entre as gerências da Seduc/RO, no que diz respeito ao uso dos resultados, do outro adormecem à própria vontade do gestor os recursos públicos que foram aprovados e previstos em PPA, LOA, e renunciados no calendário escolar oficial do estado. No último caso, as escolas disponibilizam tempo para a promoção de ações didático-pedagógicas à revelia, preparando os alunos para um exame que, no final de tudo, não se realiza. Esses fatos provavelmente comprometem toda a perspectiva dos atores, causando resistência na adoção de novas práticas ofertada à escola.

É pertinente, portanto, afirmar que os insumos demonstrados no relatório desta pesquisa sobre o Saero, se fossem conjugados entre os setores afins da Seduc/RO, proporcionariam aos seus atores a correlação entre as intenções das políticas adotadas com os resultados aferidos pelo sistema de avaliação e as ações de melhoramento escolar.

Atuo há 14 anos na Seduc/RO, tendo sido os últimos cinco anos dedicados à implantação e implementação do Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (Saero) dentre outras atividades correlatas às avaliações externas. Atualmente, respondo como Coordenador do Saero, onde destacamos esforços de toda a Gcae para que o mesmo se torne uma atividade contributiva para a educação e constante do calendário das práticas escolares.

Entretanto, percebi que tanto as gerências quanto as Coordenadorias Regionais de Educação de Rondônia (CREs), assim como nossas unidades escolares, praticamente não realizam ações pedagógicas advindas dos resultados avaliados pelo Saero. O que mais espanta é o fato de que o sistema estadual de avaliação, desde seu primeiro certame, apontou déficits muito altos nos padrões de desempenho dos alunos dos anos finais do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio.

Pressupondo que parte dos déficits de desempenho dos estudantes são ligados a uma política de formação de professores descontextualizada com os projetos, programas e ações que são desenvolvidos pela Seduc/RO. Entendo que ter profissionais em educação (gestores, professores e coordenadores pedagógicos) capacitados pode contribuir substancialmente para o avanço de uma melhor oferta educacional.

Um programa de formação continuada para professores pode fortalecer políticas públicas voltadas para o melhoramento escolar, como é o caso das

avaliações externas, considerando que é indiscutível a necessidade de aprimoramento em qualquer área nos dias atuais.

É, portanto, fundamental para todos da educação, que se tenha programas de formação continuada para que esses atores possam acompanhar a dinâmica social e o processo de globalização, bem como, o desenvolvimento tecnológico, as inovações didáticas e metodológicas, a fim de tornarem capazes de dialogarem suas práxis com o mundo em tempo real.

Nesse ínterim, devemos ressaltar que tanto os recursos quanto os investimentos realizados pela Seduc para essas etapas eram desconectados dos diagnósticos produzidos pelo Saero. Muito pouco foi feito no tocante a estudos e alinhamentos de ações entre as gerências para melhorar a oferta da educação em nossas escolas.

Com o avanço do sistema Saero como ferramenta de diagnóstico para auxiliar e dirimir programas, foram desenvolvidos projetos e ações da Seduc, porém, limitados a cursos, seminários, oficinas para professores, supervisores, coordenadores pedagógicos e gestores, dentre outros partícipes do processo educacional às “escuras”, pois não houve nenhuma ação intermitente a fim de atacar pontualmente determinada demanda. Ademais, as Gerências da Educação Básica (ensino fundamental e médio) pouco se envolveram na apropriação dos resultados dos indicadores escolares, ficando, a maioria das vezes, adstritas somente aos índices das metas do Ideb lançadas pelo Inep/MEC, desprezando os resultados aferidos pelo sistema de avaliação estadual.

A aferição realizada por esses sistemas de avaliação, tanto o estadual quanto o nacional, determinam a eficiência de todo o sistema, que, independente da fonte, tem condição de melhorar, aperfeiçoar e realizar prestação de serviço público com qualidade, como bem asseveram Arellano Gault, David et al. (2012, p.3) destacando que “o desempenho pode ser visto em termos dos produtos de um organismo ou programa (bens e serviços entregues à população) ou em função da eficiência, produtividade ou qualidade dos serviços outorgados”.

Nesse sentido, o próximo capítulo, apresenta a proposta de nosso Plano de Ação Educacional (PAE), que tem como pretensão compor uma Equipe Técnica responsável por articular conhecimentos técnicos, didáticos e pedagógicos utilizando as avaliações externas educacionais como ferramenta de apoio contínuo para

intervenções pedagógicas e da gestão (escolar e sala de aula) para o fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem.

3 O PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: PRESSUPOSTOS EDUCACIONAIS E ESTATÍSTICOS DO SAERO E PROPOSTA PEDAGÓGICA DE SUPERAÇÃO DO CASO

A proposta do plano de ação ganhou gênese na análise das hipóteses que serviram de ponto de partida à produção desta dissertação. A primeira está relacionada às mudanças no ordenador da pasta. A segunda está na ausência de articulação nas gerências e seus setores para fins didáticos sobre a apropriação dos resultados dos indicadores educacionais das avaliações externas. A terceira discorre sobre a ausência de mecanismos e políticas de responsabilização.

De fato que, decorrido as análises, pude perceber que as ocorrências citadas contribuíram substancialmente para impulsionar a falta de periodicidade do Saero. Destarte que, a metodologia adotada nesta pesquisa e, dentro do conhecimento técnico e administrativo dos canais possíveis para propô-las, se destaca que, este PAE se concentrará para solucionar a segunda hipótese apontada neste estudo de caso.

Portanto, com a finalidade de superar esses percalços, envolvemo-nos num exercício de comparabilidade entre o conjunto de ações realizadas pelos sistemas (Saero, Simave, Saepe e Spaece) relacionados ao longo desta pesquisa, que nos induziram à composição de implementos técnicos voltados à melhoria da educação.

O tema deste PAE está ancorado na formação de equipe técnica a ser vinculada ao Núcleo de Planejamento, Avaliação e Estatística (Npae) da Gerência de Controle, Avaliação e Estatística (Gcae), órgão da Diretoria Geral de Educação (DGE) da Seduc/RO.

