



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - FACE
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA
Mestrado Profissional em Administração – MPA

Flávia Viana Basso

**USO DOS RESULTADOS DO SAEB/PROVA BRASIL NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS**

Brasília/DF

2017

Flávia Viana Basso

**USO DOS RESULTADOS DO SAEB/PROVA BRASIL NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCACIONAIS ESTADUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA/FACE/UnB, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Administração.

Orientador: Professor Doutor Rodrigo Rezende Ferreira

Brasília/DF

2017

Flávia Viana Basso

Uso dos resultados do Saeb/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais

Composição da Banca Examinadora:

Professor Dr. Rodrigo Rezende Ferreira (Presidente)
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Valmir Emil Hoffmann (Membro Titular)
Universidade de Brasília (UnB)

Professor Dr. Adolfo Samuel de Oliveira (Membro Titular)
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

Professor Dr. Francisco Antônio Coelho Junior (Membro Suplente)
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília
2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, em especial aos meus pais e irmã, por acreditarem sempre em mim e me apoiarem incondicionalmente.

Ao meu marido, pelo amor, parceria e compreensão, nessa jornada de tantos desafios.

Aos queridos amigos do PPGA, pessoas que dividiram as alegrias e angústias de realizar um mestrado, especialmente ao Douglas, à Nathalia e à Nildete, parceiros de estudos, desabafos e alegrias durante todo o curso.

Aos colegas do Inep, especialmente aos da DAEB, pessoas inspiradoras com quem divido o desafio de trabalhar com a educação brasileira.

A todos os professores do PPGA, pelos ensinamentos ao longo do curso, especialmente ao meu orientador, Rodrigo Ferreira, pela compreensão, sabedoria e atenção durante a orientação, sendo fundamental para o meu processo de crescimento pessoal e profissional.

Aos professores Adolfo Oliveira e Emil Hoffmann, por terem aceitado o convite de participação na banca e por todos os ensinamentos ao longo do mestrado.

Por fim, a todos meus amigos, que torceram e me apoiaram durante mais uma etapa de vida.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi verificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas públicas educacionais vigentes nos estados brasileiros. Há um debate relativamente recente na área educacional sobre o uso efetivo dos dados advindos de avaliações para a formulação de políticas educacionais. A identificação do uso dos resultados pode auxiliar gestores e pesquisadores no reconhecimento das potencialidades e dos limites que as avaliações de larga escala trazem para o cenário educacional e, principalmente, para a formulação de políticas públicas. O estudo foi realizado em três etapas metodológicas principais. A primeira etapa consistiu em uma pesquisa documental, na qual foi possível descrever a compilação dos resultados das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil (2013 e 2015), bem como explorar os conteúdos dos planos estaduais de educação atualmente vigentes nas unidades federativas do Brasil. A segunda se referiu à aplicação de um questionário qualitativo-quantitativo, elaborado pela autora, que gerou informações sobre o uso dos dados do SAEB/Prova Brasil em 23 das 27 unidades da federação. Para exploração dos dados dessa etapa, foram utilizadas técnicas de análise estatística descritiva e análise de conteúdo categorial temática *a posteriori*. Por fim, a terceira etapa consistiu na realização de entrevistas em profundidade com nove Interlocutores Estaduais de Avaliação da Educação Básica, escolhidos por conveniência com base nas informações coletadas na etapa de questionário, seguidas de análise de conteúdo e análise categorial temática *a priori*, que complementaram informações sobre o uso dos dados do SAEB/Prova Brasil. Os resultados indicaram que, na maioria dos estados, os dados estão sendo utilizados como subsídio para formulação de políticas educacionais, com destaque para o uso do IDEB. As políticas identificadas estão relacionadas ao uso dos dados como instrumento de gestão, que englobam ações de monitoramento e estabelecimento de metas das escolas; ao uso para a formação de professores, que indicam um caráter mais pedagógico do uso desses dados; e ao uso informativo, no qual os resultados são utilizados para informar a situação da qualidade da educação nas escolas estaduais. Em menor escala, os resultados estão sendo utilizados para a produção de materiais pedagógicos, como critério de distribuição de recursos e para políticas de incentivo salarial. Conclui-se que os dados gerados pela avaliação nacional estão sendo, de fato, utilizados na formulação de políticas educacionais. Contudo, é necessário ampliar as informações disponibilizadas para além do desempenho dos alunos e das taxas de rendimento, bem como acrescentar informações sobre o cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: políticas públicas, políticas educacionais, avaliação educacional, SAEB, Prova Brasil, IDEB.

ABSTRACT

The objective of the research was to verify the use of SAEB/Prova Brasil results in the formulation of educational public policies in force in the Brazilian states. There is a relatively recent debate in the field of Education on the effective use of data from evaluation in educational policies formulation. The use of results can help managers and researchers to understand the potentials and limits that the large-scale evaluations bring to the field of Education and, mainly, for public policies formulation. The study was developed in three main methodological stages. The first stage consisted in a documental research, which describes a compilation of results found in the last two editions of SAEB/Prova Brasil (2013 and 2015). It also presents the contents of the educational plans in force in the Brazilian states today. The second stage refers to a qualitative and quantitative survey – prepared by the author – that provides information on the use of SAEB/Prova Brasil data in 23 of the 27 states units in addition to the Federal District of Brazil. For this survey there were used techniques of descriptive statistical analysis and analysis of categorical content. Finally, the third stage consisted of comprehensive interviews with nine State Partners of Basic Education Evaluation. They were chosen by convenience based on the information collected during the questionnaire stage, followed by *a priori* thematic content analysis, which complemented information on the use of SAEB/Prova Brasil data. The results indicate that, in most states, the data are actually being used as a subsidy for formulation of educational policies, with emphasis on the use of the IDEB. The policies identified are related to the use of data as a management tool, including actions for monitoring and establishing goals in the schools; as a teacher training tool, indicating a more pedagogical feature on this use; and as an informative tool, in which the results are used to inform the situation of the quality of education in state schools. To a lesser extent, the results are being used for production of pedagogical materials, as a resource distribution criterion and for salary motivational policies. It is concluded that the data generated by the national evaluation is being used in the formulation of educational policies, However, it is necessary to expand the information available beyond the student performance and the learning achievement rates, as well as to expand information on the Brazilian educational scenario.

Key words: public policies; educational policies; educational evaluation; SAEB; Prova Brasil; IDEB.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Uso de evidências em políticas educacionais.....	18
Quadro 2 - Usos possíveis nas deliberações sobre política e gestão educacional	26
Quadro 3 - Bases consultadas e resultados de levantamento bibliográfico.....	30
Quadro 4 - Dimensões e variáveis para análise de artigos	31
Quadro 5 - Endereços eletrônicos das secretarias estaduais de educação	51
Quadro 6 - Unidades estaduais de planejamento de políticas educacionais.....	53
Quadro 7 - Questionário: O uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais estaduais.....	58
Quadro 8 - Classificação dos respondentes quanto ao uso dos resultados das avaliações	61
Quadro 9 - Resumo do método.....	63
Quadro 10 - Síntese das escalas de proficiência do SAEB/Prova Brasil.....	64
Quadro 11 - Estratégias previstas no PNE relacionadas ao SAEB e ao IDEB.....	68
Quadro 12 - Análise dos planos estaduais de educação	69
Quadro 13 - Consulta aos <i>sites</i> das Secretarias Estaduais de Educação.....	75
Quadro 14 - Atores envolvidos no processo de formulação de políticas educacionais.....	80
Quadro 15 - Fases da formulação de políticas públicas	82
Quadro 16 - Categorias do uso nos planos estaduais de educação	87
Quadro 17 - Outros possíveis usos da avaliação	91
Quadro 18 - Resultados obtidos na coleta de dados	107
Quadro 19 - Classificação dos usos do SAEB/Prova Brasil na formulação das políticas estaduais	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos artigos analisados por nacionalidade do periódico	32
Gráfico 2 - Distribuição dos artigos analisados por ano de publicação.....	33
Gráfico 3 - Distribuição dos artigos analisados por delineamento	34
Gráfico 4 - Distribuição dos artigos analisados por natureza dos dados	35
Gráfico 5 - Distribuição dos artigos analisados por método	36
Gráfico 6 - Distribuição dos artigos analisados por amostragem	37
Gráfico 7 - Distribuição dos artigos analisados por recorte temporal	37
Gráfico 8 - Distribuição dos artigos analisados por instrumento de coleta	38
Gráfico 9 - Distribuição dos artigos analisados por usos da avaliação	40
Gráfico 10 - Distribuição dos artigos analisados por <i>accountability</i>	42
Gráfico 11 - Atores envolvidos na formulação de políticas educacionais estaduais.....	81
Gráfico 12 - Escala de importância do SAEB/Prova Brasil	85
Gráfico 13 - Intensidade do uso dos testes de proficiência do SAEB/Prova Brasil	86
Gráfico 14 - Intensidade do uso dos questionários do SAEB/Prova Brasil	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados de participação e divulgação SAEB 2015	47
Tabela 2 - Resultados do IDEB 2015 e metas até 2021	48
Tabela 3 - Perfil dos participantes da etapa de questionário	54
Tabela 4 - Médias de proficiência do SAEB/Prova Brasil em língua portuguesa e matemática, total Brasil, regiões e UFs	65
Tabela 5 - Participação no processo de formulação de políticas educacionais	79
Tabela 6 - Usos específicos dos resultados	89

LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
EDURURAL	Expansão e Melhoria do Ensino no Meio Rural do Nordeste Brasileiro
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETS	<i>Educational Testing Service</i>
IAEP	<i>International Assessment of Educational Progress</i>
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEA	<i>International Association for the Evaluation of Educational Achievement</i>
IEAEB	Interlocutores Estaduais de Avaliação da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
NAEP	<i>National Assessment of Educational Progress</i>
NCLB	<i>No Child Left Behind</i>
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PB	Prova Brasil
PEE	Plano Estadual de Educação
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UF	Unidade Federativa

LISTA DE SIGLAS DAS UNIDADES DA FEDERAÇÃO

AC	Acre
AL	Alagoas
AP	Amapá
AM	Amazonas
BA	Bahia
CE	Ceará
DF	Distrito Federal
ES	Espírito Santo
GO	Goiás
MA	Maranhão
MT	Mato Grosso
MS	Mato Grosso do Sul
MG	Minas Gerais
PA	Pará
PB	Paraíba
PR	Paraná
PE	Pernambuco
PI	Piauí
RJ	Rio de Janeiro
RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
RO	Rondônia
RR	Roraima
SC	Santa Catarina
SP	São Paulo
SE	Sergipe
TO	Tocantins

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1. Políticas públicas educacionais.....	16
2.2. Políticas de avaliação educacional.....	21
2.3. Uso das avaliações em políticas públicas	24
3. AVALIAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA ÚLTIMA DÉCADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2017)	29
3.1. Método de pesquisa bibliográfica	29
3.2. Análise dos dados obtidos.....	32
3.3. Resultados	32
4. MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA.....	44
4.1. Tipo e descrição geral da pesquisa.....	44
4.2. Descrição da política analisada.....	45
4.3. Etapa de pesquisa documental	49
4.3.1. Procedimento de coleta de dados da pesquisa documental	49
4.3.2. Procedimento de análise de dados da pesquisa documental	51
4.4. Etapa de questionário.....	52
4.4.1. Participantes da etapa de questionário	52
4.4.2. Instrumento de coleta de dados da etapa de questionário	55
4.4.3. Procedimento de coleta de dados da etapa de questionário	59
4.4.4. Procedimento de análise de dados da etapa de questionário.....	60
4.5. Etapa de entrevistas	60
4.5.1. Participantes da entrevista.....	61
4.5.2. Instrumento de coleta de dados das entrevistas.....	62
4.5.3. Procedimento de coleta de dados das entrevistas.....	62
4.5.4. Procedimento de análise de dados das entrevistas	62

5. RESULTADOS.....	64
5.1. Resultado da etapa de pesquisa documental.....	64
5.2. Resultado da etapa de questionários.....	78
5.3. Resultado da etapa de entrevistas.....	93
6. DISCUSSÃO.....	109
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – Artigos selecionados para análise bibliométrica.....	129
APÊNDICE B – Resultado da avaliação para validação de conteúdo do Questionário.....	134
APÊNDICE C – Critérios para seleção de amostra de entrevistados.....	135
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada.....	136
APÊNDICE E – Critério para amostra de entrevistados.....	137
APÊNDICE F – Perfil dos entrevistados.....	138

1. INTRODUÇÃO

No final dos anos de 1970, as crises econômicas e sociais enfrentadas por alguns países como Inglaterra e Estados Unidos geraram questionamentos sobre a organização e o funcionamento dos Estados (LOUREIRO; ABRUCIO; PACHECO, 2010). No Brasil, esse movimento foi acompanhado pela crise do modelo burocrático, o que gerou novas propostas de organização da Administração Pública. Diante deste cenário, inicia-se o denominado modelo de administração pública gerencial, que apresenta características baseadas em eficiência, eficácia e competitividade (SECCHI, 2009). O modelo apresenta como um de seus pressupostos a existência de maior transparência nos processos, realização e avaliação de políticas, programas e projetos (ABRUCIO; COSTA, 1998), entre outros. A reforma gerencialista partiu de uma perspectiva de melhoria da eficiência e da produtividade, além de maior transparência dos atores e da gestão pública (FARIA, 2005). No Brasil, este novo paradigma teve significativa influência no campo de políticas públicas, uma vez que mecanismos de avaliação e controle das políticas executadas pelo Estado foram crescendo e ganhando destaque gerencial. O maior acompanhamento e o desenvolvimento de atividades relacionadas à avaliação das políticas públicas surgem com o objetivo de gerir melhor o gasto público, além disso, apresentam-se como mecanismos de controle social e da efetividade da administração pública (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Entende-se política pública como um processo dinâmico, resultado de uma série de decisões inter-relacionadas que geram efeito ou impacto na sociedade de um Estado (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). A avaliação na realização de uma política pública consiste em um conjunto de processos desenvolvidos pelo Estado e pela sociedade com o objetivo de verificar se determinada política foi ou não proveitosa, analisando-se os meios utilizados e os objetivos alcançados (WU, 2014). É principalmente nesse contexto que a presente pesquisa se insere, pois se aprofunda na análise de políticas públicas no campo da Educação no Brasil, na medida em que mira verificar se dados gerados a partir das avaliações educacionais nacionais são utilizados como evidências empíricas na formulação de políticas públicas. Kellaghan, Greaney e Murray (2011) apontam que esse tipo de avaliação pode servir mais que uma simples informação do cenário educacional, ela pode ser, em última análise, uma alavanca de reformas nos sistemas de ensino. As políticas educacionais abrangem uma gama de assuntos, tais como financiamento, formação de professores, acesso aos diversos níveis de ensino e avaliação da qualidade. O objeto deste estudo refere-se às políticas públicas

educacionais de avaliação do ensino, especificamente àquelas relacionadas à avaliação de larga escala. Adota-se, neste trabalho, a concepção de que a avaliação é um fenômeno técnico e político, que abarca diferentes interesses, normas institucionais e tensões que surgem das relações de poder entre atores políticos (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011). Além disso, entende-se que a realização de uma avaliação externa, independente e com rigor científico é um tipo de ação que traz transparência, efetividade e permite o planejamento de ações por parte do Estado, além de orientar investimentos e identificar demandas educacionais (PESTANA, 2016).

As avaliações educacionais de larga escala surgiram na pauta política brasileira no final dos anos de 1980, influenciadas pelo processo de redemocratização do país e por tendências internacionais, como a criação em 1968 do IEA nos Estados Unidos e o estabelecimento de indicadores internacionais de qualidade por parte da OCDE (COELHO, 2008). Nesse contexto, o Brasil passou a desenvolver avaliações para mensurar a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas e nas privadas; e, em 1990¹, implementou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Sistema foi pensado, inicialmente, para avaliar três dimensões principais: indicadores educacionais, indicadores da escola e indicadores do sistema de gestão educacional. Os alunos participantes respondiam a testes de desempenho e a questionários contextuais com o objetivo de coletar informações sobre os fatores escolares e sociais associados ao desempenho do estudante. Ao longo dos anos, a organização do SAEB sofreu alterações metodológicas e estruturais, as quais tornaram os testes de desempenho o foco principal da análise dos resultados, em detrimento da análise do contexto social, escolar e pedagógico (BONAMINO, 2016).

Atualmente, o Sistema é formado por três avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) – avalia alunos de escolas públicas e privadas nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) ou, como será tratada neste trabalho, Prova Brasil – avalia alunos de escolas públicas dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) – avalia alunos do 3º ano do Ensino Fundamental. Em recente mudança, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, o público-alvo sofreu modificações e todas as escolas públicas de ensino médio, 3ª ou 4ª série, passaram a realizar a avaliação. Além disso, foi prevista a possibilidade de participação das escolas particulares de ensino médio mediante termo de

¹ A primeira aplicação ocorreu em 1990, mas o sistema foi efetivamente institucionalizado por meio da Portaria MEC nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994 (DE FREITAS, 2013).

adesão. Cada uma das avaliações que compõem o sistema possui seus objetivos específicos, mas, de maneira geral, centram a avaliação em testes de aprendizagem em língua portuguesa e matemática e coletam informações contextuais por meio de questionários aplicados aos alunos, professores, diretores e à escola.

Das avaliações listadas, cabe destacar a Prova Brasil, que foi criada em 2005 e inovou ao possibilitar a divulgação dos resultados estratificados por escola participante. Antes disso, os dados eram coletados de forma amostral e permitiam apenas um diagnóstico da situação nos âmbitos estadual, regional e federal. Atualmente, a aplicação da Prova Brasil abrange a maioria dos municípios brasileiros, cerca de cinco mil e quatrocentos, com um número expressivo de aproximadamente quatro milhões de alunos participantes. Com a ampliação do público-alvo para a edição de 2017, foram previstos cerca de seis milhões de alunos participantes. Após a aplicação e a finalização do processamento de análise dos dados, cada escola, município e unidade federativa (UF) recebe os resultados da avaliação por meio de boletins ou em sistemas eletrônicos específicos. Neste estudo, adota-se como nomenclatura da avaliação o termo comumente utilizado na área educacional, SAEB/Prova Brasil, que contempla os dados obtidos com a parte amostral, ANEB e a parte censitária, Prova Brasil.

Outra informação relevante diz respeito ao uso dos resultados da avaliação como subsídio para um dos principais indicadores educacionais brasileiros, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse indicador foi criado em 2007 e é calculado com base em dois dados: a proficiência obtida nos testes de aprendizagem e a taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino². O índice é um dos mais divulgados e conhecidos para mensurar a qualidade da educação básica, e se destaca na meta número sete do PNE³, a qual estabelece metas para melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos alunos.

Apesar da previsão, tanto nos objetivos do SAEB quanto nos objetivos do IDEB, de utilizar os dados para subsidiar políticas públicas, há um debate educacional importante e relativamente recente ocorrendo no Brasil sobre o uso efetivo dos dados produzidos na formulação de políticas públicas educacionais, algo considerado em alguns estudos como um desafio para escolas e gestores (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011). Dado o caráter

² A nota técnica que explica a metodologia de cálculo do indicador está disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portaal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>.

³ O Plano Nacional de Educação (PNE) foi formalizado por meio da Lei ordinária nº13.005, de 24 de maio de 2014 (BRASI, 2014) e possui vigência de dez anos (2014-2024), conforme prevê o artigo 214 da Constituição Federal. A Lei estabelece diretrizes, metas e estratégias que deverão ser realizadas ao longo desses dez anos. É responsabilidade do INEP publicar estudos a cada dois anos para monitorar o cumprimento das metas.

recente de tal debate, pode-se dizer que ainda são escassos os estudos que visam a avaliar o uso efetivo dos dados gerados pelas avaliações de larga escala em ações e políticas educacionais. Sobre o tema estudado, foram encontrados alguns estudos setoriais (BROOKE, CUNHA; FALEIROS, 2011; FREITAS, 2014; HORTA NETO, 2013; SILVA et al., 2013), que visam a analisar como as redes de ensino utilizam os dados produzidos, porém, não foram identificados registros que apresentem um quadro mais geral sobre este uso, como foi a intenção deste estudo. Além disso, a maioria dos casos analisados são estudos da área da Educação com foco em situações específicas de estados ou municípios e possuem um caráter mais voltado para as críticas às avaliações de larga escala. Dessa forma, considera-se necessário investigar essa temática do ponto de vista da gestão e do planejamento de políticas públicas.

Diante do cenário apresentado, a presente pesquisa se orienta no seguinte problema: os resultados do SAEB/Prova Brasil estão sendo utilizados efetivamente para a formulação de políticas públicas educacionais nos estados brasileiros? Sendo assim, o objetivo geral do estudo visa a verificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas públicas educacionais atualmente vigentes nos estados brasileiros.

Para alcance do objetivo principal, apresentam-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros;
- b) Descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros;
- c) Descrever os resultados das duas últimas edições⁴ do SAEB/Prova Brasil; e
- d) Identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros.

Entende-se que um estudo desenvolvido nessa área pode auxiliar gestores no processo de análise e uso dos dados gerados pela avaliação, permitindo ações mais aderentes aos reais potenciais e limites apontados pelo SAEB/Prova Brasil. Tal estudo se justifica e possui relevância ancorada em três dimensões: social, institucional e acadêmica.

Do ponto de vista social, os resultados podem gerar aprimoramento do processo de análise das políticas públicas educacionais que visam a melhoria da educação básica. A identificação do uso dos resultados, bem como das experiências existentes, auxilia gestores e

⁴ Considerando o ciclo eleitoral estadual (2014 e 2018), serão descritos os resultados da avaliação de 2013, que podem ter servido de subsídios para elaboração de políticas educacionais, e os resultados de 2015, que foram obtidos após um ano de mandato dos atuais gestores estaduais.

pesquisadores nas potencialidades e nas limitações que as avaliações de larga escala trazem para o cenário de políticas educacionais. Esta investigação permite identificar em que medida as avaliações de larga escala contribuem para o debate sobre a qualidade educacional.

Do ponto de vista institucional, tal análise permite construir um diagnóstico do uso de resultados das avaliações. O SAEB existe desde 1990 e o estudo poderá elencar novos elementos para verificação de sua eficiência como instrumento de avaliação da educação básica. A existência de estudos que apresentem o real uso dos dados contribui para justificar os gastos realizados em aplicações de avaliações dessa natureza. Tal diagnóstico permite repensar os processos desenvolvidos no INEP de forma que os reais interesses da sociedade e das redes de ensino sejam atendidos e colaborem para a melhoria do acompanhamento da educação brasileira.

Por fim, do ponto de vista acadêmico, o presente estudo analisa o tema das avaliações de larga escala na perspectiva teórica da Administração Pública e das Políticas Públicas, inovando em uma abordagem feita predominantemente por pesquisadores da área de Educação. O tema de pesquisa também visa a contribuir para a área de política educacional, campo ainda em expansão e crescimento (MAINARDES, 2009). Outro fator relevante diz respeito à realização do diagnóstico nacional de uso de dados do SAEB/Prova Brasil, pois até então os estudos existentes se concentravam em análises regionais do uso de dados em políticas públicas educacionais.

Este estudo está estruturado em sete capítulos. O primeiro deles refere-se à introdução, que apresenta o contexto, o problema, os objetivos e as justificativas da pesquisa. O segundo capítulo aborda o referencial teórico, que norteou a análise conceitual do tema de interesse e descreve os principais conceitos apontados pela literatura nacional e internacional sobre políticas públicas e políticas educacionais de avaliações de larga escala. O terceiro capítulo apresenta um estudo bibliográfico aprofundado da temática de políticas de avaliação educacional por meio de uma análise bibliométrica, que descreve de forma objetiva a produção científica atual na área pesquisada. O capítulo quatro apresenta os métodos, os procedimentos e as técnicas que foram utilizados para operacionalização do estudo proposto, e detalha o perfil dos participantes, os instrumentos de pesquisa, além do procedimento de coleta e análise de dados de cada etapa. O quinto capítulo apresenta os resultados da pesquisa de acordo com a coleta de dados realizadas. Apresenta-se no capítulo seis a discussão desses resultados, seguido do último capítulo com as considerações finais da pesquisa.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Após as descrições do contexto, dos objetivos e das justificativas da presente pesquisa, este capítulo apresenta o referencial que fundamenta a análise teórica e metodológica do estudo. Para sua descrição foram analisados livros de organizações nacionais e internacionais, bem como obras de autores de referência da área de políticas públicas, políticas educacionais e avaliação educacional. Além disso, foram pesquisados artigos científicos que abordaram o tema, considerando a relevância do texto e pertinência com a área analisada. O capítulo está estruturado em três seções, conforme tópicos apresentados a seguir.

2.1. Políticas públicas educacionais

O campo de estudo de políticas públicas envolve uma ampla e rigorosa análise dos atores (políticos, burocratas, empresários, trabalhadores, agentes internacionais, mídia, etc.), das instituições e do contexto em que são formuladas, implementadas e avaliadas. É um fenômeno complexo, cercado de influências e processos decisórios de atores internos e externos às organizações governamentais. Compreender a abrangência e a dinâmica dessa área de estudo e dos fenômenos dela é de importância fundamental para o desenvolvimento de políticas que de fato atendam aos anseios da sociedade e cumpram seus objetivos de modo efetivo. Esta área de estudo surge no contexto acadêmico, nos Estados Unidos, como uma subárea da Ciência Política, com foco na ação do governo (SOUZA, 2006). De acordo com a autora, o pressuposto do campo de políticas públicas consiste na ideia de que “em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes” (SOUZA, 2006, p. 22).

Referente ao conceito de políticas públicas, não há um consenso ou uma definição única. Uma das mais conhecidas é a de Thomas Dye, que definiu o termo como “tudo o que um governo decide fazer ou deixar de fazer” (DYE, 1984, p. 2). Apesar de sucinta, o autor deixou explícita nessa definição a atuação do ente governamental como provedor das políticas. Além disso, descreveu a não realização de alguma política como um ato também intencional. Ou seja, o processo de escolha do que deve ser feito ou não já se caracteriza como uma política pública. É um processo no qual “os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 39). Há ainda a definição apresentada por Laswell na qual as políticas públicas correspondem às seguintes perguntas: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz (LASWELL, 1971, p. 13).

Jenkins (1978) apresentou as políticas públicas como um rol de decisões que são interligadas, tomadas por distintos atores e que visam selecionar objetivos e meios adequados para o alcançá-los. Esse processo ocorre em um cenário específico, no qual o público-alvo dessas decisões estaria ao alcance dos atores. Rua (1998) descreveu que as políticas públicas envolvem decisões políticas que requerem ações estratégicas para implementar as decisões tomadas.

No presente trabalho, entende-se as políticas públicas como um processo dinâmico, influenciado por diversos atores em que são tomadas decisões para alcance de determinado objetivo. Pensando-as como um processo inter-relacionado de decisões, alguns autores apresentaram a ideia de que as políticas se desenvolvem em um ciclo de estágios mais ou menos sequencial. Laswell (1971) apresentou o processo em sete estágios: informação, promoção, prescrição, invocação, aplicação, término e avaliação. Howlett, Ramesh e Perl (2013) apresentaram um modelo com cinco estágios do ciclo: montagem da agenda, formulação da política, tomada de decisão política, implementação da política e avaliação da política. No processo real de concretização das políticas essas etapas não ocorrem de maneira linear. Elas são inter-relacionadas e a todo momento são influenciadas por diferentes atores, instituições e ideias envolvidas. Considerando a temática da pesquisa, descrevem-se a seguir, de maneira mais aprofundada, duas etapas do ciclo: a formulação e a avaliação, sendo que apenas a primeira foi investigada no presente estudo.

A formulação pode ser entendida como o processo de identificar o problema público e o que fazer a partir dessa investigação. Trata-se do segundo estágio fundamental no ciclo da política pública, no qual se definem meios para resolver as necessidades percebidas (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). A fase também pode ser entendida como “o processo de gerar um conjunto de escolhas plausíveis para resolver problemas” (WU et al., 2014, p. 52). Thomas (2001) identificou quatro fases da formulação de políticas: a apreciação, o diálogo, a formulação e a consolidação. A fase de **apreciação** chama a atenção pois, segundo o autor, é nela que serão considerados os dados e as evidências. As fases seguintes são: o **diálogo**, fase em que se procura facilitar a comunicação entre os atores políticos com diferentes perspectivas; a **formulação**, na qual se esboça a forma de proposta que seguirá para ratificação; e, por fim, a **consolidação**, quando os atores políticos têm a oportunidade de providenciar *feedback* sobre a(s) opção(ões). Retomando a fase de apreciação, que destaca a importância de fundamentos empíricos para o processo de formulação, Viana (1996) também pontuou a necessidade de considerar os dados empíricos ao subdividir a fase de formulação em três subfases: a) dados transformados em informações significativas; b) valores, ideais, princípios e ideologias

combinados com informações para gerar um conhecimento de ação orientada; e c) conhecimento empírico transformado em ações públicas (VIANA, 1996, p. 13). Wiseman (2010) contribuiu para essa análise ao discutir sobre o uso de evidências nas políticas públicas, especificamente no campo educacional. O autor apresentou três abordagens macroteóricas para explicar como as evidências são utilizadas no processo de elaboração política: a perspectiva técnica-funcional, a perspectiva sociopolítica e a perspectiva institucional ou organizacional. O Quadro a seguir apresenta, de forma resumida, a síntese de cada perspectiva descrita pelo autor.

Quadro 1 - Uso de evidências em políticas educacionais

Perspectiva	Definição
Perspectiva técnica funcional	Abordagem mais frequente entre os formuladores de política pública. Utilizam-se evidências em busca da forma mais adequada ou eficaz de solucionar problemas educacionais, sendo a meta mais frequente o aumento da aprendizagem do aluno e a melhoria do ensino, geralmente considerando a menor despesa possível. É uma abordagem direta para a tomada de decisões, sendo técnica e funcionalmente eficiente.
Perspectiva sociopolítica	Considerada mais complexa. Nesta perspectiva as agendas políticas e sociais ditam as decisões e maneiras em que serão resolvidos os problemas educacionais. Nesse sentido, as evidências são formas de promover as agendas. É um fenômeno que pode ter consequências positivas, negativas ou mistas para a educação, e, por consequência, no sistema econômico, político e social.
Perspectiva institucional ou organizacional	Essa abordagem pressupõe que os modelos racionalmente legitimados para a elaboração de políticas já existem, e que são lentamente institucionalizados como parte dos sistemas organizacionais, incluindo os sistemas educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Wiseman (2010).

A fase de avaliação consiste em analisar os efeitos ou impactos de determinada política. É uma etapa indispensável para o desenvolvimento e a reorganização das ações públicas (FREY, 2009). É uma atividade inerentemente política, embora contenha componentes técnicos capazes de direcionar processos decisórios no governo, bem como apresentar resultados acerca do funcionamento e dos efeitos de políticas públicas (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). Os mesmos autores também classificam as avaliações administrativas de políticas como: de processo, a fim de se examinar os métodos organizacionais, incluindo as regras e procedimentos operacionais usados para a execução de programas; de esforço, a fim de se tentar medir a quantidade de investimentos por parte do governo; de desempenho, a fim de se determinar o que a política está produzindo, mesmo que distante de seus objetivos declarados; de eficiência,

a fim de se determinar os custos de um programa/política e julgar se estes estão sendo utilizados de maneira eficiente; e de eficácia, a fim de descobrir se o programa está fazendo o que se espera que ele realmente faça. Viana (1996) também classifica a fase de avaliação de acordo com a temporalidade, *ex ante* – avaliação de custo benefício ou custo efetividade – ou *ex post*, que pode ser dividida em de processo ou de impacto. A de processo analisa a relação entre meios e fins, de acordo com o cenário organizacional, institucional, social, econômico e político em que a política é implementada. A de impacto objetiva medir os resultados dos efeitos de determinada política. A etapa de avaliação é digna de ser citada como referência, pois ela tem relação direta com a fase de formulação da política. Esta última visa avaliar aquilo que foi inicialmente proposto.

Diante dos conceitos, fases e classificações sobre políticas públicas, apresentados de maneira geral, descreve-se, a seguir, a área de políticas educacionais, uma subárea do campo que está inserida no campo das políticas sociais e pode ser vista como ações implementadas e promovidas pelo Estado com o intuito de redistribuir benefícios sociais. Elas objetivam a diminuição das desigualdades geradas pelo desenvolvimento socioeconômico (HOFLING, 2001).

As políticas educacionais correspondem a um campo de estudo multidisciplinar que ainda está em fase de expansão e consolidação (SCHNEIDER, 2014). Mainardes, Ferreira e Tello (2011) afirmam que os estudos se encontram ainda muito alinhados aos temas de administração educacional ou de sociologia da educação. Outro desafio da área consiste na escassez de abordagem metodológica clara e de referenciais analíticos consistentes (MAINARDES, 2009). O mesmo autor explicita que, no caso brasileiro, em geral, os estudos concentram-se em dois grupos: a) estudos teóricos mais amplos sobre o processo de formulação de políticas, considerando o papel do Estado e com foco na abordagem histórica e crítica da política educacional brasileira; b) análise e avaliação de políticas e programas específicos. Martins e Sousa (2011) afirmam que a área vem sofrendo transformações metodológicas ao longo dos anos e que, desde os anos de 1980, a tendência é de que os pesquisadores cada vez mais indiquem a importância de analisar os sistemas, as redes de ensino e, principalmente, as escolas, ao escutar os profissionais e ao analisar suas práticas, com o objetivo de compreender melhor as interações existentes e os fatores que afetam o trabalho a partir de determinados programas de governo.