A constituição de uma equipe técnica dentro do Npae/Gcae/DGE/Seduc é parte de plano estratégico que não só está adstrito ao resgate da operacionalidade do Saero, mas, também, engajado na promoção de um contexto de mudanças de hábitos pedagógicos dos atores envolvidos, cujo objetivo é voltado para o processo ensino e aprendizagem. Ou seja, pretende-se, por meio dos impulsos da equipe técnica, potencializar conhecimentos sobre o uso dos resultados, a fim de gerar efeitos positivos no contexto escolar que serão resultantes do assessoramento técnico condutor dessas políticas.

A pretensão da proposta está esmerada no diálogo entre a variação das evidências elencadas ao longo deste caso. A implantação do Saero seguiu desenho “sugerido” ao de outros estados. Fica evidente que o ordenador da pasta, como gestor das políticas adotadas, tem papel determinante para o fomento e a execução das atividades/ações que estão contempladas e enriquecem esse sistema.

Primeiramente, admite-se que o papel da liderança do gestor público à frente de programas como os de avaliação desperta confiança e motivação aos partícipes. Do ângulo operacional, a presença do titular da pasta transmite segurança para que os técnicos dos setores afins busquem, no conjunto de suas ações laborais, maior desempenho, alcance e melhores resultados.

Ressalta-se, porém, que a proposta deste plano de ação educacional é fortalecer o aproveitamento dos diagnósticos produzidos pelo sistema de avaliação enquanto ferramenta de apoio pedagógico, tornando-o parte da habitualidade de gestores, professores, supervisores, orientadores e técnicos educacionais, impulsionando sua periodicidade. As melhorias dos resultados e indicadores são, por assim dizer, frutos das ações futuras que serão coordenadas em cada realidade e momento histórico.

Diante disso, reitera-se que a liderança ou comando deve exercer bem o seu papel, mas deve ter, em sua retaguarda, sustentação técnica para desenvolver processos que acompanham os reais objetivos e demandas e responder, juntos, pela sustentabilidade desses resultados. Destarte, este PAE se preocupa em garantir o assessoramento técnico, capaz de suplementar a aplicação das diretrizes e insumos, além de instrumentalizar os atores envolvidos no desenvolvimento da autonomia e capacidade de, gradativamente, responder aos desafios pedagógicos que se tornam mais complexos à medida que os mais elementares são solucionados.

Em síntese, a proposta cria efervescência nas evidências do engajamento setorial, pois desfrutará de equipe técnica que dará suporte ao potencial de mobilização do sistema de avaliação, o que proporcionará envolvimento binominal entre a eficácia e a eficiência nos processos de mudanças e acolhimento em proveito dos mais almejados resultados, o que inspira e espera-se que leve a uma educação melhor e de qualidade.

Julga-se, portanto, como ambiente adequado e fecundo, a interação entre os interesses públicos e os objetivos e insumos do Saero, pois assim, com a presença

e tutoria de uma equipe técnica qualificada da Seduc/RO, será potencializado o compartilhamento de interpretações e práticas pedagógicas em busca de melhores resultados dos alunos, proporcionando ao sistema a sua sustentabilidade.

Por fim, este PAE tem a pretensão não apenas de alinhar-se aos requisitos deste almejado curso, mas de elencar uma real possibilidade, concatenada a um *modus operandi* exequível, que, além de estar conectado ao estudo deste caso, descerra os aspectos relevantes evidenciados no exercício empreendido no segundo capítulo, em que se mostra praticável e capaz de contribuir com o contexto em foco. O comento potencializa-se pelo fato de que a Seduc contará, em seu quadro, com técnicos qualificados (mestres em Gestão e Avaliação da Educação Pública – turma 2016 - CAEd/UFJF/MG), condição *sine qua nom* que abre canais para se efetivar o plano em epígrafe.

A proposta se sustenta no assessoramento técnico qualificado aos setores administrativos (Seduc e CREs) e pedagógicos (Gerências da Educação Básica). Seu foco principal de atuação está dirigido às 422 (quatrocentos e vinte e duas) escolas da rede pública estadual, presentes nos 52 (cinquenta e dois) municípios do Estado de Rondônia. O desafio encontra abrigo no atual contexto das escolas rondonienses, frente ao insucesso de seus indicadores de desempenho, principalmente das escolas que ofertam o ensino fundamental anos finais (9º ano) e ensino médio (3º ano), tomando como prerrogativa o fazer dever do estado em garantir o sucesso da aprendizagem de seus estudantes.

Certamente que, por subjetividade, presumimos que a eficiência da proposta, que se mantém calçada nas análises decorrentes desta pesquisa (Simave, Saepe e Spaece), possa mobilizar esforços político/administrativos para efetivar programas contundentes para atacar as causas constrangedoras do déficit de aprendizagem.

Esta proposta tem a pretensão de contribuir para o aperfeiçoamento do uso dos resultados produzidos tanto pelo Saero, quanto pelo Saeb, mostrando sua viabilidade e funcionalidade, assegurando processos contínuos de interação e preparação dos atores que fazem parte da rede estadual de ensino público.

Para que tudo fosse passível de aceitação, recorreremos ao entusiástico mundo das pesquisas. Desse modo, para maior abrangência de nossa análise, buscamos a verificação das influências dos programas, projetos e ações registradas nas implementações dos sistemas. Os dados sobre tais expertises adotadas e suas influências foram trazidos em fontes secundárias, como as descrições da inserção

dos documentos, tempo, direcionamento e relatos oficiais sobre os programas em pesquisas estruturadas, feitas nos sites dos sistemas de avaliação percorridos, em texto, dissertações e teses autorais, que nos conduzem à confiabilidade na inserção desta proposta. Como parte das análises desse tema, foram considerados:

- i) Os textos normativos, como exemplos as leis estaduais, os decretos estaduais e as portarias;
- ii) Os documentos orientadores produzidos pelas Secretarias de Educação de cada sistema a ela vinculada, pois apesar do caráter não normativo, podem caracterizar qual a finalidade ou forma específica de realizar um procedimento ou padronizar uma conduta dentro do sistema;
- iii) Consulta aos sites dos sistemas de avaliação dos estados e observação das rotinas da gestão.