No Brasil, considera-se que as pesquisas nessa área ganharam força a partir da década de 1980, em decorrência de um processo maior de redemocratização do país, reestruturação do

Estado e consolidação da pós-graduação. Além disso, a criação e o fortalecimento de associações de pós-graduação na área da educação, tais como: a Anped, em 1976, e a Anpae, em 1971, favoreceram o desenvolvimento da área e de pesquisas sobre políticas educacionais (SCHNEIDER, 2014). A autora afirma ainda que a política educacional está relacionada ao campo disciplinar das políticas públicas e que os referenciais dessa área podem auxiliar na análise de políticas educacionais, que devem ser concebidas como produto e processo. Diante desse entendimento, as políticas educacionais devem ser analisadas como *policies*, ou seja, como “práticas políticas, práticas essas onde a interação entre interesses, valores e normas merece tanto consideração quanto os critérios técnicos e as restrições orçamentárias” (REIS, 2003, p. 13). A política é entendida como prática e deve considerar o contexto da sala de aula, dos professores e da escola. Esse cenário faz parte de um contexto social mais amplo, que o afeta e é afetado por ele, nesse sentido as políticas fazem parte do problema e não são apenas a solução para ele (SCHNEIDER, 2014). Sendo assim, analisar as políticas educacionais no Brasil implica em considerar o processo histórico em que elas ocorreram e as instituições e atores que fizeram parte da configuração desse cenário.

Remetendo novamente ao contexto de redemocratização do país, verifica-se que as concepções de políticas educacionais vigentes foram registradas na Constituição Federal de 1988, que deixa expressa a garantia à educação e a define como direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1988, art. 205). Além disso, a lei magna estabelece como um dos princípios a garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988, art. 206). Essa definição identifica o Estado com um dos responsáveis pela promoção do acesso e da qualidade da educação ofertada. Tais direitos fundamentam as ações, os programas e as políticas desenvolvidas para o cumprimento do que foi estabelecido. Além da previsão constitucional do direito à educação, outros dispositivos legais estabeleceram a necessidade de garantia da qualidade da educação oferecida. Na LDB, o artigo 2º, inciso VI estabelece a seguinte diretriz: “[...] a União incumbir-se-á de assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Diante das previsões apresentadas, o Estado brasileiro, influenciado por tendências internacionais, como o estabelecimento de metas e compromissos em acordos internacionais, e até mesmo por suas demandas internas típicas de um Estado gerencial, buscou desenvolver mecanismos de mensuração da qualidade do ensino que visavam a garantir o direito e qualidade

da educação. Nesse contexto, surgem as ações de avaliação de larga escala focadas na Educação, que serão descritas a seguir.

2.2. Políticas de avaliação educacional

A perspectiva de assegurar acesso e qualidade na educação é uma pauta significativa e discutida mundialmente. Documentos internacionais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Compromisso de Dakar (UNESCO, 2000) e, recentemente, a Declaração de Incheon e o Marco de Ação (UNESCO, 2016) são referências de diretrizes educacionais que estabelecem um compromisso por parte dos países de oferecer uma educação que satisfaça necessidades básicas de aprendizagem das crianças e dos jovens em processo de escolarização. Esses documentos são parte dos insumos considerados no momento de definir as políticas públicas com o propósito de atingir os compromissos estabelecidos. No cenário brasileiro verificou-se um avanço significativo nas últimas décadas no que se refere ao acesso à escola, sendo o atendimento do ensino fundamental praticamente universalizado no país (OLIVEIRA, 2007). Esse acesso foi formalmente assegurado na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, e ampliado, por meio da Emenda Constitucional número 59, ao definir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, compreendendo a escolarização dos quatro aos dezessete anos de idade (BRASIL, 2009).

Considerando o avanço identificado referente ao acesso, as pesquisas e as políticas educacionais passaram a discutir a qualidade da educação ofertada nas escolas. Uma das tendências de aferição dessa qualidade foram as avaliações de larga escala, que possuem longa trajetória. Os estudos sobre avaliação educacional originam-se a partir do início do século XX, em iniciativas isoladas ocorridas principalmente nos Estados Unidos e na Inglaterra (VIANNA, 1995). Porém, a literatura na área cresceu de forma significativa nos anos de 1960. Influenciado por um contexto social e econômico que exigia maior qualificação dos trabalhadores, o contexto educacional passou a ter de medir a eficiência dos processos de ensino-aprendizagem realizados nas escolas. Vianna (1995) pontua a influência, nos anos de 1930, do cientista educacional Ralph W. Tyler como o iniciador da avaliação educacional, e considerado ainda como o criador do termo. Nessa perspectiva, a avaliação teria como objetivo o aprimoramento de cursos e o desenvolvimento de instrumentos de medida que pudessem mensurar a coerência entre os conteúdos e as capacidades desenvolvidas pelos estudantes.

Nesse período também foram criadas instituições importantes ligadas à avaliação educacional, tais como o ETS, que influenciou a criação dos testes americanos NAEP e IAEP (VIANNA, 1995). Seguido do desenvolvimento de novas metodologias, tem-se um contexto social e econômico que traz para a educação o conceito de *accountability*⁵, tornando o tema da avaliação não mais restrito a estudos teóricos, mas sim como uma prática de acompanhamento e monitoramento. Brooke, Cunha e Faleiros (2011) fizeram um importante esclarecimento sobre o termo *accountability*, considerando a dificuldade de tradução para a língua portuguesa. Segundo os autores, a palavra pode expressar prestação de contas ou responsabilização no contexto educacional. A primeira definição diz respeito à cobrança do serviço público educacional de qualidade, ao considerar que os recursos são obtidos com base no pagamento de impostos por toda a sociedade. O segundo significado, intrínseco ao primeiro, está vinculado à noção de que a escola deve assumir a responsabilidade direta pela aprendizagem dos alunos, e que a sociedade tem o direito de cobrar esse aprendizado. Sendo assim, *accountability* quer dizer “uma cobrança por bons resultados e a demanda de que cada um dos atores envolvidos assuma a sua responsabilidade na produção desses resultados” (BROOKE, CUNHA e FALEIROS, p. 51, 2011). Em recente publicação, a UNESCO apresentou como tradução da palavra *accountability* os termos responsabilização e/ou prestação de contas, que significa “um processo que abrange as seguintes dimensões: responsabilidades claramente definidas; obrigação de fornecer explicações de como as responsabilidades foram cumpridas; e justificativas legais, políticas, sociais ou morais dessa obrigação de prestar contas” (UNESCO, 2017, p. 8)

No Brasil, foi possível identificar influências dos estudos americanos e ingleses na área de avaliação educacional. Na década de 1980, há uma expansão de estudos sobre fatores intra e extra-escolares, com destaque para aqueles sobre rendimento escolar promovidos pela Fundação Carlos Chagas (BONAMINO; FRANCO, 1999). O Programa EDURURAL, que deu origem ao SAEB, tratado adiante, buscou avaliar o rendimento escolar das crianças de escolas rurais do nordeste do país. Além disso, o programa coletava informações contextuais que geraram alguns estudos de caso sobre as condições socioeconômicas e culturais, com o objetivo de apresentar variáveis explicativas do baixo rendimento dos alunos. Essas ações foram fortalecidas pelo financiamento de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Os anos

⁵ “A *accountability* das políticas públicas consiste na responsabilização dos agentes relevantes, pelo dever de prestação de contas do uso de recursos que afetam terceiros, além das partes diretamente envolvidas nas transações sociais” (RENNÓ; PEDERIVA, 2015, p. 25).

seguintes configuraram uma consolidação da avaliação externa como política educacional do país. Pestana (2016) afirma que, referente aos sistemas de avaliação, três vertentes de análise se destacam: uma delas considera os sistemas de avaliação como imposição do mercado e relacionada com a concepção de Estado mínimo ou gerencial; a segunda, considera que as avaliações são instrumentos de transparência, planejamento do Estado e controle social, servindo para direcionar os investimentos; e a terceira discute especificamente os instrumentos utilizados para medir o desempenho cognitivo dos estudantes e os demais fatores contextuais que influenciam a aprendizagem. Independentemente da vertente de análise, é preciso discutir o efeito que a avaliação tem trazido para a política educacional e tentar identificar de que maneira os governos têm tomado decisões com base nos resultados dessas avaliações (PESTANA, 2016).

Nesse sentido, alguns estudos indicam os possíveis usos dos resultados, que serão aprofundados no próximo tópico. Silva e outros (2013) realizaram uma pesquisa em quatro redes de ensino e identificaram que a avaliação tem sido instrumento para auxiliar o monitoramento pedagógico, criar indicadores educacionais, oferecer subsídios para formação de professores, realizar testes simulados, entre outras utilizações. Souza e Arcas (2010) também analisaram que as avaliações de larga escala possuem influência na definição do currículo escolar. Em estudo mais recente, Souza e outros (2015) destacaram o uso da avaliação pelo olhar do coordenador pedagógico, afirmando que os resultados têm sido utilizados para a formação continuada de professores, o planejamento e a elaboração de planos de ensino. Em contrapartida, outros autores relatam as consequências negativas do uso dos resultados, por exemplo, Bonamino e Sousa (2012) descreveram gerações de avaliação, na qual as de larga escala passam por um período de responsabilização e atribuição de consequências para as escolas com baixo desempenho. É necessário ponderar que, em muitas ocasiões, a avaliação foi fortemente relacionada à responsabilização apenas das escolas, e isso trouxe efeitos negativos para os sistemas de ensino. Além disso, existem diversos limites em considerar como qualidade da educação apenas uma média de pontuação em testes cognitivos, e esses resultados não representam de forma explícita o funcionamento e o desempenho de cada uma das escolas (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011).

O contexto apresentado caracteriza o desafio da identificação e análise sobre o uso de dados gerados pelas avaliações de larga escala na formulação de políticas. O uso dos dados dependerá de uma série de fatores, entre eles, o contexto político em que a avaliação é realizada e os interesses e diferentes atores sociais envolvidos. Ponderando os dois tipos de uso, positivos

e negativos, identifica-se que os sistemas de avaliação são ações úteis para o acompanhamento e o monitoramento da educação. Os resultados objetivos podem servir como instrumento de planejamento e gestão. Além disso, quando os testes cognitivos estão relacionados a outros instrumentos que coletam fatores demográficos, econômicos e sociais, os resultados podem auxiliar na identificação dos fatores relacionados à aprendizagem e no reconhecimento de grupos ou áreas que merecem atenção ou intervenções específicas (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011).

Diante desse cenário, é preciso analisar de forma teórica-conceitual quais os usos identificados com base nessas avaliações. Nesse sentido, o próximo tópico visa a apresentar como o tema é discutido na literatura de políticas públicas e na educação.

2.3. Uso das avaliações em políticas públicas

Esta sessão tem por objetivo apresentar de que maneira a literatura científica discute o uso das avaliações de programas e políticas de maneira geral. O conceito de uso das avaliações diz respeito a como os resultados são utilizados no processo de tomada de decisões (WEISS, 1998). É indispensável discutir o uso que se faz dos resultados das avaliações, sejam elas educacionais ou de programas e políticas específicas, porque sem essa compreensão a avaliação perde um de seus principais objetivos, que é contribuir para a melhoria social (CHRISTIE, 2007, *tradução livre*).

Nos anos de 1960 e 1970 os estudos sobre esses usos tinham um caráter *top-down* ou hierárquico, isso significa que a avaliação era vista como um instrumento de planejamento para os formuladores de políticas, e que seus resultados seriam automaticamente utilizados pelos tomadores de decisões (FARIA, 2005). Nesse sentido, a ideia era de que a avaliação, por si só, fosse um instrumento de racionalidade nos processos decisórios, restrito aos gestores de alto escalão (FARIA; FILGUEIRAS, 2007). Ao longo dos anos essa perspectiva foi sendo alterada para uma característica *bottom-up*, que pressupõe o envolvimento dos demais usuários da avaliação, ou seja, além dos formuladores de políticas, aqueles diretamente avaliados, os técnicos, os gerentes de programas, entre outros, devem estar presentes no debate da utilidade da avaliação. Trata-se de uma concepção mais abrangente que possibilita entender e influenciar os fatores relacionados ao uso da avaliação (FARIA; FILGUEIRAS, 2007).

É preciso registrar que, além do conceito de uso da avaliação, parte da literatura tem adotado o termo *evaluation influence* que, segundo Kirkhart (2000), é mais abrangente. Essa

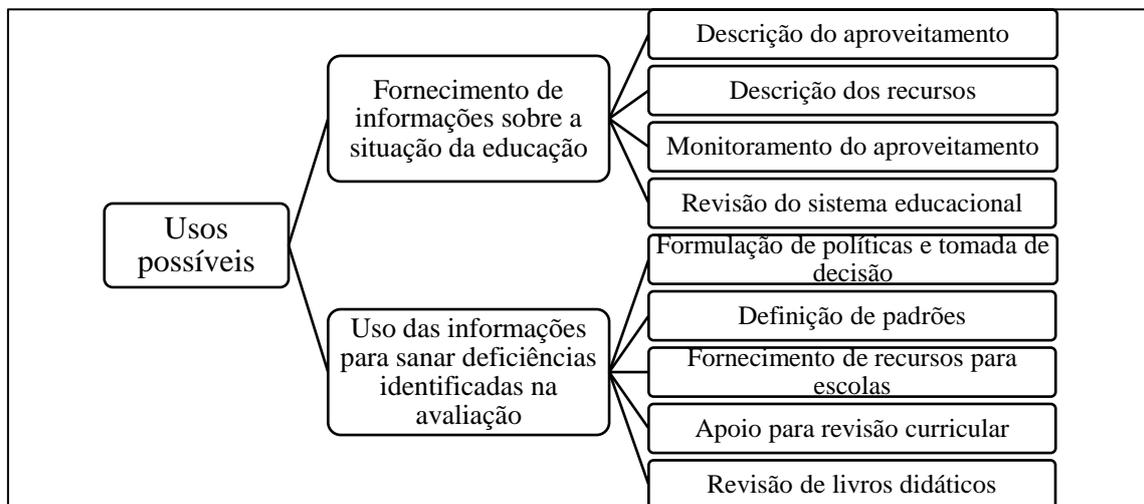
influência pode ser entendida como “a capacidade ou o poder das pessoas ou das coisas de produzir efeitos sobre os outros por meios intangíveis ou diretos” (KIRKHART, 2000, p. 7, *tradução livre*). Por entender que a literatura predominante sobre o assunto ainda se refere ao uso da avaliação, adota-se no presente trabalho o conceito mais utilizado. Weiss (1998) apresenta quatro classificações para o uso da avaliação, são elas: uso instrumental, uso conceitual, instrumento de persuasão e uso para o esclarecimento.

O uso **instrumental** pode ser entendido como um uso para tomada de decisão. Neste caso, o processo de avaliação é capaz de produzir descobertas que podem influenciar a ação investigada e indicar as decisões que serão feitas com base nas descobertas (WEISS, 1998). De acordo com Ramos e Schabbach (2012), o uso instrumental dependerá da qualidade da avaliação e de como seus resultados serão divulgados. Além disso, depende da inteligibilidade e factibilidade das proposições recomendadas com base no processo avaliativo. Weiss (1998) descreve que esse tipo de uso é comum em três situações específicas: (1) quando os resultados descobertos não são controversos e não geram conflitos de interesse; (2) quando as mudanças necessárias diagnosticadas são de pequena escala; e (3) quando o ambiente do programa é relativamente estável, e não ocasiona grandes mudanças referentes às lideranças, ao orçamento ou ao público-alvo. O segundo uso é o chamado **conceitual**. Nesse tipo de uso, os resultados oriundos da avaliação podem mudar o entendimento sobre o que é o programa e para que ele existe. Esse uso significa novas ideias e proporciona maior aprendizado sobre forças e fraquezas e possíveis direções para ação (WEISS, 1998). Faria e Filgueiras (2007) classificam esse uso como uma função educativa da avaliação. O terceiro uso é classificado como **instrumento de persuasão**. Ele pode ser identificado quando a avaliação é usada para legitimar determinada posição ou ganhar aderentes. Nesse sentido, o gestor do programa, ao tomar ciência das deficiências encontradas, utiliza a avaliação para legitimar sua opinião e conquistar apoio (FARIA; FILGUEIRAS, 2007). Por fim, o quarto tipo de uso é classificado por Weiss (1998) como *enlightenment*. Neste estudo, adota-se a tradução de Faria (2005) que classifica esse quarto tipo como um **uso para o esclarecimento**. O autor descreve que nessa perspectiva o uso influencia instituições e agentes não diretamente relacionados ao programa ou a política. Os resultados gerados com a avaliação impactam redes, alteram paradigmas das políticas, alteram a agenda governamental e influenciam as crenças e a organização das instituições.