3.1 Constituição da equipe tutora: perfil, atribuições, metodologia, ações e recursos

A definição dessa proposta está alçada à condição de aprimoramento técnico dos profissionais da educação, concomitantemente à revitalização do Saero. Portanto, é importante definir o que se faz necessário para a implantação de um processo de preparação e desenvolvimento das ações de uma equipe que terá a responsabilidade de mobilizar diversos atores. A complexidade do assunto, bem como suas especificidades, os contextos e a irretocável atuação dos membros da equipe serão imprescindíveis na retomada das atividades afins do sistema de avaliação rondoniense.

A proposta leva em consideração alguns pontos importantes. Primeiramente, que a secretaria não sofrerá impacto financeiro para contratar profissionais, pois esses já fazem parte do quadro funcional e têm como compromisso devolver em serviços os recursos investidos em suas qualificações. Segundo, muitos desses profissionais já atuam na Sede ou nas CREs com o tema das avaliações externas.

A organização da proposta está assentada em cinco pontos: constituição dos membros da equipe tutora; atribuições da equipe; metodologia de trabalho; ações a serem desenvolvidas; fonte de recursos que vinculará as atividades. Para que haja

fluidez nos trabalhos, se faz necessária a mobilização de todo o *staff* da Seduc/RO, que deve ser encabeçada pelos secretários de educação (titular e adjunto) e referendada pelos gerentes setoriais, para que se tenha ampla certeza da exiguidade do plano de ação educacional aqui proposto.

3.1.1 Perfil desejado

O perfil desejável dos membros da equipe tutora deve ser um dos diferenciais para se avançar nas tratativas operacionais. A idealização do perfil desejado se notabiliza pelas características *sui generis* para esse tipo de atividade. Para este PAE, deve-se levar em consideração:

- i) Tempo mínimo de um ano de experiência com programas de avaliações externas em larga escala;
- ii) Tempo mínimo de um ano de experiência na área educacional no Estado de Rondônia;
- iii) Nível de escolaridade em ensino superior e especialização na área de gestão e avaliação da educação pública;
- iv) Vínculo empregatício com a administração pública estadual;
- v) Disponibilidade para deslocamentos intermunicipais.

A coerência na formação de uma equipe como a inspirada nesta proposta, está baseada no que se quer alcançar, que é qualificar e aprimorar gestores, professores e demais agentes educacionais para fazerem o uso devido dos diagnósticos e, com isso, provocar o resgate da periodicidade do Saero e melhorar indicadores educacionais. O fato é que uma equipe não pode apenas ser comprometida; ela deve ter atributos técnicos diferenciados para suportar os encargos de suas atividades, entrosamento metodológico e confiança em suas ações.

O perfil desejado também faz parte de uma estratégia para inibir “apadrinhamento” e rotatividade na composição de seus membros, o que presume reorganizar os afazeres, dentre outras coisas, até mesmo nas atribuições. Em geral, a depender da ação, a rotatividade pode ser considerada negativa, tanto pela equipe tutora, quanto pelas equipes pedagógicas das escolas e CREs. Isso está associado

à perda de memória institucional e aos prováveis custos de constantes aprendizados a serem empreendidos para aqueles que entram e de realinhamento de ideias entre os antigos e os recém-chegados.

3.1.2 Atribuições

Pensando no maior alcance possível deste PAE e na oportunidade impar de ofertar e realizar um trabalho diferenciado e inovador que vá ao encontro dos atores envolvidos, proporcionando-lhes o aperfeiçoamento de suas atividades, discorreremos abaixo as atribuições da equipe tutora enquanto setor responsável e fiscal do monitoramento, assessoramento e disseminador da política pública implantada:

- i) Divulgar, em concordância do titular da pasta, o calendário das avaliações externas no âmbito da rede estadual de ensino público;
- ii) Ser interlocutores das metas projetadas entre a Seduc e as unidades escolares;
- iii) Acompanhar a evolução dos índices das escolas da rede pública estadual;
- iv) Dirimir dúvidas e procedimentos sobre os resultados dos processos avaliativos externos;
- v) Monitorar as equipes pedagógicas das CREs para o cumprimento da execução do planejamento voltados às avaliações externas;
- vi) Solicitar e analisar relatórios das CREs e escolas;
- vii) Enviar relatórios das atividades à Diretoria Geral de Educação (DGE/Seduc/RO);
- viii) Reunir-se com os setores pedagógicos para planejamento macro das ações no estado;
- ix) Assessorar CREs e escolas para o uso dos dados educacionais provenientes das avaliações externas (Saero e Prova Brasil);
- x) Realizar, por meio de palestras, seminários, oficinas e reuniões de cunho pedagógico, oportunidades de apropriação dos resultados e de interpretação dos índices obtidos por cada unidade escolar, estabelecendo uma linguagem

- simples, comum, que compatibilize o entendimento dos propósitos institucionais e dos interesses públicos;
- xi) Apresentar cronograma das atividades contendo programação e previsão de datas de acompanhamento técnico e pedagógico;
 - xii) Auxiliar, quando das visitas *in loco*, os gestores das escolas, supervisores, orientadores, coordenadores pedagógicos e professores na interpretação dos resultados;
 - xiii) Planejar a aplicação do Saero e as participações das escolas da rede pública estadual em outras avaliações externas em larga escala;
 - xiv) Acompanhar e monitorar as avaliações realizadas em cada escolas;
 - xv) Elaborar relatório dos trabalhos de campo;
 - xvi) Ser mediadores entre a escola e as CREs a respeito dos planos de ações pedagógicos realizados;
 - xvii) Divulgar as avaliações para toda a comunidade escolar, a fim de motivá-la a participar;
 - xviii) Realizar relatório anual de todas as atividades desenvolvidas por escolas e CREs;
 - xix) Coordenar, analisar e divulgar os resultados das avaliações de desempenho dos alunos da educação básica e os indicadores de desempenho para o estabelecimento de políticas públicas educacionais de melhoria da qualidade de ensino;
 - xx) Informar o(a) Secretário(a) de Estado da Educação, a Diretor(a) da Geral de Educação e o(a) Gerente de Controle, Avaliação e Estatística sobre as atividades desenvolvidas e planejadas, concluídas ou não, mencionando os problemas, barreiras e incidentes ocorridos durante as execuções das atividades que interferiram na fidedignidade do programa tutorial ou na qualidade dos trabalhos realizados, bem como ponderar soluções adotadas ou a serem e sugerir ações para superar as dificuldades e/ou enriquecer o tema para a tomada de decisões superiores.