No contexto específico das avaliações educacionais, Kellaghan, Greaney e Murray (2011), ao defenderem que a avaliação pode ser um instrumento de esclarecimento sobre acesso, qualidade, eficiência e equidade, descrevem que há cinco pontos de destaque para real

aproveitamento dos resultados: (1) capacidade institucional para absorver e utilizar as informações; (2) confiabilidade e relevância das informações; (3) procedimentos para identificar políticas ou ações adequadas após uma avaliação; (4) determinação de uma intervenção que abranja todo o sistema; e (5) complexidade da formação de políticas e tomada de decisões. Os autores também descrevem que, em um sentido de esclarecimento ou elucidação sobre o processo de formulação de políticas, o tipo de uso mais apropriado seria o conceitual, e não o instrumental. Isso significa que os resultados seriam discutidos no âmbito da formulação de políticas não de forma direta, mas sim com base em generalizações, orientações e sugestões que subsidiassem o processo de formulação, tendo assim a função de agregar conhecimento a determinado tema e formar os envolvidos no assunto. Ao mesmo tempo, os autores afirmam que é preciso fazer mais ao utilizar os resultados identificados com intervenções específicas (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011). Nesse sentido, os autores listaram diferentes usos identificados em pesquisas anteriores, que são apresentadas de forma sintética no Quadro a seguir.

Quadro 2 - Usos possíveis nas deliberações sobre política e gestão educacional



Fonte: Elaborado pela autora com base em Kellaghan, Greaney e Murray (2011).

Conforme ilustra o Quadro 2, há dois grupos possíveis de uso, um concentrado no desempenho do aluno e outro que se aproxima mais de ferramentas de gestão. O primeiro grupo está subdividido em quatro tipos de uso identificados. O primeiro item, descrição do aproveitamento, quer dizer a possibilidade que a avaliação traz ao diagnosticar um panorama sobre o aprendizado dos alunos indicando áreas ou conteúdos em que os alunos apresentam mais dificuldade. Além disso, permite identificar grupos que precisam de maior atenção ou

auxílio. Sobre a descrição dos recursos, a avaliação possibilita verificar a situação de cada escola e os recursos que cada uma possui, por exemplo, aqueles relacionados com a infraestrutura e os materiais disponíveis. O monitoramento do aproveitamento refere-se à série histórica que pode ser construída com a realização da avaliação ao acompanhar a situação educacional e as tendências sobre o aprendizado dos alunos. Por fim, a revisão do sistema educacional diz respeito à possibilidade que a avaliação traz para revisar políticas e reformas em sistemas de ensino.

O segundo grupo, que se refere ao uso da avaliação para sanar deficiências identificadas, também se divide em cinco subgrupos. O primeiro deles é a formulação de políticas e a tomada de decisões, que indica que a avaliação serve para oferecer informações objetivas para a tomada de decisão; além disso, auxilia na identificação de problemas relacionados ao acesso, à qualidade, à eficiência e à equidade nos sistemas de ensino. O segundo subgrupo é a definição de padrões, que se refere ao uso da avaliação para estabelecimento de metas de desempenho que especificam o que os alunos devem saber ao final de cada etapa avaliada. O uso para o fornecimento de recursos para as escolas com base no resultado da avaliação, significa que é possível estabelecer critérios para distribuição orçamentária, que elenca quais escolas receberão determinado recurso e porquê. Neste caso, faz-se uma relação entre o resultado da escola e o aproveitamento dos alunos. Os dois últimos subgrupos, apoio à revisão curricular e revisão de livros didáticos, referem-se às consequências pedagógicas da avaliação, ou seja, como ela pode ser utilizada para revisão dos conteúdos ensinados em sala de aula e como ela influencia a formação de professores.

Outra importante classificação sobre o uso dos resultados de avaliações externas foi a realizada por Brooke, Cunha e Faleiros (2011), que propuseram uma matriz classificatória chamada “A Avaliação Externa como Instrumento da Gestão Educacional: Classificações”. Os autores fundamentaram o trabalho na análise inicial de Shepard (1997), que listava sete propósitos para políticas governamentais de educação. Com base nessa lista, em informações empíricas e em devidas adaptações, o sistema classificatório apresentou os seguintes usos : (1) Avaliação de programas, monitoramento, planejamento e pesquisa; (2) Para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir as estratégias de formação continuada; (3) Para informar o público; (4) Para alocação de recursos; (5) Para políticas de incentivos salariais; (6) Como componente da política de avaliação docente; e (7) Para a certificação de alunos e escolas. Essas duas macro classificações, juntamente com o estudo de Silva e outros (2013), fundamentaram a análise dos resultados que será descrita em capítulo específico.

Pondera-se que, independentemente do tipo de uso, a formulação de políticas com base em resultados de avaliação é um processo complexo, e este uso pode gerar consequências positivas e negativas no cenário educacional. Vários estudos da área de educação (AMARO, 2013; SOUSA; OLIVEIRA; 2010; SOUSA; ARCAS, 2010; RIZO, 2009) alertam sobre os efeitos negativos que o uso indevido da avaliação pode trazer, como a redução do currículo, a preparação exclusiva para os testes, a competição entre escolas e responsabilização exclusiva de professores. Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) destacam que, por melhor que sejam os instrumentos de avaliação, o formato possui consideráveis limitações, pois nem tudo do processo de ensino-aprendizagem é possível de ser mensurado em uma avaliação de larga escala, e oferecem medidas limitadas da realidade educacional. Refletir sobre o uso é analisar com cautela os subsídios que os dados podem trazer, além disso, os resultados da avaliação podem ser uma influência, mas existem diversos outros elementos envolvidos nesse processo, como posicionamentos políticos, recursos orçamentários, interesses organizacionais e pessoais, entre outros (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011, p. 83).

A seguir, apresenta-se um estudo bibliométrico, que buscou investigar como a questão do uso de resultados de avaliações tem sido debatida na literatura nacional e internacional nos últimos anos.

3. AVALIAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DA ÚLTIMA DÉCADA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA (2007-2017)

Além dos temas abordados no referencial teórico, foi realizado um estudo bibliométrico para apresentar empiricamente como a produção científica dos campos de avaliação educacional e políticas públicas tem se comportado em termos de indicadores demográficos, metodológicos e teórico-conceituais nos últimos dez anos. Esta técnica quantitativa e estatística busca medir os índices de produção e disseminação do conhecimento científico (ARAÚJO, 2006). O estudo busca identificar e categorizar perspectivas e informações científicas atuais para a área investigada. O método de levantamento, seleção e análise dos artigos será descrito a seguir.

3.1. Método de pesquisa bibliográfica

Afonso e outros (2012) apresentam que os objetivos da pesquisa bibliográfica se constituem em 5 passos: a) seleção de palavras-chave; b) seleção de base de dados; c) busca de artigos alinhados com o tema de pesquisa; d) identificação dos artigos relevantes; e d) análise dos resultados obtidos. Os passos listados foram desenvolvidos para realização do estudo e são descritos a seguir.

Para definição das palavras-chave foram considerados dois campos principais de pesquisa: avaliação educacional e políticas educacionais. Sendo assim, a partir das leituras realizadas para o desenvolvimento do referencial teórico do presente trabalho, verificou-se que os termos “avaliação educacional” e “política educacional” foram os mais frequentes e adequados para utilização nesta etapa da pesquisa. Pondera-se que, inicialmente, a pesquisa utilizou de maneira isolada cada um dos termos, mas verificou-se uma ampla abrangência de textos não relacionados ao tema de interesse. Por esse motivo, optou-se por realizar a busca sempre de maneira integrada, ou seja, a pesquisa utilizou os dois termos de maneira conjunta. Sendo assim, como critério de busca foram escolhidos os seguintes termos “avaliação educacional” e “política educacional” e *educational evaluation*⁶ and *educational policy*. Além

⁶ Hutchinson e Young fazem o seguinte esclarecimento sobre o termo: “*In many European languages, the words ‘assessment’ and ‘evaluation’ are synonymous, but in English the two terms are used differently. Educational ‘assessment’ is learner-focused and part of professional pedagogy, relating directly to the accountability of practitioners and schools to learners and their families. Educational ‘evaluation’ is understood to be a parallel and linked process, relating to the quality of national policy and of provision and practice in establishments, part of accountability to the wider public*” (HUTCHINSON; YOUNG, 2011, p. 62).

disso, como complemento da análise, foram utilizados termos “uso de avaliação” e *evaluation use*, com o objetivo de identificar artigos que abordassem tal relação.

As consultas foram realizadas nas bases de dados disponíveis, na Proquest e nos Periódicos da CAPES (Pesquisa integrada 360°), considerando os seguintes critérios de seleção: (1) abordar os temas avaliação educacional e política educacional, (2) artigos revisados por pares; (3) artigos publicados entre 2007 e 2017 e (4) artigos que abordassem a avaliação da educação básica, sendo excluídos das análises todos os estudos referentes à educação superior. Tendo por base esses critérios, foi realizado um levantamento dos artigos. O Quadro 3 apresenta o número de ocorrências e artigos selecionados para análise.

Quadro 3 - Bases consultadas e resultados de levantamento bibliográfico

Base	Palavras-chave	Ocorrências
Periódicos CAPES	avaliação educacional e política educacional	739 resultados 21 selecionados para análise
	<i>educational evaluation and educational policy</i>	945 resultados 39 selecionados para análise
Proquest	<i>educational evaluation and educational policy</i>	553 resultados 20 selecionados para análise
	avaliação educacional e política educacional	261 resultados 0 selecionados para análise

Fonte: Elaborado pela autora (maio/2017).

Do total de 2.498 artigos localizados na busca, foram selecionados 80 para análise bibliométrica. A seleção foi feita por meio da leitura dos títulos e resumo de cada artigo encontrado. Dos 80, cinco foram excluídos por estarem duplicados, outros dois foram retirados durante a análise por não abordarem o tema do estudo. Nesse sentido, foram considerados 73 artigos para a análise propriamente dita. A seleção e a análise dos artigos foram realizadas entre os meses de dezembro de 2016 e maio de 2017. Informa-se que a pesquisa retornou um grande número de artigos relacionados a políticas de educação na área da saúde e formação de professores, e todos esses artigos foram eliminados. Além desses, foram excluídos da seleção os artigos de políticas educacionais específicas, como questões de raça, gênero, ambientais, e artigos relacionados à educação superior ou que analisavam o resultado de avaliações em disciplinas específicas.

Com base no estudo de Ferreira (2014), foram analisadas dimensões demográficas, metodológicas e teóricas. O Quadro a seguir apresenta as dimensões, as variáveis de análise e as categorias utilizadas para classificação dos artigos encontrados.

Quadro 4 - Dimensões e variáveis para análise de artigos

Dimensão da análise	Variáveis de análise	Categorias da variável de análise
Demográfica	Ano de publicação	2007 a 2017
	Continente	(1) Europa; (2) América do Norte; (3) América do Sul, menos Brasil; (4) Ásia; (5) Oceania; (6) África; e (7) Brasil
	Escopo do estudo	(1) Profissional/aplicado e (2) Acadêmico/básico
	Esfera de aplicação do estudo	(1) Pública; (2) Privada; e (3) Não se aplica (estudos teóricos)
Metodológica	Natureza da pesquisa	(1) Teórica e (2) Empírica
	Delineamento	(1) Descritivo; (2) Correlacional; (3) Explicativo-causal (Experimental); e (6) Não se aplica (estudos teóricos)
	Natureza dos dados coletados	(1) Qualitativa; (2) Quantitativa; (3) Quali/Quanti; e (6) Não se aplica (estudos teóricos)
	Método de pesquisa	(1) Levantamento (<i>survey</i>); (2) Estudo de caso ou pesquisa ação; (3) Pesquisa bibliográfica; (4) Experimento; e (6) Não se aplica (estudos teóricos)
	Recorte temporal	(1) Longitudinal; (2) Transversal; e (3) Não se aplica (estudos teóricos)
	Amostragem	(1) Censo; (2) Probabilística; (3) Não probabilística; e (6) Não se aplica (estudos teóricos)
	Instrumentos /procedimentos de coleta dos dados	(1) Questionário; (2) Entrevista; (3) Grupo focal; (4) Roteiro ou observação; (5) Análise documental; (6) Misto; e (7) Não se aplica
Teórica	Relação entre avaliação educacional e política pública (apresenta de maneira expressa a relação entre avaliação educacional como instrumento, insumo ou subsídio para política pública?)	(1) Sim; (2) Não
	Uso da avaliação (apresenta, com exemplos, usos ou impactos que as avaliações educacionais produzem nas escolas ou nos sistemas educativos?)	(1) Sim, com predomínio de aspectos positivos; (2) Sim, com predomínio de aspectos negativos; (3) Sim, exemplificando aspectos positivos e negativos; e (4) Não
	<i>Accountability</i> (o artigo apresenta o termo <i>accountability</i> no campo da avaliação educacional, citando exemplos de usos ou impactos da prática no cenário educacional?)	(1) Sim, com ênfase em aspectos positivos; (2) Sim, com ênfase nos aspectos negativos; (3) Sim, de forma positiva e negativa; (4) Não; e (5) Cita o termo de forma neutra
	<i>Policymaker</i> (o artigo cita o <i>policymaker</i> como um usuário das avaliações de larga escala?)	(1) Sim; (2) Não

Fonte: Elaborado pela autora (jun/2017).

3.2. Análise dos dados obtidos

O Apêndice A deste trabalho lista os artigos selecionados, sendo considerados como válidos 73 artigos. Com base nessa lista e com o objetivo de construir um relato da produção científica encontrada, foi realizada uma análise dos textos de modo a categorizá-los de acordo com as características demográficas, metodológicas e teórico-conceituais encontradas. Para análise dos dados, foram utilizados o *software* Excel e estatísticas descritivas básicas como média, frequência e percentual.

3.3. Resultados

Os primeiros resultados dizem respeito à dimensão demográfica do estudo. Verifica-se que, quanto à **nacionalidade do periódico**, há um predomínio da produção internacional na área, com destaque para as pesquisas norte-americanas. O Brasil fica em segundo lugar, com 27% dos artigos encontrados.

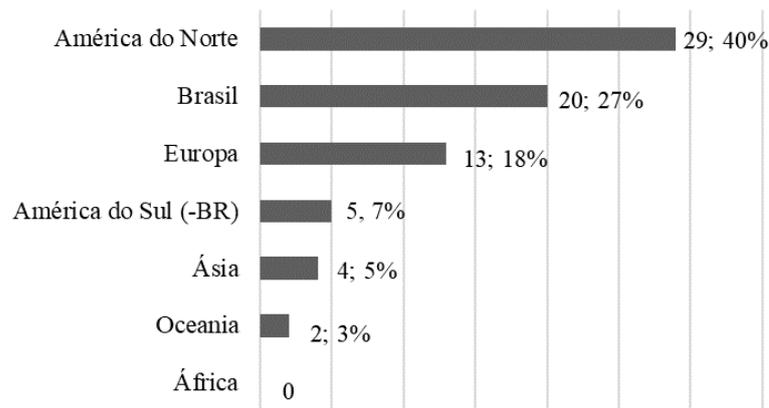


Gráfico 1 - Distribuição dos artigos analisados por nacionalidade do periódico

Quanto ao **ano de publicação**, não foi possível identificar uma tendência de crescimento constante de produção, mas sim um destaque nos anos de 2009, 2010 e 2014, seguido de decréscimo na publicação de artigos no campo de estudo.

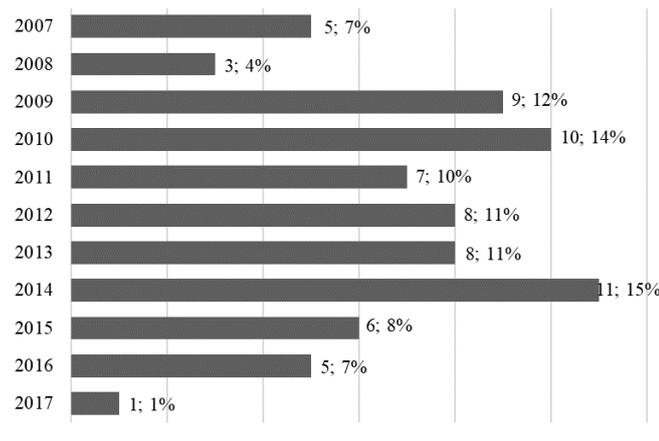


Gráfico 2 - Distribuição dos artigos analisados por ano de publicação

Referente ao **escopo do estudo**, há predominância significativa de estudos acadêmicos ou básicos, correspondendo 85% dos textos analisados. Os estudos profissionais ou aplicados são em sua maioria empíricos e exploram programas ou políticas que utilizaram dados de avaliações. Um exemplo de estudo aplicado é o texto de Jimerson (2016), que explora o conceito de *data-driven decision making*, e a proposição de um levantamento (*survey*) que pode ser aplicado para a identificação do uso de dados não restrito ao campo da avaliação educacional.

Quanto à **esfera de aplicação do estudo**, a maioria dos artigos analisados, 68%, são estudos teóricos. Referente às pesquisas empíricas, identifica-se que todos os 23 estudos analisados foram realizados na esfera pública. Uma limitação do presente estudo é apresentar o cenário de produção acadêmica relativo a pesquisas em instituições privadas.

A segunda dimensão proposta analisa categorias metodológicas dos artigos. A primeira delas diz respeito à **natureza dos artigos**, na qual foi identificada o predomínio significativo de artigos teóricos, correspondendo a 68% das pesquisas. Tal achado corrobora a defesa de Mainardes (2009), que identifica a escassez de abordagens metodológicas claras nos estudos sobre políticas educacionais. Além disso, esclarece-se que estudos de programas, grupos de estudantes ou políticas específicas não foram selecionados para análise, pois o objetivo era identificar, de maneira mais geral, a relação da avaliação com as políticas educacionais, e não de um programa específico. Nesse sentido, os estudos que apresentavam revisão de literatura, reflexão teórica sobre o tema ou ponderações acadêmicas sobre estudos anteriores foram predominantes na análise.

Dos 23 artigos empíricos analisados, no que se refere ao **delineamento**, identifica-se o predomínio de pesquisas descritivas (23%), seguido de alguns casos de estudos correlacionais

(7%) conforme demonstra o Gráfico 3. Há apenas um estudo explicativo-causal (DEE; JACOB; SCHWARTZ, 2013) em que os autores comparam dois grupos de alunos com o objetivo de mensurar os impactos das políticas de *accountability* com base nos dados do programa norte-americano NCLB⁷. O restante dos artigos analisados foi classificado como “Não se aplica” pois são estudos teóricos.

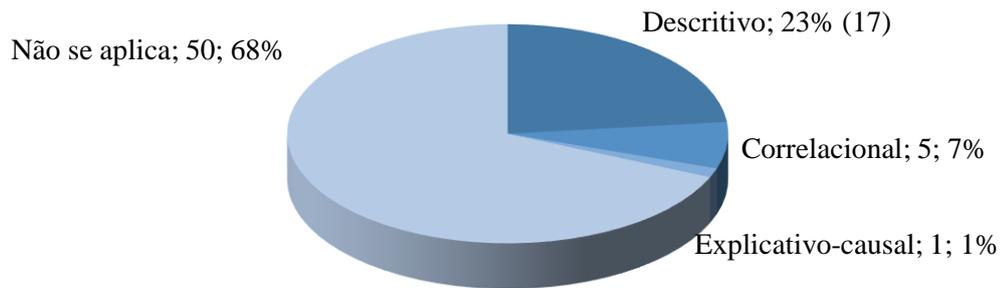


Gráfico 3 - Distribuição dos artigos analisados por delineamento

Quanto à **natureza dos dados coletados**, há pequena variação entre a quantidade de estudos qualitativos (10%), quantitativos (11%) e quali-quantitativos (11%), que indica certo equilíbrio entre a natureza dos dados nessa área de pesquisa. Referente aos estudos qualitativos, destacam-se o artigo de Amaro (2013), pesquisa realizada por meio de entrevistas em quatro escolas da rede municipal do Rio de Janeiro, que discute os efeitos que as avaliações externas têm no trabalho docente; e o de Hopfenbeck, Petour e Tolo (2015), que realizaram 58 entrevistas com diferentes atores envolvidos na política de implementação de uma avaliação no contexto da Noruega. O artigo apresenta uma interessante contribuição para a área ao analisar a percepção da implementação de uma política do ponto de vista de diferentes partes envolvidas (*stakeholders*), que descreve como conclusão a delicada relação entre professores e formuladores de política em um contexto de *accountability* educacional. No grupo dos artigos quantitativos, destaca-se o estudo de Paget, Malmberg e Martelli (2016), que foi publicado em um periódico internacional, mas que explora uma amostra de dados de três edições da Prova

⁷ O NCLB foi um programa educacional norte-americano, criado em 2001, baseado em resultados de avaliações padronizadas com consequências extremas, como o fechamento de escolas e o remanejamento de alunos e profissionais das escolas. O programa foi extremamente criticado pelos efeitos negativos da política acentuada de responsabilização, que gerou um cenário educacional em que a avaliação foi relacionada apenas ao conceito de punição. Uma das principais autoras que discute essa problemática é Diane Ravitch, que expõe a responsabilização baseada nos testes, as reformas no ensino ditadas pelo mercado empresarial e consequente privatização do ensino (RAVITCH, 2016).

Brasil (2007, 2009 e 2011), especificamente do estado da Paraíba, para analisar a relação entre infraestrutura e desempenho dos alunos na avaliação. Para isso, os autores utilizaram modelos de análise multinível e concluem que há uma correlação positiva entre infraestrutura e recursos da escola e os resultados na avaliação. Por fim, como exemplo de artigo quali-quantitativo, há o texto de Diamond (2012), que analisa as políticas de avaliação de larga escala e sua influência na organização das escolas e nas práticas pedagógicas. Para isso, o autor realizou entrevistas, observações e um levantamento (*survey*) em quatro escolas em Chicago. Na análise dessa variável verifica-se ainda que, ao comparar os estudos nacionais e internacionais, os estudos internacionais são predominantemente quantitativos ou quali-quantitativos, sendo encontrado apenas um estudo nacional quantitativo (ALVES; SOARES, 2013) e um quali-quantitativo (FREITAS; OVANDO, 2015). Tal constatação vai ao encontro do registro de Gatti (2012) ao afirmar que durante um longo tempo as pesquisas educacionais privilegiaram os estudos qualitativos, sendo um dos motivos a falta de domínio dos pesquisadores na área quantitativa. Apesar dessa constatação, a autora afirma que nos últimos anos, a tendência é do uso combinado das técnicas quantitativas e qualitativas. É importante salientar que, independentemente da natureza dos dados, as análises de estudos que investigam a área educacional devem ser contextualizadas, dando sentido e construindo significados. (GATTI, 2012).

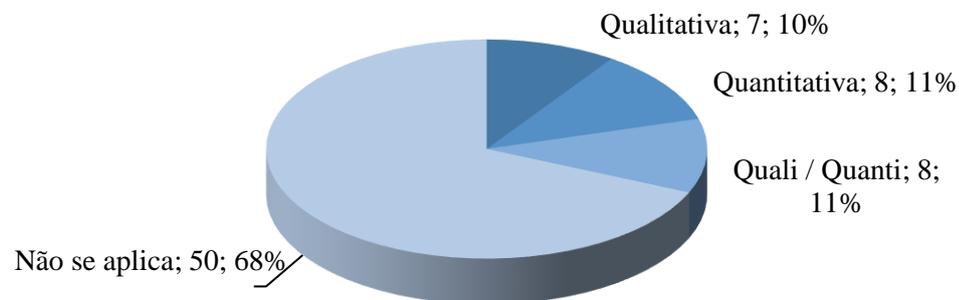


Gráfico 4 - Distribuição dos artigos analisados por natureza dos dados

Quanto ao **método de pesquisa**, a maioria hegemônica (68%) foi classificada como estudos teóricos (Revisões de literatura, ensaios teóricos, entre outros). Nas pesquisas empíricas há um predomínio dos estudos que realizam algum tipo de levantamento (*survey*) (17%), como o artigo de Lisle (2013), que se caracteriza por um estudo quali-quantitativo em que uma das etapas do estudo consistiu na aplicação de um questionário em 100 escolas em Trindade e Tobago. Em seguida, foram identificados dez artigos do tipo estudo de caso (14%). Como exemplo, há

o artigo de Daly e outros (2014), que analisa o uso de evidências e das políticas de *accountability* ao discutir a relação da instância central de um distrito educacional norte-americano com os diretores das escolas. Por fim, há registro de apenas um estudo do tipo experimental (DEE; JACOB; SCHWARTZ, 2013) que, conforme registrado anteriormente, explora os impactos das políticas de *accountability* ao comparar dois grupos de alunos no contexto educacional norte-americano. Tais evidências encontram-se, mais uma vez, alinhadas à análise sobre a construção metodológica da pesquisa educacional apresentada por Gatti (2012), que afirma a tendência nas pesquisas dos últimos anos no uso de levantamentos (*surveys*), com os devidos tratamentos estatísticos, e estudos de caso, permitindo avançar na compreensão dos problemas investigados.

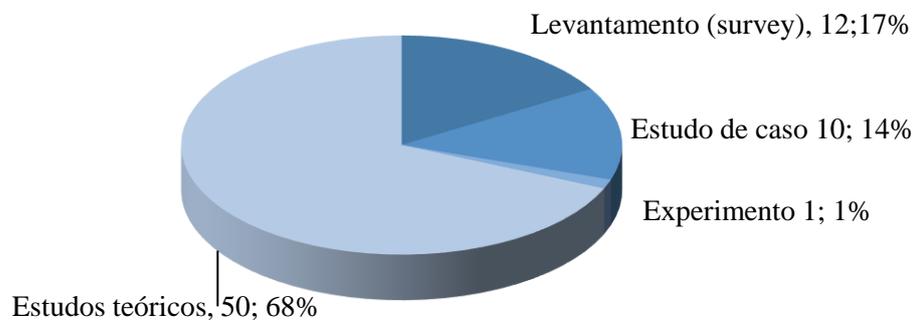


Gráfico 5 - Distribuição dos artigos analisados por método

No que se refere às **técnicas de amostragem aplicadas** nas pesquisas, identifica-se o predomínio da não probabilista (25%), com apenas 5% dos estudos utilizando técnicas probabilísticas (ALVES; SOARES, 2013; DEE; JACOB; SCHWARTZ, 2013; PAGET; LAMBERG; MARTELLI, 2016; STUART et al., 2017) e o estudo de Lee e Reeves (2012) que se caracteriza como uma amostra censitária. O referido estudo analisou os resultados das avaliações de larga escala de todos os estados norte-americanos, entre 1990 a 2009, indicando duas gerações de *accountability*, uma antes e uma depois do NCLB, visando identificar se houve ou não avanço no desempenho dos alunos. Em 68% dos estudos analisados o critério não foi aplicado por se tratar de estudo teórico. Nos estudos empíricos, o predomínio de casos que utilizaram amostra não probabilística pôde indicar uma fragilidade no campo da pesquisa educacional, pois estudos dessa natureza possuem limitação no tratamento estatístico e não permitem inferências para a população total (LAKATOS; MARCONI, 2010).

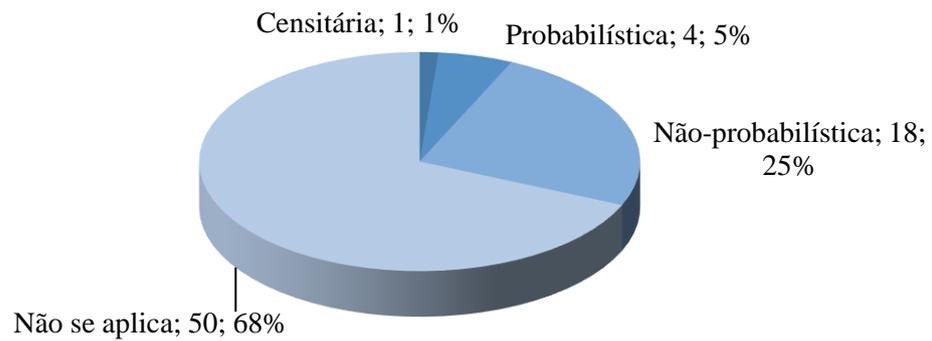


Gráfico 6 - Distribuição dos artigos analisados por amostragem

Referente ao **recorte temporal**, identifica-se o predomínio de estudos empíricos transversais, 26%, com apenas quatro casos de estudos longitudinais, a exemplo da pesquisa de Plank e Condliffe (2013), que realizaram a coleta de dados durante dois anos, por meio de observações em sala de aula, visando identificar se a qualidade do clima escolar era afetada em momento de avaliações externas.

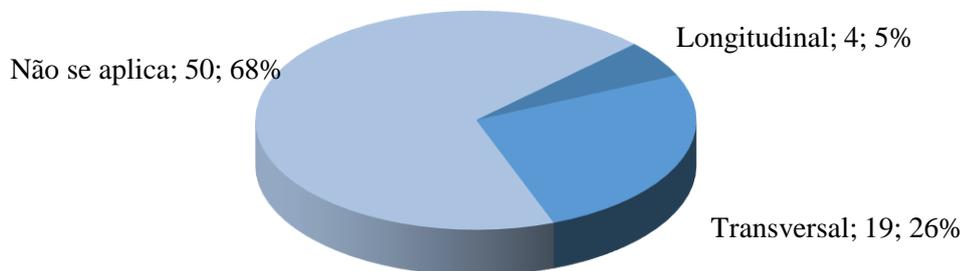


Gráfico 7 - Distribuição dos artigos analisados por recorte temporal

No que diz respeito aos **instrumentos e procedimentos de coleta de dados**, os estudos empíricos indicaram predominância em técnicas mistas de coleta (18%), ou seja, pesquisas que apresentaram duas ou mais técnicas para coleta de dados (entrevistas, questionários, observações, etc.). Um exemplo é o de Sousa e Oliveira (2010), que realizaram a coleta de dados por meio de levantamento documental e entrevistas. Outro exemplo é o de Farrell (2014), que realizou análise documental, entrevistas, grupos focais e observações para investigar o uso de dados na tomada de decisão. Foram encontrados em menor número os estudos que utilizaram apenas uma técnica. A segunda técnica mais utilizada é a de análise documental (10%), que

contempla inclusive estudos que utilizaram apenas dados secundários de bases e documentos já existentes para realização de novas pesquisas, a exemplo de Klein e Van Ackeren (2011), que apresentaram um estudo comparativo entre 16 países da OCDE ao analisar as avaliações de larga escala como exames de conclusão. O uso apenas de questionários foi encontrado no estudo de Monpas-Huber (2010); no estudo de Amaro (2013) foram usadas apenas entrevistas; e no de Plank e Condliffe (2013), apenas observação.

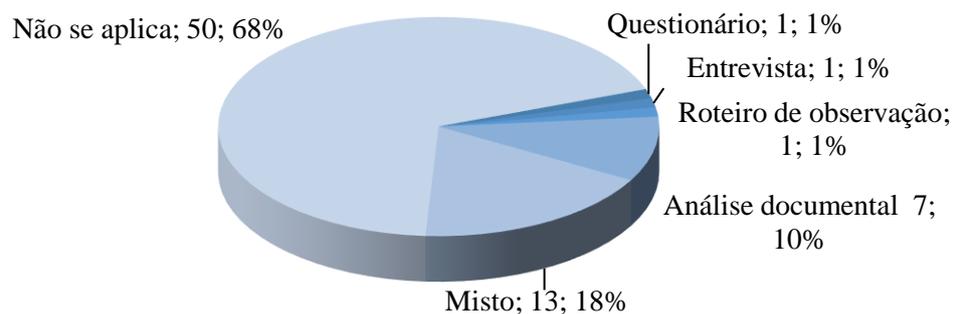


Gráfico 8 - Distribuição dos artigos analisados por instrumento de coleta

Por fim, a última dimensão de análise foi a teórica, em que foram estabelecidas quatro variáveis de acordo com o objetivo da pesquisa e das lacunas presentes na literatura. Conforme apresentados anteriormente, o uso dos resultados das avaliações ainda é um desafio no cenário educacional, no qual ainda não há consenso sobre limites e potencialidades dos dados gerados pelas avaliações. Nesse sentido, os objetivos das variáveis teóricas foram: (1) identificar como está registrada a relação entre avaliação educacional e política educacional, no sentido de compreender se as duas áreas estão entrelaçadas no debate do campo de políticas públicas; (2) identificar de que maneira o uso de dados das avaliações está registrado na literatura científica, se é apresentado como algo positivo, negativo ou misto na área; (3) identificar como a responsabilização (*accountability*) tem sido registrada nos últimos anos, visto que é um conceito que está atualmente muito ligado à área de avaliação; e, por fim, (4) identificar se nos estudos realizados aparece a figura do formulador de políticas (*policymaker*) como ator estratégico na análise e no uso desses dados, identificando mais uma vez a relação entre avaliação e política. Descreve-se a seguir o resultado de cada variável.

A primeira variável teórica visou a identificar se o artigo apresentava relação entre a avaliação educacional e as políticas públicas, tal relação deveria estar expressa no texto sendo apresentadas as opções (1) Sim e (2) Não. Os resultados indicam uma proximidade em que 58%

dos artigos possuem essa relação descrita ao longo do texto e 42% não apresentam tal relação. Os artigos que não apresentam essa relação exploram apenas um dos temas de maneira específica. O estudo de Cooper, Levin e Campbell (2009), por exemplo, aborda a questão do uso de evidências em políticas públicas de maneira geral, sem relacionar à área de avaliação educacional. Outro caso é o estudo de Deitos (2010), que faz uma descrição histórica de políticas públicas e políticas educacionais, mas não especifica a avaliação educacional como um elemento em seu texto. Em contrapartida, um estudo de destaque que apresenta essa relação de modo explícito é o de Ercikan e Barclay-Mckeown (2007), que explora como as avaliações podem ser utilizadas para a prática educacional e para as políticas públicas, inclusive com exemplos de uso para professores, estudantes e formuladores de políticas.