3.1.3 Metodologia

A metodologia para realização deste PAE imputará à equipe técnica ações que abrangerá dois processos: o qualitativo e o quantitativo. Essa opção se potencializou na própria natureza da proposta aqui descerrada, ou seja, aproximar ações que proporcionem aos atores envolvidos os mais esclarecedores mecanismos para o uso dos diagnósticos coletados pelas avaliações externas.

No caso da metodologia qualitativa, cujo caráter é exploratório, o seu foco está adstrito à subjetividade do objeto a ser analisado, ou seja, busca compreender o comportamento das equipes escolares, estudando suas particularidades, experiências, comprometimentos, forças e fraquezas que estarão descritos na complexidade de cada escola nesse processo.

Assim, para poder analisar os aspectos como um todo em cada unidade escolar, recorrer-se-á às reuniões em grupo de discussão, entrevistas individuais, análises de currículos e relatórios das atividades ao longo dos tempos.

A primeira opção sobre um debate aberto entre os atores está atrelada à estratégia de participação coletiva, manifesto espontâneo e induzido (confirmação de hipóteses e a avaliação da teoria). Esse método é destacado por Morgan (1997), discorrendo que

[...] os grupos focais é uma técnica de pesquisa que coleta dados através das interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Como técnica, ocupa uma posição intermediária entre a observação participante e as entrevistas em profundidade. Pode ser caracterizada também como um recurso para compreender o processo de construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos (VEIGA, GONDIM, 2001, p.151).

Incorporam-se, ainda nessa metodologia, as entrevistas individuais, que terão como objetivo observar, no conjunto dessas análises, as atuações de cada agente educacional. No que diz respeito aos currículos, deverá ser feito um levantamento documental como fonte oficial de coletar as formações, experiências e

aperfeiçoamentos ao longo do tempo. Por último, será efetuada a coleta de relatórios das produções realizadas no âmbito escolar como tradução das atividades já enveredadas pela equipe escolar em sua trajetória.

Quanto à metodologia quantitativa, rege-se por meio de questionários formulados com resposta de múltipla escolha, a fim de evitar a emissão do ponto de vista subjetivo, ou seja, ter-se-á um modelo padronizado para a investigação sobre: no que realmente age, pensa e contribui cada um dos atores investigados.

Destarte que toda essa produção terá fulcro nos resultados obtidos, nas participações e tabulações dos dados educacionais oriundos dos sistemas Saero e Saeb. Essa metodologia tem a pretensão de servir de complementariedade com a qualitativa para dispor de diferentes estratégias.

3.1.4 Ações

A análise realizada nesta pesquisa nos conduziu para dentro dos possíveis canais para sua execução, ou seja, considerou-se a viabilidade e exequibilidade sem que fosse necessário instaurar novas fontes orçamentárias. Desse modo, se pretende demonstrar que a Seduc/RO não precisará de custos adicionais para conduzir e ofertar tais ações, uma vez que a sua adoção realizar-se-á de modo articulado nas gerências que, certamente, aprimorarão e compartilharão de conhecimentos técnicos sobre o uso dos indicadores dos resultados das avaliações externas em larga escala.

A ausência de ações de monitoramento, assessoramento e articulação intersetorial promove como referenciada o desinteresse pelo uso da ferramenta (Saero e Prova Brasil) e das diretrizes que neles são incorporadas para potencializar ações de melhoramento didático e pedagógico.

Na análise a seguir, apresentamos um *release* dos problemas destacados nesta pesquisa e que, para efeito das ações contidas na proposta deste PAE, atentar-se-á para solucionar o item 2 ilustrado no quadro 12 abaixo:

Quadro 12 – Resumo dos problemas investigados e propostas para superação

Ordem	Problemas investigados	Propostas para superação dos problemas
01	Instabilidade no cargo de secretário de estado da educação.	- Criar dossiê que demonstre a potencialidade de recursos técnicos e pedagógicos oriundos do uso dos dados das avaliações externas em larga escala e que subsidiam políticas públicas para o enfrentamento e superação dos casos.
02	Análise da apropriação dos dados educacionais e a sua aplicação.	- Constituição de equipe tutora para articular setores pedagógicos, com o caráter de monitorar, assessorar, fiscalizar, auxiliar de impulso ou a pedido todas as equipes escolares da rede pública estadual quanto ao uso e apropriação dos resultados.
03	Ausência de política de responsabilização.	- Produzir relatórios de acompanhamento das atividades realizadas pelas escolas através dos diagnósticos dos desempenhos dos alunos. - Auxiliar na (re)composição de Projetos Políticos Pedagógicos que assegurem o compromisso do gestor e equipe pedagógica com o processo ensino e aprendizagem. - Recomendar cursos de formação, planos de intervenções pedagógicas, oficinas didáticas, reuniões e seminários de apropriação dos resultados para os agentes educacionais das unidades escolares que não evolui seus indicadores. - Solicitar e analisar os relatórios das escolas e CREs e promover devolutivas dos trabalhos produzidos por esses por meio dos diagnósticos das avaliações externas em larga escala.

Fonte: elaborado pelo autor.

As ações da referida equipe estarão pautadas nos diagnósticos auferidos pelas unidades escolares da rede estadual e se os resultados estiverem em conformidade com as políticas, programas, projetos, planos e ações adotados pela Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, ponderados no primeiro capítulo desta dissertação, item 1.5 e seus subitens.