A segunda variável teórica visou identificar se o artigo apresentava **usos das avaliações educacionais** de forma expressa. Tal variável foi classificada da seguinte forma: (1) sim, uso com predomínio de aspectos positivos; (2) sim, uso com predomínio de aspectos negativos; (3) sim, uso com aspectos positivos e negativos; (4) não apresenta tipos de uso. O objetivo dessa variável consistiu em identificar se o artigo apresentava, com exemplos, os usos ou os impactos das avaliações educacionais nas escolas ou nos sistemas de ensino, com o objetivo de diagnosticar qual a visão predominante do uso dos resultados nas pesquisas acadêmicas. Essa variável foi estabelecida de forma alinhada ao objetivo específico do presente trabalho, que visa a identificar o uso dos resultados da avaliação nacional nas políticas educacionais. A análise permite apontar quais usos têm sido realizados tanto no contexto nacional quanto no internacional, e de que forma esse uso tem sido discutido na literatura científica. Os usos identificados na análise bibliométrica foram, em sua maioria, semelhantes àqueles encontrados na presente pesquisa. A análise indica que a maioria dos artigos (43%) não apresentou de maneira expressa como as avaliações podem ser utilizadas. Esse diagnóstico confirma a afirmação de Kellaghan, Greaney e Murray (2011) de que o uso dos dados ainda é um desafio no campo educacional. Em seguida, 27% dos artigos descreveram usos positivos e negativos da avaliação ao apresentar dois argumentos distintos sobre o uso. Nessa classificação, destacam-se os estudos de Abu-Alhija (2007), que apresentou consequências positivas e negativas das avaliações de larga escala de acordo com cinco atores diferentes: estudantes, professores, administradores, formuladores de políticas e pais; a pesquisa de Volante e Jaafar (2010), com uma lista de pontos positivos e negativos dos usos e da responsabilização (*accountability*), que apresentou possíveis alternativas para os sistemas de ensino; e o de Freitas

e Ovando (2015), que analisou dez redes de ensino municipais brasileiras e detalhou o cenário da política educacional nacional com os usos da avaliação.

Foram encontrados em menor quantidade os artigos que apresentavam o uso sob um olhar predominantemente positivo. Foram eles: os estudos de Vieira (2007), Barros, Tavares e Massei (2009), Castro (2009) e Watanabe e Perez (2009). De maneira geral, esses estudos descrevem a avaliação como ferramenta gerencial. Outro exemplo é o texto de Fontanive e Klein (2009), que abordou, de maneira mais específica, o IDEB como indicador para orientação de políticas públicas. Baker, Chung e Cai (2016), também acrescentaram essa narrativa ao apresentarem uma revisão histórica sobre os testes nos últimos cem anos, e descrevem a utilização de uma perspectiva positiva que visa a garantir a equidade. Em contrapartida, 7% dos artigos analisados descrevem o uso de forma predominantemente negativa. Por exemplo, Amaro (2013), que apresentou efeitos que as avaliações externas têm no trabalho docente e nas escolas, e concluiu com um cenário de responsabilização, gerencialismo e performatividade⁸. Outro caso é o de Sousa e Oliveira (2010), onde eles concluíram que as avaliações têm sido utilizadas para responsabilização das escolas, terceirização de atividades e associação dos resultados a incentivos salariais.

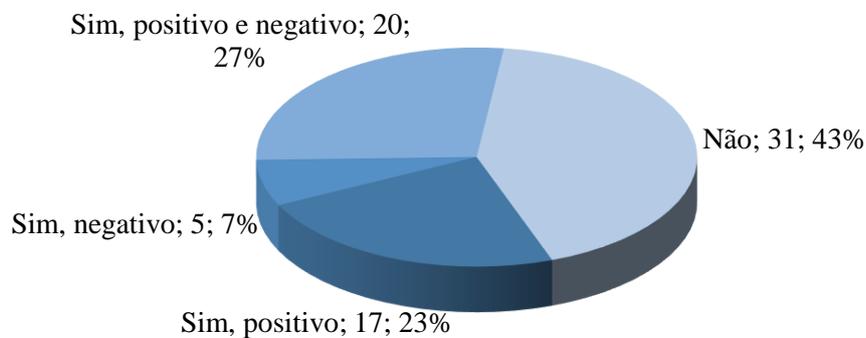


Gráfico 9 - Distribuição dos artigos analisados por usos da avaliação

A terceira variável teórica visou identificar se o artigo apresentava o termo *accountability* no campo da avaliação educacional, citando exemplos de usos ou impactos da prática no cenário educacional. Essa variável foi estabelecida, pois há diversos estudos que relacionam a avaliação educacional com políticas de responsabilização. Brooke, Cunha e

⁸ Segundo Ball (2010), o conceito de *performatividade* está relacionado a um modo de regulação e “implica julgamento, comparação e exposição, tomados respectivamente como formas de controle, de atrito e de mudança” (BALL, 2010, p. 38).

Faleiros (2011) relataram que práticas intensivas desse tipo datam da década de 1970, nos Estados Unidos, no qual os resultados das avaliações estavam relacionados a metas, estímulos ou medidas coercitivas. Nesse sentido, visando a identificar como a literatura atual aborda o tema, a variável foi classificada da seguinte forma: (1) sim, com ênfase nos aspectos positivos; (2) sim, com ênfase nos aspectos negativos; (3) sim, de forma positiva e negativa; (4) não; e (5) cita o termo de forma neutra.

A maioria dos artigos (43%) não apresentou o conceito ao longo do texto. Dos artigos em que o termo foi identificado, 23% descreveram a *accountability* de forma positiva e negativa, como é o caso do artigo de Vanhoof e Van-Petegem (2007), onde apresentaram que a relação entre avaliação externa e interna pode ser positiva, devendo-se buscar o equilíbrio entre avaliações formativas e somativas nas suas respectivas funcionalidades. O artigo de Segerholm (2010) também se destacou por apresentar o termo *intelligence accountability*. Nesse sentido, o autor ponderou que as evidências continuam controversas sobre o uso de testes e *accountability* para a melhoria da qualidade e eficiência nas políticas educacionais. Outro exemplo é o de Farrel (2014), que direcionou sua análise no uso dos dados para o planejamento e tomada de decisão. A autora explorou esse tema ao comparar dois tipos diferentes de escolas norte-americanas (*charters*⁹ e regulares), e descreveu tipos e consequências da *accountability* nas diferentes instituições de ensino. O texto de Rodriguez (2015) se destacou ao apresentar uma análise dos pontos de vista sobre *accountability* na educação. O autor apresentou uma revisão de artigos sobre *educational accountability* e *educational policy*, entre 2002 e 2012, e descreveu consequências positivas e negativas da prática.

Na sequência da análise, 14% dos artigos descreveram a *accountability* com ênfase em aspectos negativos. Lobascher (2011) descreveu que os testes têm impacto na limitação do currículo escolar e na prática pedagógica. Ellison (2012) corroborou a análise ao propor um texto em que as práticas de *accountability* sejam repensadas juntamente com os processos existentes de avaliação educacional. Referente à identificação de aspectos predominantemente positivos foram encontrados em 12% dos artigos. Um exemplo deles é o de Monpas-Huber (2010), que associou *accountability* com motivação e com o uso dos dados das avaliações. O artigo de Hutchinson e Young (2011) também explorou o conceito de *intelligence accountability* ao destacar aspectos positivos. Por fim, 8% dos artigos citaram o termo de forma neutra, sem juízo de valor da prática. Os resultados encontrados corroboram o estudo de

⁹ As escolas *charter* norte-americanas são caracterizadas por serem públicas e independentes, ou seja, não são administradas por um distrito escolar específico.

Brooke, Cunha e Faleiros (2011) que apresentou pesquisas com aspectos positivos e negativos sobre *accountability* no cenário educacional. Além disso, a presente pesquisa também agrega ao debate da *accountability* ao analisar como isso tem ocorrido no cenário brasileiro. Com base nos dados coletados, verificam-se políticas de responsabilização menos extremas na maioria das UFs, conforme será descrito na sessão de Resultados.

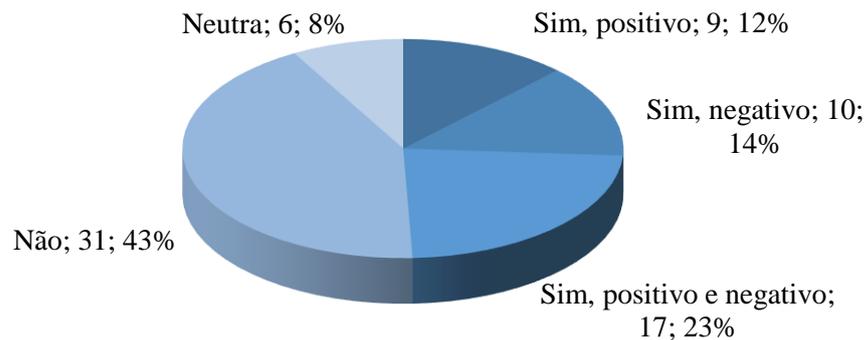


Gráfico 10 - Distribuição dos artigos analisados por *accountability*

A última variável teórica buscou identificar se os artigos citavam os formuladores ou gestores de políticas públicas (entendidos na análise como *policymakers*) como usuários ou atores diretamente interessados nos dados das avaliações de larga escala. A variável foi estabelecida de forma a identificar novamente a relação entre avaliação educacional e política pública de acordo com um agente específico. A análise identificou que a maioria dos artigos, 75%, citam ou descrevem esse ator relacionado a avaliação educacional. Destacam-se o estudo de Brewew, Knoepfel e Lindle (2015), onde identificaram o uso dos testes de acordo com diferentes *stakeholders*; o de Thoenig (2014), que explorou os usos de avaliação, sem especificar a educacional, como instrumento de gestão pública; o de Brown (2014), que explorou o conceito de elaboração de políticas com base em evidências (*evidence-bases policy making*) ao analisar o uso de dados, de forma geral, na formulação de políticas públicas; e o de Lubienski, Scott e Debray (2014), onde também acrescentaram ao abordar o uso de evidências em políticas educacionais de forma gerencial. Essa pesquisa também identificou o uso de evidências como subsídio para formulação de políticas educacionais, e caracterizou um cenário em que os formuladores se baseavam nos dados das avaliações para promover ações e programas no campo educacional. Campbell e Levin (2009) afirmaram que o uso de informações sobre o aprendizado dos alunos e as práticas escolares é um componente

estratégico para a melhoria do processo educacional, e que o uso dos dados de forma positiva está relacionado ao acesso, compreensão e aplicabilidade das informações coletadas. Por fim, o restante dos artigos analisados, 25%, não descreveram ou exploraram esse ator em relação ao tema de estudo.

A pesquisa bibliométrica realizada visou a identificar as principais características demográficas, metodológicas e teóricas em uma amostra da produção acadêmica sobre avaliação educacional e políticas educacionais, com ênfase no uso dos resultados das avaliações como subsídio de políticas públicas, ao longo da última década. Os resultados indicam a necessidade de mais estudos empíricos na área, já que a maioria analisada é de perspectiva teórica. Outra constatação é que a abordagem sobre as avaliações externas e o uso de dados ainda não é tema pacífico na literatura, e agrega ao referencial teórico que destaca possíveis tipos de uso, tanto positivos quanto negativos. O estudo também indica que as pesquisas nacionais estão alinhadas aos estudos internacionais, constituindo um cenário do estudo de políticas públicas baseados em evidências.

De forma a acrescentar ao campo de estudo investigado, apresenta-se a seguir o método do presente estudo, que visa a contribuir para a redução da lacuna de pesquisas empíricas na área de políticas públicas educacionais.

4. MÉTODOS, PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

O capítulo de método tem por objetivo descrever de maneira detalhada os procedimentos que foram adotados para realização da pesquisa. Primeiro, apresenta-se o tipo e a descrição geral da pesquisa. Em seguida, descreve-se a política investigada. A terceira parte detalha cada etapa da pesquisa com os instrumentos utilizados, os participantes, os procedimentos de coletas e, por fim, os procedimentos de análise dos dados.

4.1. Tipo e descrição geral da pesquisa

A pesquisa realizada é empírica, pois se apoia em dados primários e secundários de observação e descrição da realidade de interesse. Para classificá-la como exploratória, adotam-se os critérios propostos por Vergara (2009), pois, apesar da existência de alguns estudos na área de educação, não foram identificados estudos de abrangência nacional sobre o tema com foco em políticas públicas e na área de conhecimento da Administração, conforme foi demonstrado empiricamente no estudo bibliométrico realizado. Lakatos e Marconi (2010) apresentaram três finalidades para o estudo exploratório: desenvolver hipóteses, aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa, ou, ainda, modificar e aprimorar conceitos e métodos. Além disso, a pesquisa também pode ser classificada como descritiva, porque buscou descrever as características da população e do fenômeno investigado (VERGARA, 2009). Esse tipo de pesquisa tem como característica principal a coleta de informações qualitativas e/ou quantitativas-descritivas que apresentem um fenômeno ou população, na situação em que ocorre (CERVO, 1996), sem relacioná-lo estatisticamente com outras variáveis.

Quanto à abordagem, o estudo adotou a definição de Creswell (2010) e apresentou uma proposta de técnica de pesquisa mista, ou seja, investigou o tema utilizando-se técnicas quantitativas e qualitativas de coleta e análise de dados, sendo predominantemente qualitativa. Segundo Creswell (2010), essa técnica envolve a coleta tanto de informações numéricas (quantitativas), como de informações de texto (qualitativas). Sendo assim, o estudo foi dividido em três fases: coleta e análise de dados por meio de uma pesquisa documental, acompanhada da coleta de informações com base em questionário fechado, seguido de análise estatística descritiva das informações coletadas e, em seguida, exploração dos resultados em profundidade por meio de entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos respondentes dos questionários.

Quanto ao recorte temporal, classifica-se a proposta de pesquisa como transversal, pois realizou-se a coleta de dados em um só momento, e as características do fenômeno foram analisadas apenas nesse intervalo temporal, não contemplando sua possível dinâmica ao longo do tempo (CERVO, 1996).

4.2. Descrição da política analisada

No Brasil, desde o final dos anos de 1980 foram desenvolvidas ações voltadas para avaliação da qualidade da educação ofertada no ensino básico. Em um contexto de redemocratização do país, influenciado por tendências internacionais e reformas administrativas e educacionais, surgem iniciativas com o objetivo de investigar o acesso ao sistema educacional, as questões sobre repetência e, principalmente, a qualidade do ensino ofertado. Nesse cenário, iniciaram-se as primeiras discussões sobre o SAEB. Esse Sistema tem suas origens relacionadas a demandas do Banco Mundial, que buscava identificar o impacto do Programa EDURURAL (BONAMINO; FRANCO, 1999). O estudo realizado levou ao desenvolvimento do SAEP, em 1988, que foi aplicado inicialmente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul, com o objetivo de testar alguns instrumentos e procedimentos de aplicação. Por questões financeiras, o projeto foi retomado apenas em 1990, ano em que o INEP, junto ao MEC, realizou pela primeira vez o SAEB. Esse sistema surge com o objetivo de “desenvolver e aprofundar a capacidade avaliativa das unidades gestoras do sistema educacional” (BONAMINO; FRANCO, 1999. p. 111). Ao longo dos ciclos subsequentes, os objetivos foram sendo reformulados, com foco para o fornecimento de dados que subsidiassem a formulação, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade da educação.

As séries e as áreas de conhecimento avaliadas também variaram ao longo das edições. No primeiro ciclo, foram avaliadas as 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental de uma amostra de escolas públicas em língua portuguesa, matemática e ciências. A partir da terceira edição, optou-se por avaliar uma amostra de escolas públicas e particulares nas 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e na 3ª série do ensino médio, nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. Além dos testes, as edições também previam a coleta de informações contextuais por meio de questionários, com o objetivo de coletar dados sobre a gestão escolar, a formação dos professores, a prática docente, as características socioeconômicas e culturais, entre outros. O SAEB também passou por uma significativa alteração metodológica, em 1995, ao passar a

utilizar a Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação dos resultados das provas ao longo do tempo e entre as diferentes séries avaliadas (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Outra importante alteração ocorreu no ano de 2005, com a criação da ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil. Até então, o SAEB realizava a coleta de informações apenas de maneira amostral, porém, por meio da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o Sistema passou a ser composto por dois processos de avaliação: a ANEB, e a ANRESC, ou Prova Brasil. Até a edição de 2015, a ANEB permaneceu como uma avaliação amostral, possuindo como público-alvo escolas de grande e pequeno porte da rede pública e privada, que tinham alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, em áreas urbanas e rurais. Já a Prova Brasil foi configurada de maneira a avaliar de forma censitária todas as escolas públicas, urbanas e rurais, com o mínimo de 20 alunos matriculados nos 5º e 9º anos do ensino fundamental. Sendo assim, o modelo de avaliação foi reestruturado de maneira que cada escola pública participante da Prova Brasil passasse a ter seus resultados divulgados. Além disso, a agregação dos dados permitiu apresentar resultados também por município. A mudança metodológica foi significativa do ponto de gestão de políticas educacionais, pois os gestores passaram a possuir dados mais específicos das unidades escolares.