Todas as ações deverão estar focadas no melhoramento do processo de ensino e aprendizagem, na consagração do direito de cada aluno em receber educação de qualidade e no dever do estado em ser o provedor dessa garantia.

Portanto, a ideia se traduz em ações de formação continuada e contextualizada com as realidades de cada equipe escolar, a ser realizada durante todo o ano letivo, de natureza didática e pedagógica, produzindo efeitos sobre as potencialidades de cada agente e suas necessidades, de modo a intensificar suas capacidades para solucionar problemas, conflitos e desenvolver suas competências para análise dos dados obtidos, projeções e evoluções de suas metas.

Para suplementar as pretensões descritas, será encaminhado a cada setor pedagógico da Seduc um manifesto para o desenvolvimento de um protocolo de intenções, a fim de maximizar o aproveitamento futuro das ações tutoriais da equipe. Esse procedimento está atrelado à necessidade de identificar as escolas com maior déficit de aprendizagem, decorrente de suas vulnerabilidades, dificuldades de acesso e oportunidades a seus agentes de aproximação desses conhecimentos.

Todas as ações dessa equipe tutora deverão ser precedidas de apurada reflexão sobre as estratégias escolhidas para subsidiar as gestões de planos participativos, organizados numa construção coletiva apoiada nos caminhos exequíveis e de perspectivas reais.

Para fortificar as ações deste PAE como um trabalho de construção coletiva, se faz necessária a conjugação do que seria o conceito de gestão. Na visão de Luck (1996, p. 37):

conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

3.1.5 Recursos

As Gerências de Educação Básica, de Formação Continuada e de Controle, Avaliação e Estatística possuem ações cujos orçamentos contemplam a necessidade de aperfeiçoamento técnico aos profissionais em educação (gestores, professores, supervisores, secretários, orientadores e demais membros da equipe técnica). Essas ações se realizam por meio de cursos, oficinas, palestras, seminários, reuniões e visitas *in loco*, ora nas CREs, ora nas escolas da rede pública estadual. Sugere-se, portanto, que todas as gerências que possuem atividades correlatas com a pretensão deste PAE dediquem a fração necessária à execução do programa, uma vez que ele também visa ao aprimoramento profissional dos educadores de nossa rede estadual e terá reflexo direto na melhoria da educação.

A Seduc/RO possui em seu orçamento anual recursos financeiros que, podem atender perfeitamente, sem comprometer o planejamento original das ações contempladas por essas previsões. A seguir, apresentamos o Quadro 13, em que estão sinalizadas as fontes de recursos e uma breve resenha do Programa e suas ações.

Quadro 13 – Memória de Cálculo dos Recursos Orçamentários, referente ao Planejamento Plurianual (PPA) 2016-2019

PROGRAMA 1076 - Melhoria da Qualidade da Educação					
Ação	Descrição	PPA em total geral em R\$			
		2016	2017	2018	2019
2202	Promover a formação inicial e continuada de profissionais de educação.	2.189.149,00			
2203	Manter e melhorar o ensino e aprendizagem.	10.821.168,00			
2206	Manter e melhorar a gestão de pessoas.	3.467.277,00			
2212	Modernizar e monitorar as estatísticas educacionais.	1.407.885,00			
2214	Manter o ensino médio.	33.039.044,00			
2216	Manter o ensino fundamental.	4.973.707,00			
2160	Implementar o Saero.	3.315.516,00			

Fonte: quadro elaborado pelo autor com base em informações cedidas pelo DAF/Seduc/RO.

Pelo quadro acima, percebe-se que os recursos relacionados são referentes ao período de vigência do PPA (2016 - 2019), os números apresentados são o total geral para cada execução a ser efetivada, que se difere anualmente no que tange aos valores a serem utilizados para sua aplicação, conforme necessidades, objetivos ou discricção do gestor.

A afirmativa encontra amparo na observação das ações executadas pelas gerências em comento, visto que, como asseverado anteriormente, a Seduc sofre com ações desarticuladas, principalmente quando os resultados das avaliações são tornados públicos (Saero ou Prova Brasil). Há, após a revelação desses índices, algumas contendas para se compreender quais fatores estão associados a esses indicadores educacionais.

Entendemos, assim como pressupõe Kondo (2004, p. 7):

que os líderes precisam ter um sonho, uma visão, capaz de motivar a si próprios e de mobilizar suas equipes. Precisam, também, possuir força de vontade e tenacidade, demonstrando garra e disposição para superar obstáculos. Essas características facilitam a obtenção de apoio por parte dos liderados.

Por mais que o horizonte pretendido seja o aporte financeiro para execução desse programa, fica cristalina, frente à determinante vontade do gestor público, a vantagem deste PAE, pois o plano é exequível, viável e não onerará as receitas da Secretaria de Educação. Ao contrário, produzirá efeitos na articulação das diretrizes e no trânsito dos setores pedagógicos com os indicadores, além de propiciar a otimização dos investimentos praticados, evitando gastos com ações desconectadas das políticas implantadas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é essencial ao desenvolvimento do ser humano e da sociedade. Na escola, ela deveria se consolidar por meio de processos como a socialização e o aprimoramento de habilidades e competências, por exemplo. Entretanto, atender e contemplar todos os indivíduos, com suas singularidades, sonhos e expectativas, não tem sido tarefa das mais fáceis ao poder público.

No exercício desta pesquisa, dialogamos com as ações produzidas pelos Sistemas de Avaliação dos Estados de Minas Gerais, Pernambuco e Ceará, a fim de instrumentalizar o Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia, para que este possa contribuir para orientar as políticas públicas educacionais da rede estadual, de modo a buscar atingir as metas do Idero via Saero e, concomitantemente, as do Ideb via Prova Brasil. Desse modo, busca-se eliminar as diferenças entre as escolas estaduais com os menores índices e déficits educacionais, alinhando-as à meta 6,0 proposta pela União até o final do plano, garantindo equidade da aprendizagem e redução dos baixos níveis de aprendizagem concentrados nas etapas dos anos finais do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio existentes em nossas escolas, sendo esses os grandes pressupostos e desafios a serem superados.

Como proposta de enriquecer a formação dos nossos profissionais em educação, imergimos em estudos e análises comparativas, a fim de obtermos compreensão nas melhores assertivas que impulsionaram a proposta do plano de ação educacional para desenvolver o hábito sobre o uso dos dados dos indicadores educacionais e o melhoramento do processo ensino e aprendizagem, as quais foram corroboradas pelas experiências observadas nos sistemas do exercício de comparabilidade aqui praticado.

A proposta ancora-se na necessidade de aprimorar e disseminar conhecimentos sobre a operacionalização didática dos diagnósticos advindos das avaliações externas em larga escala que possam inspirar políticas públicas concatenadas às demandas educacionais de Rondônia, ou seja, desenvolver a melhor prestação possível de serviços educacionais à sociedade rondoniense.

Entretanto, a criação de um instrumento eficaz, que dê legitimação e possa evidenciar os óbices dentro dos procedimentos administrativos, pedagógicos e

metodológicos não basta ser recebida apenas com entusiasmo. É preciso efetuar ajustes para que todos os setores possam conjugá-los. Pontes (2012), a respeito do impulso da atividade dos governos frente aos SAD, afirma que:

alinhada com a perspectiva de prestação de contas e de resolução de problemas anteriormente exposta, a avaliação do desempenho pode ser definida, a grosso modo”, como “uma modalidade de revisão e avaliação da atividade governamental com enfoque nos resultados da gestão pública. (apud MORALES, 2006, p. 9).

A proposta reflete a busca para incrementar ações ao Núcleo de Planejamento, Avaliação e Estatística (NPAE/GCAE/DGE) por meio de uma comissão a ser instituída, preferencialmente, por técnicos educacionais que participaram e concluíram o Curso de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública, ofertado pela Seduc e realizado pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

A referida comissão deve ser vinculada ao Saero para proceder, junto às gerências, coordenadorias e escolas, ao assessoramento técnico dos indicadores coletados, a fim de descobrir as causas e, posteriormente, sugerir estratégias para superar os problemas detectados por meio de programas, projetos ou ações que fecundem esse ciclo.

Para tanto, a proposta deve inspirar seu potencial na mobilização do uso das informações oriundas do sistema como prática habitual dos atores envolvidos. A Seduc assegurará, como contraprestação, uma equipe comprometida a assessorar setores e escolas. O Saero ou a Prova Brasil, por meio dos seus diagnósticos, poderá auxiliar a gestão da Seduc na construção das medidas administrativas e pedagógicas mais adequadas e consistentes, demonstrando a função e o compromisso do gestor(a) da pasta. Segundo Pontes (2012, p. 2), nesse sentido,

um SAD será, em última instância, uma declaração política e social dos atores encarregados de instrumentalizar uma estratégia, que estabelece e requer defender e justificar as cadeias que vão desde a definição de um problema até a obtenção dos resultados.

De um modo geral, foi possível perceber, nas análises realizadas, que o argumento para o procedimento de implantação de sistema de avaliação educacional ganhou espaço perante governantes e secretários de educação, dentre outras autoridades públicas, para correlacionar à marca de suas administrações fatores que impliquem sucesso, avanço, investimento, “choque de gestão”, o que, como ideia de medida de ato administrativo, também foi adotado pelo governo de Rondônia com a implantação do seu sistema em 2012.

Ao tempo em que pesquisava como os estados brasileiros implantavam seus próprios sistemas de avaliação educacional, foi possível perceber que eles adotavam desenho similar aos produzidos pelo Inep/MEC por meio do Saeb. Essa similaridade foi destacada por Bonamino, Bessa e Franco (2004), afirmando que:

A interação com o Inep/MEC especialmente o SAEB, tem papel fundamental no movimento dirigido para a consolidação de sistemas estaduais de avaliação, além de contribuir diretamente para a implementação da metodologia e da tecnologia para a construção e análise dos programas e medidas educacionais (p. 77).

Entretanto, a depender de sua forma de implantação e disseminação dos seus objetivos, é possível haver resistência junto aos atores envolvidos, provocando conflitos de interesses entre as convicções das autoridades públicas sobre o sistema e a demanda de sua clientela. Ao observar a trajetória do Saero, verificou-se que isso realmente aconteceu. Assim, ficou claro que a ausência de meios mais apropriados da divulgação dos objetivos, da inexistência de encontros para pontuar critérios pré-concebidos pela administração e colher sugestões em reuniões por parte de sindicato e associação de professores, conselhos de educação, dentre outros atores envolvidos por essa política, pode acarretar resistências e rejeições.

Diante desse quadro, como integrante do núcleo de planejamento e avaliação da Seduc/RO, percebi que é preciso pré-estabelecer as reais pretensões das políticas conduzidas por meio das avaliações externas e definir se as condições técnicas e didáticas servirão para que os envolvidos nesse processo possam integrar e harmonizar às suas práticas os diagnósticos produzidos. Para tanto, eles necessitam de suporte técnico que os ampare em suas necessidades, o que só será possível por meio de um programa de eficiente. Conforme Lück (2009, p. 42) afirma,

“monitoramento e avaliação são faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado”.

A implantação do Saero foi realizada sem que se tivesse deixado claro que os objetivos e os procedimentos eram diferenciados das avaliações de aprendizagem realizadas pelos professores nas salas de aula, isso por sua singularidade, uma vez que a avaliação do professor não produz os mesmos insumos para melhoramento das ações administrativas e educacionais em campo macro e que, no caso das avaliações externas, essas estão voltadas a otimizar as ações e recursos (financeiros, humanos, pedagógicos dentre outros), tanto da secretaria, quanto das escolas.