Em 2017, o público-alvo passou por nova alteração, ficando estabelecido, por meio da Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017, a seguinte abrangência: (1) todas as escolas públicas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam dez ou mais estudantes matriculados em turmas regulares de 3º ano do ensino fundamental, 5º e 9º anos do ensino fundamental; (2) todas as escolas públicas e privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam pelo menos dez estudantes matriculados em turmas regulares na 3ª série do ensino médio ou na 4ª série do ensino médio, quando esta for a série de conclusão da etapa; e (3) uma amostra de escolas privadas, localizadas em zonas urbanas e rurais, que possuam estudantes matriculados em turmas regulares de 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries) do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio, distribuídas nas vinte e sete unidades da Federação.

Essa modificação legal não alterou os objetivos gerais da avaliação, sendo registrado na Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017 o seguinte objetivo geral:

O SAEB, por meio da coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas brasileiras, tem como um dos seus principais objetivos avaliar a qualidade da educação nacional e, assim, oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas educacionais (INEP, 2017).

Para realização da ANEB e da Prova Brasil são aplicados testes de língua portuguesa, com ênfase em leitura, e matemática, com ênfase na resolução de problemas. Os testes

cognitivos são compostos por questões de múltipla escolha que avaliam habilidades descritas em uma Matriz de Referência¹⁰. Cada aluno do 5º ano responde a 22 itens de língua portuguesa e a 22 itens de matemática, e cada aluno do 9º ano e da 3ª série do ensino médio responde a 26 itens de língua portuguesa e a 26 de matemática. Além dos testes cognitivos são aplicados questionários contextuais aos alunos, aos professores, aos diretores e à escola. Esses questionários têm o objetivo de coletar informações sobre a vida escolar, o nível socioeconômico, bem como os capitais social e cultural dos alunos. Além disso, são coletadas informações sobre formação dos docentes, práticas pedagógicas, formas de gestão, entre outros temas relevantes para o cenário educacional.

Desde 2005, a Prova Brasil (PB) é aplicada bianualmente e possui significativa abrangência no território brasileiro. A Tabela a seguir ilustra a cobertura do público-alvo participante da edição 2015 do SAEB/Prova Brasil.

Tabela 1 - Dados de participação e divulgação SAEB 2015

	Alunos avaliados (ANEB e PB)	Escolas com resultado divulgado (Somente PB)
5º ano	2.071.581	38.155
9º ano	1.842.034	29.620
3ª série	72.575	-

Fonte: INEP (2015).

A Tabela mostra a abrangência da avaliação, da qual participaram em 2015 aproximadamente quatro milhões de estudantes, sendo que 5.421 municípios tiveram seus dados divulgados. Na edição de 2017, devido ampliação do público-alvo, ocorreu um aumento da previsão de aplicação para cerca de seis milhões de estudantes espalhados por todo território nacional.

A Prova Brasil também foi significativa para a criação de um dos indicadores mais utilizados no cenário educacional brasileiro, o IDEB. Os resultados de proficiência dos testes foram utilizados como subsídio para o cálculo desse índice, criado em 2007. Ele é calculado com base em dois dados: o primeiro deles diz respeito a média das proficiências das escolas, padronizadas numa escala de 0 a 10 e a taxa de aprovação nas etapas avaliadas: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio. A partir desses

¹⁰ A Matriz de Referência do SAEB está disponível em:
<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>.

dados, multiplica-se a proficiência média dos alunos da escola pela taxa de aprovação. Sendo assim, cada escola, município e UF participante, tem o resultado do IDEB divulgado por meio de uma nota padronizada que varia numa escala de 0 a 10 (FERNANDES, 2007). A criação do indicador representou uma mudança significativa e um marco na maneira de acompanhar e se fazer política educacional no país (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). No ano de criação, além da divulgação do índice, metas foram estabelecidas para serem cumpridas até 2021. O estabelecimento dessas metas foi realizado com base nos padrões educacionais que, em média, eram observados nos países da OCDE. Dessa forma, para as taxas de aprovação foi suposto uma taxa de aprovação de 96%, e para as notas foi utilizada uma técnica comparativa entre os resultados de proficiência do PISA e o SAEB (FERNANDES, 2016). Por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, foi implementado pela União o Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com os municípios, estados e o Distrito Federal, em que o IDEB ganhou efetivo destaque. O artigo 3º do referido decreto estabelece que:

Art. 3º. A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

Além dessa previsão legal, o último PNE, reafirmou a importância do indicador, formalizando a seguinte meta:

Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio” (BRASIL, 2014).

A Tabela a seguir apresenta os resultados da última divulgação do indicador (2015), considerando todas as redes de ensino – municipal, estadual, federal e privada –, e as metas estabelecidas até 2021.

Tabela 2 - Resultados do IDEB 2015 e metas até 2021

	Resultados Brasil - IDEB		Metas		
	2015	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais	5,5	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais	4,5	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: INEP (2015).

Com base nos dados apresentados, verifica-se que a meta prevista foi atingida apenas nos anos iniciais do ensino fundamental. O resultado dos anos finais ficou próximo da meta estabelecida, porém o ensino médio apresenta um resultado distante do esperado. Corrêa e Duarte (2017) descrevem que os resultados indicam um cenário de desestruturação e estagnação do ensino médio brasileiro.

Considerando o propósito da avaliação, que tem por objetivo prover dados sobre a qualidade da educação ofertada nas escolas públicas brasileiras, e a magnitude do processo tanto em abrangência demográfica quanto em questão dos atores e custos envolvidos, faz-se necessário verificar se os dados gerados estão sendo utilizados como subsídios de políticas educacionais. Nesse sentido, retomando o objetivo descrito anteriormente, o presente estudo buscou verificar como os dados gerados por essa política avaliativa estão sendo utilizados para subsidiar políticas educacionais no âmbito estadual e distrital do governo.

4.3. Etapa de pesquisa documental

A primeira etapa de coleta de dados consistiu em uma pesquisa documental e teve como objetivos específicos: (a) identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros; e (b) descrever os resultados das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil. A técnica pressupõe a coleta de dados por meio de documentos e tem como objetivo identificar e compilar informações prévias referente ao campo de interesse (LAKATOS; MARCONI, 2010).

Nesse sentido, essa pesquisa buscou identificar em arquivos públicos: leis e nos portais eletrônicos das secretarias estaduais de educação, ações desenvolvidas nos estados e no Distrito Federal que descrevessem o uso dos dados da avaliação para formulação de políticas públicas educacionais. Além disso, fontes estatísticas foram consultadas, como os resultados das duas últimas edições da avaliação em foco, com o objetivo de contextualizar o cenário educacional estudado. Sendo assim, a pesquisa documental caracterizou-se pela consulta de fontes primárias por meio de investigação de arquivos públicos e fontes estatísticas que foram compiladas e interpretadas para o estudo (MARCONI; LAKATOS, 2003).

4.3.1. Procedimento de coleta de dados da pesquisa documental

Para esta etapa da pesquisa foram analisadas três fontes principais de informação: o Portal do INEP, que disponibiliza os resultados do SAEB/Prova Brasil em diferentes estratos,

os Planos Estaduais de Educação, que representam os documentos legais elaborados por cada estado brasileiro e pelo Distrito Federal no qual os representantes registraram suas diretrizes e metas educacionais para os próximos anos, e os sítios eletrônicos das secretarias estaduais de educação, de forma a identificar ações relacionadas aos dados gerados pelo SAEB/Prova Brasil.

Sobre os Planos Estaduais, identifica-se que são documentos legais que estabelecem metas para garantia do direito à educação. Conforme estabelecido no Plano Nacional de Educação, em seu artigo 8º, os estados, o Distrito Federal e os municípios tiveram o prazo de um ano, contado a partir da publicação da lei, para elaborarem e adequarem seus planos em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas na lei nacional (BRASIL, 2014). Os documentos foram consultados entre os meses de junho e julho de 2017 no endereço eletrônico <<http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao/situacao-dos-planos-de-educacao>>. O referido portal é uma plataforma elaborada pelo MEC e tem o objetivo de apresentar informações e monitorar as metas do PNE. Nesta análise foram utilizadas como palavras-chave de busca os termos SAEB, Prova Brasil e IDEB. Foram registradas a frequência dessas palavras e as observações sobre o contexto em que elas foram apresentadas.

Referente aos portais eletrônicos a análise identificou-se que todas as UFs analisadas possuem uma página da Secretaria Estadual de Educação na internet, com diversas informações disponíveis. Os portais foram analisados buscando-se a identificação de informações sobre o SAEB/Prova Brasil e o IDEB em políticas ou programas educacionais que utilizassem os dados da avaliação investigada. A consulta aos *sites* eletrônicos ocorreu no mês de setembro de 2017. Em cada *site* foram seguidas as seguintes etapas de busca: (1) análise da página inicial, com o objetivo de identificar alguma informação ou menu específico sobre o SAEB/Prova Brasil ou IDEB; e (2) busca no campo de pesquisa do *site*, quando disponível, sobre os termos citados.

O Quadro a seguir apresenta o endereço eletrônico consultado de cada secretaria de educação.

Quadro 5 - Endereços eletrônicos das secretarias estaduais de educação

UF	Endereço Eletrônico	UF	Endereço Eletrônico
AC	http://see.ac.gov.br/portal/	PB	http://paraiba.pb.gov.br/educacao/
AM	http://www.educacao.am.gov.br/	PR	http://www.educacao.pr.gov.br/
AP	http://www.seed.ap.gov.br/	PE	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/
AL	http://www.educacao.al.gov.br/	PI	http://www.seduc.pi.gov.br/
BA	http://www.educacao.ba.gov.br/	RJ	http://www.rj.gov.br/web/seeduc
CE	http://www.seduc.ce.gov.br/	RN	http://www.educacao.rn.gov.br/
DF	http://www.se.df.gov.br/	RO	http://www.rondonia.ro.gov.br/seduc/
GO	http://site.seduc.go.gov.br/	RR	http://www.educacao.rr.gov.br/site/
ES	http://sedu.es.gov.br/	RS	http://www.educacao.rs.gov.br/
MA	http://www.educacao.ma.gov.br/	SE	http://www.seed.se.gov.br/
MT	http://www.seduc.mt.gov.br/	SC	http://www.sed.sc.gov.br/
MS	http://www.sed.ms.gov.br/	SP	http://www.educacao.sp.gov.br/
MG	https://www.educacao.mg.gov.br/	TO	http://seduc.to.gov.br/
PA	http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc		

Fonte: Elaborado pela autora (set/2017).

Verifica-se que a maioria das UFs possui um endereço eletrônico específico para a Secretaria de Educação, apenas nos estados da Paraíba, Rio de Janeiro e Rondônia, as páginas das secretarias encontram-se inseridas no portal do governo estadual.

4.3.2. Procedimento de análise de dados da pesquisa documental

A análise documental foi realizada em etapas com o objetivo de identificar informações relevantes para o contexto da pesquisa. Conforme apresentado anteriormente, referente aos planos estaduais de educação e aos portais eletrônicos, foram estabelecidos conceitos-chave de busca: SAEB, Prova Brasil e IDEB, com o objetivo de identificar a frequência da citação desses termos, buscando sentidos e significados nos documentos analisados (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Sendo assim, a unidade de análise primeiramente foi a palavra, determinando frequência em cada texto. Em seguida, buscou-se identificar o contexto em que o termo foi apresentado. Todo material foi organizado e consolidado por meio do uso do *software* Excel, no qual foram registradas a frequência dos termos, bem como a organização para elaboração de Quadros-sínteses dos resultados por meio de técnica de análise de conteúdo. A etapa final consistiu em realizar a interpretação e a extração do significado dos dados, descrevendo as possíveis conclusões que esta etapa permitiu gerar (CRESWELL, 2007).

4.4. Etapa de questionário

Após a primeira etapa de pesquisa documental, foi utilizada a técnica levantamento (*survey*), que consiste na obtenção de dados e informações, geralmente por meio de questionários, sobre características, ações ou opiniões de um público-alvo selecionado para a pesquisa (FREITAS et al., 2000). Sendo assim, elaborou-se um questionário quantitativo-qualitativo com os seguintes objetivos específicos: (a) identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros; (b) descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros; e (c) identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros. Os dados foram coletados por meio de um questionário autoaplicável com propósito exploratório e de característica transversal (FREITAS et al., 2000), sendo disponibilizado na internet, por meio da plataforma *SurveyMonkey*, com 32 itens.

4.4.1. Participantes da etapa de questionário

Como o objetivo de verificar o uso dos dados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais das UFs brasileiras, a pesquisa realizou um diagnóstico, que considerou como principal público alvo respondente os vinte e sete IEAEBs existentes no Brasil, constituindo, assim, uma estratégia censitária nessa etapa. Tais agentes são servidores das secretarias estaduais de educação e são indicados como representantes de avaliação pelos secretários estaduais de educação. Os IEAEBs atuais (2017) foram designados por meio da Portaria INEP nº 356, de 11 de agosto de 2015. Neste documento são listadas as seguintes atribuições aos agentes:

Art. 2º São atribuições dos Interlocutores para as Avaliações da Educação Básica:
I – Acompanhar, junto ao INEP, os processos de planejamento, execução, supervisão e disseminação das avaliações; II – Participar de reuniões técnicas junto ao INEP; III – Prestar informações sobre as redes, contexto escolar quaisquer outras quando solicitado pelo INEP; IV – Divulgar, no seu estado, as informações disponibilizadas pelo INEP, mantendo constante atualização. (INEP, 2015).

Entende-se que tais atores são estratégicos dentro de suas redes no que diz respeito à utilização dos dados gerados pelas avaliações de larga escala na formulação de políticas educacionais, por isso decidiu-se por definir essa população de interesse nessa etapa do estudo. O perfil básico desse público foi descrito de acordo com idade, sexo, escolarização, área de formação e área de atuação profissional. Além dos IEAEBs, o mesmo questionário foi aplicado a técnicos que atuam nas Secretarias de Estaduais de Educação que trabalhavam em

departamentos vinculados ao planejamento de políticas educacionais. Essa participação complementar foi importante para coletar, de uma perspectiva diferente dos IEAEBs, o uso de dados da avaliação como subsídio de política. Para identificação desses participantes foi realizado um levantamento nos *sites* eletrônicos de cada Secretaria Estadual de Educação, de forma a localizar o organograma existente e o departamento responsável pelo planejamento de políticas educacionais. O Quadro a seguir apresenta o resultado da consulta, em que foram identificados os departamentos de planejamento de políticas educacionais.

Quadro 6 - Unidades estaduais de planejamento de políticas educacionais

UF	Departamento
AC	Diretoria de Gestão Institucional
AL	Superintendência de Políticas Educacionais
AM	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
AP	Secretaria de Políticas de Educação
BA	Superintendência de Políticas para a Educação Básica
CE	Coordenadoria de Planejamento e Políticas Educacionais
DF	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
ES	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
GO	Superintendência de Acompanhamento dos Programas Institucionais
MA	Não disponível
MG	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica
MS	Superintendência de Políticas de Educação
MT	Secretaria Adjunta de Política Educacional
PA	Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão
PB	Não disponível
PE	Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação
PI	Superintendência Institucional
PR	Superintendência da Educação
RJ	Subsecretaria de Gestão do Ensino
RN	Assessoria Técnica e Planejamento
RO	Não disponível
RR	Não disponível
RS	Departamento de Planejamento
SC	Diretoria de Políticas e Planejamento Educacional
SE	Assessoria de Planejamento
SP	Coordenadoria de Informação Monitoramento e Avaliação Educacional
TO	Superintendência de Desenvolvimento da Educação

Fonte: Elaborado pela autora (set/2017).

O Quadro 6 apresenta a diversidade das estruturas organizacionais das Secretarias Estaduais de Educação. Sendo assim, durante a pesquisa, foi solicitado a cada IEAEB a indicação de um técnico dos respectivos departamentos de planejamento de suas secretarias. A solicitação ocorreu no mês de maio de 2017 e, após e-mails de sensibilização e contatos telefônicos, foram indicados representantes de 16 UFs (AM, AP, BA, CE, DF, ES, MA, MG,

MS, PA, PB, RN, SC, SE, SP e TO), constituindo, nesse caso, uma amostra não probabilística do tipo bola de neve, que significa a participação de novos respondentes com base na indicação dos participantes iniciais (FREITAS et al., 2000). Diante desses critérios, o grupo dessa etapa foi caracterizado da seguinte forma: 42 respondentes, sendo 26 interlocutores e 16 técnicos. Registra-se que o estado do Paraná não recebeu o instrumento, pois informou que toda participação em pesquisa exige a análise prévia por meio de um comitê de ética. Nesse sentido, considerando o tempo previsto de coleta, não foi possível realizar o processo solicitado pelo estado, não sendo contabilizado nessa etapa de coleta de dados.