Na pesquisa realizada, pude visualizar as expertises adotadas para provocar o envolvimento dos agentes educacionais, o uso e a apropriação dos dados educacionais. Nessa imersão, Melo (2012) enfatiza que

O Estado de Minas Gerais instituiu a concessão de prêmio de produtividade a partir de uma legislação que alcança o conjunto do serviço público, mas, na área da educação é fortemente assentada nos resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica e no Programa de Avaliação da Alfabetização. [...] O Ceará criou um programa de premiação das escolas e um programa de condicionamento dos repasses da contrapartida do ICMS aos municípios em função dos resultados educacionais. [...] Pernambuco usa um índice semelhante ao Ideb para a distribuição de bônus aos servidores das escolas. (p.39-40).

Com a crise econômica que assola o país, alguns estados interromperam as atividades dos seus sistemas. Outros, como Minas Gerais, restringiu suas atividades à aplicação da avaliação, enquanto Pernambuco e Ceará deram expansão aos seus programas e Rondônia opera apenas, nesse momento, com os resultados obtidos via Ideb/MEC.

Em síntese, é possível deduzir que todas as vezes em que não há entendimento e credibilidade sobre os objetivos e os procedimentos por parte dos atores (gestores, professores, alunos, pais), a política educacional implantada fica comprometida, pois gera aumento em resistência, frustração de expectativa sobre os resultados, incertezas à utilidade desse tipo de ferramenta e, conseqüentemente, a “recusa” na apropriação dos resultados e o enfraquecimento dos programas de

melhoramentos associados aos resultados coletados pelos sistemas de avaliações educacionais.

Finalmente, podemos considerar que os desafios e as reais possibilidades presentes no atual cenário educacional exigem de nossos governantes e demais autoridades a adoção de políticas públicas voltadas a atender aos interesses e demandas sociais e, para que elas atinjam seus objetivos, é necessário que as secretarias de educação tenham um *staff* preparado e comprometido para dar suporte à mobilização de novas ações, ampliando essas oportunidades e auxiliando seus atores na superação das dificuldades encontradas durante a trajetória escolar.

REFERÊNCIAS

ALGARTE, R. A. **Produção de Pesquisas em Administração da Educação no Brasil**: relatório final da pesquisa. Brasília: ANPAE. 1998. (Série estudos e pesquisas da ANPAE; nº03).

ARELLANO GAULT, David et. al. **Reflexión estratégica en el marco de los SED**. México, D.F.: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012. Disponível em: <<http://www.ppgp3.CAEdufjf.net/mod/resource/view.php?id=4061>>.

ARELLANO, D. et al. **Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones: ¿Cómo construirlos efectivamente?** México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, 2012.

BONAMINO, Alicia; BESSA, Nícia; FRANCO, Creso. O “estado da avaliação” nos Estados. In: Bonamino, A.C., Bessa, N., Franco, C. (Org.) **A avaliação da educação básica: pesquisa e gestão**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004, p. 65-78.

BONAMINO, A.; SOUZA, S. Z. 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.

BRASIL. **Ideb – Apresentação**. 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>>. Acesso em 15 nov. 2017

_____. **Inep – Saeb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em 20 out. 2017.

_____. **Inep – Ideb**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 20 de out. 2017.

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

_____. Responsabilização Educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, Madrid, v. 1, n. 1, p. 93-109, 2008.

_____. (Org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BURGOS, M. T. B. **Liderança Educacional e Gestão Escolar**. Apostila da disciplina de Liderança Educacional e Gestão Escolar do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2017.

CAED. **O Spaece**. 2018a. Disponível em: <<http://www.spaece.CAEdufjf.net/avaliacao-educacional/o-programa/>> Acesso em: 12 mai. 2018.

CAED. **Portal Spaece**. 2018b. Disponível em: <<http://www.spaece.CAEdufjf.net/>> Acesso em: 12 mai. 2018.

CANAL CAEd. Vídeo Data Wise: 3ª parte. **Avaliação e Indicadores**. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=z3erY9lgfZ4>> Acesso em: 14 mai. 2018.

CEARÁ. Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007. **Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa – PAIC, de cooperação técnica e incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Ceará, Série 2, Ano X, nº 239, Fortaleza, Ceará, 2007. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/images/leis/lei_14026_2007.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Secretaria da Educação. **Boletim Pedagógico de Avaliação da Alfabetização: SPAECE-Alfa 2008**. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, CAEd, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Prêmio Escola Nota 10**. Disponível em: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em 28 jun. de 2018.

_____. **SPAECE – Informações**. 2018. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaece/5171-informacoes>> Acesso em: 12 mai. 2018.

CONDÉ, E. S. Abrindo a Caixa: dimensões e desafios na análise de Políticas Públicas. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 2, n. 2, p. 78-100, 2013.

DAMASCENO, I. **Maior cheia do Rio Madeira completa um mês, e rio continua a subir em RO**. 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2014/03/maior-cheia-do-rio-madeira-completa-um-mes-e-rio-continua-subir-em-ro.html>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. **Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas**. Versão final: 25/04/2009.

FRANCO, K. O. CALDERÓN, A. I. O SIMAVE à luz das três gerações de avaliação da educação básica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 28, n. 67, p. 132-159, jan./abr. 2017.

FURTADO, C. S. V; MAGRONE, E. Responsabilização em educação: mapeando elementos. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, vol. 5, n. 1, p. 62-82, 2015. Disponível em: <<http://www.revistappgp.CAEdufjf.net/index.php/revista1/issue/view/12>> Acesso em: 12 mai. 2018.

- FURTADO, C. S. V.; SOARES, T. M. F. Impacto da bonificação educacional em Pernambuco. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 48-76, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/download/3940/3556>> Acesso em: 12 mai. 2018.
- GAJARDO, Marcela. Reformas educativas na América Latina. Balanço de uma década. PREAL - **Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe**. Jun. 2000.
- HORTA NETO, J. L. **As Avaliações Externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. 2013. 358f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- KONDO, Yoshio. **Motivação Humana**: um fator-chave para o gerenciamento. 2 ed. São Paulo: Editora Gente, 2004.
- LIRA, D.; MORAIS, H. **Educação em greve**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/professores-em-greve-ocupam-predio-da-seduc-em-porto-velho.ghtml>> Acesso em: 12 mai. 2018.
- LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo: Curitiba, 2009.
- MACHADO, Daienne Amaral. **Políticas Públicas Interfederativas**: Coordenação na Implementação do Programa Alfabetização na Idade Certa do Ceará. 2014. Fls. 81. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Universidade de Brasília: Brasília, 2014.
- MELO, M. P. C. Sistema de Avaliação e reforma Educacional: Possibilidades e Desafios. In: BAUER, A.; GATTI. B. A. (Org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2013. p. 27-41.
- MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa, 1989. Disponível em: <<http://ftp.tjmg.jus.br/corte-superior-adi-incidentes/CONSTITUICAO-ESTADUAL.pdf>>_Acesso em: 12 mai. 2018.
- _____. **Escola Sagarana**: educação para a vida com dignidade e esperança. 2. ed. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 1999 (Coleção Lições de Minas).
- _____. Resolução nº 14, de 03 de fevereiro de 2000a. **Regulamenta as atividades do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE)**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação, 2000a.
- _____. Resolução nº 104, de 14 de julho de 2000. **Reedita com alterações a Resolução n.14 de 03 de fevereiro de 2000 que institui o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE e cria o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB**. Belo Horizonte: Secretaria do Estado da Educação 2000b.

MINAS GERAIS. Lei nº 14.694, de 30 de julho de 2003. **Disciplina a avaliação de desempenho institucional, o Acordo de Resultados, a autonomia gerencial, orçamentária e financeira, a aplicação de recursos orçamentários provenientes de economias com despesas correntes no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

_____. Lei nº 17.600, de 01 de julho de 2008. **Disciplina o acordo de resultados e o prêmio por produtividade no âmbito do poder executivo e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

Disponível em:

<<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=17600&ano=2008>> Acesso em: 12 mai. 2018.

NEUBAUER, R.; SILVEIRA, G. T. Gestão dos sistemas escolares: Quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, S.; COX, C. (Org.). **Políticas Educacionais e Coesão Social: uma agenda Latino Americana.** Rio de Janeiro: Elsevier / São Paulo: IFHC, 2009. p. 81-124.

PERNAMBUCO. Secretaria de Estado da Educação **Avaliação das escolas estaduais e o Bônus de Desempenho Educacional– BDE:** nota técnica. Recife: 2008. Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/nota_tecnica_idepe.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação **Programa de Modernização da Gestão.** 2018a. Disponível em:

<<http://www.educacao.pe.gov.br/diretorio/pmg2/pmg.html>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco - SAEPE.** 2018b. Disponível em:

<<http://www.siepe.educacao.pe.gov.br/WebModuleSme/itemMenuPaginaConteudoUuarioAction.do?actionType=mostrar&idPaginaItemMenuConteudo=5912>> Acesso em: 14 mai. 2018.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. Capítulo 2 **Reflexão Estratégica Segundo O Marco Teórico Dos Sistemas De Avaliação De Desempenho – SADS.** S/d. Tradução - Capítulo 2 do livro "Sistemas de evaluación del desempeño para organizaciones públicas", Arellano Et Al., 2012.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Governo lança Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia – SAERO.** 2012a. Disponível em:

<<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/194-governo-lanca-sistema-de-avaliacao-educacional-de-rondonia-saero.html>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Governo oficializa SAERO.** 2012b.

Disponível em: <<http://www.seduc.ro.gov.br/portal/index.php/noticias-all/213-governo-oficializa-saero.html>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. 2016a. Memorando nº 1.644/2016-CPOD/GAB/SEDUC. **Divulgação das Competências Validadas**. De 17 de outubro de 2016, fls. 13.

_____. **Processo Administrativo nº 1601.01028-00/2012 referente ao Convênio nº 165/2012/PGE/RO, 2012**. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2012c.

_____. Lei Complementar nº 680, de 07 de dezembro de 2012. **Estabelece o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2012d. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/LC680.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013. **Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, RO, 2013. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3018.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. **Ofício circular nº 0086/2015**. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação de Rondônia, 2015.

_____. Portaria nº 3.465, de 15 de dezembro de 2016. **Estabelece procedimentos para a regularização de vidas escolares de estudantes matriculados nas escolas da rede pública estadual de ensino para o fechamento de lacuna**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2016. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/133858027/doero-19-12-2016-pg-29>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Lei nº 3.972, de 10 de janeiro de 2017. **Altera a redação e acrescenta dispositivos à Lei nº 3.018, de 17 de abril de 2013, que "Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Pública Estadual de Ensino de Rondônia e dá outras providências"**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2017a. Disponível em: <<http://ditel.casacivil.ro.gov.br/cotel/Livros/Files/L3972.pdf>> Acesso em: 12 mai. 2018.

_____. Portaria nº 514, de 14 de fevereiro de 2017. **Normatiza a execução pedagógica do repasse financeiro, o acompanhamento pedagógico, a fiscalização e a prestação de contas do Programa de Melhoria na Qualidade de Ensino - Excelência, instituído pela Lei nº 3.432/2014, de 09 de setembro de 2014, no âmbito das Unidades de Ensino da rede Pública Estadual**. Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2017b. Disponível em: <http://www.diop.ro.gov.br/data/uploads/2017/02/Doe-16_02_2017.pdf> Acesso em: 12 mai. 2018.

RONDÔNIA. Portaria nº 609, de 28 de novembro de 2017. **Estabelece o Calendário Escolar oficial para o exercício letivo de 2018 nas Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, e dá outras providências.** Diário Oficial do Estado de Rondônia, Porto Velho, 2017c.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TAVARES JUNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flavio (Org.). Sistemas de avaliação externa e a melhoria da qualidade educacional no Brasil. In: TAVARES JUNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flavio (Org.). **Rendimento Educacional no Brasil**. 4. ed. Juiz de Fora: Olps Grafica, 2018. Cap. 3. p. 1-121. (Versão online). Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Downloads/0_Livro4%20v180530%20(1).pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.

VEIGA, L. & GONDIM, S.M.G. (2001). A utilização de métodos qualitativos na ciência política e no marketing político. **Opinião Pública**. 2(1), 1-15.