A Tabela abaixo apresenta o perfil dos participantes que responderam ao questionário.

Tabela 3 - Perfil dos participantes da etapa de questionário

Categoria	Categoria	f	%
Idade	Entre 20 e 29	1	3
	Entre 30 e 39	4	12
	Entre 40 e 49 anos	13	38
	Entre 50 e 59 anos	12	35
	60 anos ou mais	4	12
Sexo	Feminino	26	77
	Masculino	8	23
Escolaridade	Ensino Superior	14	41
	Mestrado incompleto	2	6
	Mestrado	9	27
	Doutorado incompleto	1	3
	Doutorado	1	3
	Outro (especialização)	7	21
Área de formação	Administração	1	3
	Artes Visuais	1	3
	Ciências Humanas	1	3
	Geografia	1	3
	História	1	3
	Letras	6	18
	Pedagogia	15	44
	Química	1	3
	Sociologia	1	3
	Outros: matemática (2); estatística (2); ciências biológicas (1); e neuropsicopedagogia (1)	6	18
	Área de atuação	Avaliação educacional	20
Planejamento educacional		10	29
Outros: pesquisa educacional (1); assessoria técnica (2); e núcleo de gestão da avaliação (1)		4	12
Tipo de vínculo	Servidor efetivo	31	91
	Cedido	1	3
	Outros: assessora (1) e cargo comissionado (1)	2	6
Cargo de gestão	Sim	28	82
	Não	4	12
	Outro: coordenadora técnica (1) e Gerente executiva (1)	2	6

Tempo na SEE	De 1 a 3 anos	2	6
	De 3 a 5 anos	2	6
	De 5 a 8 anos	5	15
	De 8 a 10 anos	2	6
	De 10 a 15 anos	6	18
	Mais de 15 anos	17	50

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: n = 34

Verifica-se que, dos 42 respondentes previstos, o instrumento teve um retorno de 34 participantes, correspondendo a 80% de taxa de resposta. Esse quantitativo de respondentes variou ao longo dos itens, sendo especificado na análise de cada uma das questões. As idades informadas foram variadas, com idade mínima registrada de 25 anos e predomínio de participantes que possuem entre 40 a 49 anos (38%, n = 13). Há também predomínio de respondentes do sexo feminino (77% n = 26). Referente à área de formação, destaca-se a formação em Pedagogia, correspondendo a 44% (n = 15) das respostas. Os participantes concentram-se na área de Avaliação Educacional (50%, n = 20), sendo a maioria hegemônica (91%, n = 31) servidores efetivos das Secretarias Estaduais de Educação. Além disso, a maior parte dos respondentes possui cargo de gestão (82%, n = 28) e possuem um período longo de trabalho no órgão (de 10 a 15 anos e mais de 15 anos, correspondendo a 68% dos casos, n = 23).

4.4.2. Instrumento de coleta de dados da etapa de questionário

Os itens do questionário foram elaborados com base no referencial teórico de formulação de políticas públicas e políticas educacionais, nas evidências encontradas na análise documental e em questões identificadas em pesquisas anteriores. O instrumento foi organizado em quatro partes: (1) características gerais do respondente; (2) formulação de políticas educacionais; (3) o SAEB/Prova Brasil e as políticas públicas educacionais estaduais; e (4) o uso do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais estaduais. Para investigar o processo de elaboração das políticas, parte dois da proposta de questionário, foram desenvolvidos itens baseados na proposta de Thomas (2001), que descreve a etapa de formulação na seguinte sequência: apreciação, diálogo, formulação e consolidação. Sendo assim, as questões versaram investigar quais as etapas de formulação de políticas foram realizadas pelos representantes estaduais de educação. Nesse sentido, inseriram-se questões fechadas e questões abertas, com o objetivo de coletar informações sobre as etapas de formulação da política educacional. Os itens da terceira e quarta parte versaram especificamente sobre o uso dos resultados do

SAEB/Prova Brasil no processo de formulação. Para isso foram analisados estudos anteriores que investigaram o tema (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011; SILVA et al., 2013), de forma a identificar os principais usos da avaliação externa por parte de gestores, escolas e professores, tais como: adequação do currículo escolar; estabelecimento de metas e padrões; criação de indicadores de qualidade; pagamento de bônus para os membros da equipe escolar que atingirem os resultados estabelecidos; subsídios para formação de professores; realização de simulados para os testes; elaboração de materiais didáticos; monitoramento das escolas por parte da rede estadual, entre outros.

Para conferir validade de face ao instrumento foi escolhida a técnica de validação de conteúdo (TURNER, 1979). A validação de conteúdo consiste em uma avaliação subjetiva a qual visa a identificar se o instrumento mede o que de fato pretende medir, pelo viés de conteúdo (PASQUALI, 2009). A técnica pressupõe a participação de especialistas, que serão descritos a seguir, que analisam os itens propostos identificando aspectos de clareza, representatividade e relevância dos itens. O objetivo é melhorar a compreensão e a clareza do questionário, localizando aspectos fortes e fracos para proceder as devidas melhorias (PASQUALI, 2009). Apesar das controvérsias de definição na literatura sobre o tema, entende-se que o procedimento consiste em “julgar em que proporção os itens selecionados para medir uma construção teórica representam bem todas as facetas importantes do conceito a ser medido” (ALEXANDRE; COLUCI, 2011, p. 3063).

O presente trabalho se baseia no estudo de Alexandre e Coluci (2011) com as devidas adaptações. Para análise dos itens, os especialistas verificaram dois aspectos específicos: (a) **clareza**, a qual consiste em verificar se o item está redigido de forma que o conteúdo esteja compreensível e expresse adequadamente o que se espera medir; (b) **relevância**, que consiste em verificar se o item é adequado para atingir os objetivos propostos e se realmente reflete os conceitos envolvidos que aborda. Para cada item, foi proposta uma escala do tipo *Likert* com pontuação de um a quatro. Para análise de clareza, a escala foi: (1) não claro, (2) pouco claro, (3) claro, e (4) muito claro. para análise de relevância a escala foi: (1) irrelevante, (2) pouco relevante, (3) relevante, e (4) muito relevante. As respostas de todos os especialistas foram analisadas e o cálculo de validade seguiu a proposta de Alexandre e Coluci (2011), em que a validade de conteúdo se dá pela razão entre o número de respostas “3” e “4” e número total de respostas. Nesse sentido, foi estabelecido como resultado de aceitação do item uma

concordância mínima de 0,80 (GRANT, 1996). Referente aos itens marcados como “1” ou “2”, informa-se que eles foram reformulados ou eliminados.

Para o preenchimento dessa validação, foram selecionados dez especialistas do Inep, com base nos seguintes critérios: (a) possuir experiência na área de avaliação educacional (mínimo de três anos no órgão); (b) ter conhecimento metodológico sobre a construção de questionários e escalas; e (c) nível de escolarização mínimo de mestrado. Cada especialista recebeu, por e-mail, o instrumento para análise e preenchimento dos critérios. Para auxiliar na compreensão dos itens analisados, preparou-se uma carta contendo os objetivos da pesquisa, os conceitos abordados e a métrica utilizada nos itens. Tais descrições visaram a esclarecer o avaliador sobre as concepções adotadas no estudo, evitando interpretações equivocadas dos termos utilizados (GRANT, 1996). Essa etapa de validação ocorreu no mês de maio de 2017 e, ao todo, foram recebidas oito respostas. Além disso, foram realizadas três entrevistas, com base no critério de disponibilidade dos especialistas, com o objetivo de explorar questões adicionais relacionadas ao instrumento (GRANT, 1996). O Apêndice C apresenta o instrumento utilizado e o resultado do processo de validação de conteúdo. Informa-se, porém, que o instrumento elaborado possui limitações, pois não foram realizadas etapas de pré-teste e validações estatísticas dos itens apresentados. Sugere-se, em pesquisas futuras, a realização desse procedimento de forma a garantir a validação interna e externa do instrumento (FREITAS et al., 2000).

Com base no processo de validação realizado para elaboração do questionário e considerando que os itens um a nove consistiram em perguntas para caracterização dos respondentes, conforme descrito anteriormente, as questões das partes dois, três e quatro ficaram redigidas da seguinte forma:

Quadro 7 - Questionário: O uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais estaduais

Objetivo específico relacionado	<p align="center">Parte 2 – Formulação de políticas educacionais</p> <p>As perguntas a seguir têm o objetivo de coletar informações sobre o processo de formulação de políticas educacionais em seu Estado. Entende-se por formulação de políticas públicas o processo de identificar e diagnosticar o problema público e formular soluções de enfrentamento e superação a partir dessa investigação.</p>
<p>Descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros</p>	<p>10. Na estrutura organizacional da sua Secretaria Estadual de Educação, existe algum setor ou equipe(s) dedicada(s) a liderar o processo de formulação de políticas educacionais? () Sim () Não () Não sei</p>
	<p>11. Você participa ou é convidado a participar das discussões para a formulação de políticas educacionais na Secretaria de Educação do seu Estado? () Sim () Não () Não sei</p>
	<p>12. Quais os principais atores que participam do processo de formulação das políticas educacionais de seu Estado? (Entenda atores como pessoas, organizações ou instituições que influenciam, participam e executam o processo de formulação da política, como por exemplo, políticos, gestores, professores, empresários, diretores, alunos, organizações não governamentais, entre outros) (<i>Questão aberta</i>)</p>
	<p>13. Que etapas são realizadas para a formulação de uma política pública educacional no seu Estado? (Você pode descrever uma lista de ações, em ordem cronológica, que ocorrem para a formulação de uma política pública?). (<i>Questão aberta</i>)</p>
<p>Identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros</p>	<p align="center">Parte 3 – O SAEB/Prova Brasil e as políticas educacionais estaduais</p> <p>As perguntas a seguir têm o objetivo de coletar informações sobre o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação das políticas educacionais da Secretaria de Educação do seu estado.</p>
	<p>14. Você conhece o resultado de seu estado na última edição do SAEB/Prova Brasil (2015)? () Sim () Não</p>
	<p>15. Em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa “Nada importante” e 10 significa “Muito importante”, como você avalia a utilidade do SAEB/Prova Brasil para as políticas educacionais de seu estado? (0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10)</p>
	<p>16. O SAEB/Prova Brasil é constituído por dois instrumentos: testes de desempenho (leitura e matemática) e questionários, os quais coletam dados de alunos, professores, diretores e das escolas. Considerando esses dois instrumentos (testes e questionários), avalie as afirmações abaixo, considerando uma escala em que 0 significa “Nunca” e 10 significa “Sempre” Os resultados dos testes de desempenho em leitura e matemática do SAEB/Prova Brasil são utilizados na formulação de políticas educacionais estaduais? Nunca (0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) Sempre</p>
	<p>17. Os resultados dos questionários contextuais do SAEB/Prova Brasil são utilizados na formulação de políticas educacionais estaduais? Nunca (0) (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) (8) (9) (10) Sempre</p>

	18. Os resultados do SAEB/Prova Brasil foram considerados na formulação do Plano Estadual de Educação? () Sim () Não () Não sei
	19. Descreva como os resultados da avaliação foram considerados para a formulação do Plano Estadual de Educação? (<i>Questão aberta</i>)
Identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros e Identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros	Parte 4 – O uso do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais estaduais Considerando o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas públicas educacionais, assinale se os dados foram utilizados ou não na sua Secretaria Estadual de Educação para cada uma das ações listadas a seguir
	20. Estabelecimento de metas de desempenho nos testes de proficiência. () Sim () Não
	21. Criação de indicadores de qualidade da escola. () Sim () Não
	22. Divulgação de informações para a sociedade. () Sim () Não
	23. Monitoramento das escolas (Entende-se por monitoramento a ação de acompanhar sistematicamente o desempenho e o progresso das escolas participantes da avaliação). () Sim () Não
	24. Revisão ou criação de orientações curriculares. () Sim () Não () Não Sei
	25. Subsídios para formação continuada de professores. () Sim () Não () Não Sei
	26. Subsídios para pagamento de bonificação para professores. () Sim () Não () Não Sei
	27. Subsídios para premiação de escolas com bom desempenho. () Sim () Não () Não Sei
	28. Criação de critérios para remanejamento de professores. () Sim () Não () Não Sei
	29. Criação de critérios para remanejamento de diretores. () Sim () Não () Não Sei
	30. Produção de materiais didáticos e pedagógicos. () Sim () Não () Não Sei
31. Subsídios para a avaliação de programas ou projetos da Secretaria Estadual de Educação. () Sim () Não () Não Sei	
32. Descreva abaixo outro(s) possível(is) uso(s) que sua rede faz dos resultados da SAEB/Prova Brasil (se houver). (<i>Questão aberta</i>)	

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.3. Procedimento de coleta de dados da etapa de questionário

Uma vez validado o questionário, os dados foram coletados por meio eletrônico autoaplicável. Foi utilizado o *software SurveyMonkey* para digitalização do questionário. Os participantes receberam uma mensagem eletrônica (*e-mail*) com uma carta de apresentação e

um *link* para preenchimento das respostas. O período de coleta ocorreu entre maio e junho de 2017 (29/05/2017 a 30/06/2017). Conforme apresentado anteriormente, o instrumento foi disponibilizado para 42 participantes, 26 IEAEBs e 16 técnicos das áreas de planejamento ou políticas educacionais.

Para melhor preenchimento do questionário foram enviados e-mails de sensibilização durante as quatro semanas em que ele ficou disponível no *site*. Além disso, foram realizadas ligações solicitando a colaboração e a participação nos questionários, na busca de se obter resposta de todas as UFs. Como resultado de coleta, foram recebidas 34 respostas, o que representa aproximadamente 80% de taxa de retorno, constituindo uma amostra de conveniência por acessibilidade. Das 34 respostas, 29 foram completamente preenchidas (85%) e cinco parcialmente preenchidas (15%). Além disso, dos 26 IEAEBs, 20 responderam aos questionários (76%) e dos 16 técnicos, 14 responderam (87%). Não foi registrada resposta em apenas quatro UFs: AL, ES, PR e RN.

4.4.4. Procedimento de análise de dados da etapa de questionário

A análise de dados do questionário foi dividida em duas etapas. Para os itens fechados, foram realizadas análises exploratórias e de estatística descritiva (média, frequência, percentual e desvio padrão) com o auxílio do *software* Excel para tabulação e análise dos dados. Para os itens abertos, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial temática *a posteriori*, que consiste na criação de unidades de categoria com base nos textos informados (BARDIN, 2009). O *software* Excel também foi utilizado para tabulação, categorização e organização dos dados.

4.5. Etapa de entrevistas

Após aplicação do questionário e análise dos dados, a última etapa de coleta de dados da pesquisa consistiu em selecionar uma amostra por conveniência dos respondentes para a realização de entrevistas, visando a complementar e a aprofundar questões identificadas nos questionários. A técnica de entrevista objetivou coletar dados qualitativos e é comumente utilizada na investigação social, visando a auxiliar o diagnóstico ou o tratamento de um problema social (MARCONI; LAKATOS, 2003). Os objetivos específicos dessa etapa foram: (a) identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros; (b) descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros; e (c)

identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais nos estados brasileiros.

4.5.1. Participantes da entrevista

Para definição dos participantes da entrevista, foram selecionadas do questionário quantitativo as questões 14 a 16. A escolha desses itens foi devido a classificação dada pelos participantes sobre a importância e a frequência de uso dos resultados da avaliação. O objetivo nessa etapa de pesquisa foi coletar informações de diferentes participantes, de acordo com três categorias: pouco uso, médio uso ou muito uso. O Apêndice D apresenta a síntese do processo de classificação com as respostas informadas e a divisão dos grupos. A categorização final se configurou da seguinte forma:

Quadro 8 - Classificação dos respondentes quanto ao uso dos resultados das avaliações

Perfil dos Respondentes	Pouco uso	Médio uso	Muito uso
	Respondentes que selecionaram pouca ou média utilidade e pouco ou médio uso dos testes e questionários na maioria dos itens	Respondentes que selecionaram média utilidade e médio uso dos testes e questionários na maioria dos itens	Respondentes que selecionaram muita utilidade e muito uso dos testes e questionários na maioria dos itens
Interlocutores Estaduais	4 AP; DF; SC e TO	8 AM; BA; CE; MA; PA; PE; PI e RS	7 AC; PB; RJ; RO; RR; SE e SP
Técnicos Indicados	0 -	9 BA2; DF2; GO2; MA2; MS2; PA2; SE2; SP2 e TO2	3 AP2; PB2 e SC2

Fonte: Elaborado pela autora (ago/2017).

Com base nos três grupos, pouco uso, médio uso e muito uso, foi selecionada uma amostra de conveniência para realização das entrevistas em profundidade com três representantes de cada grupo. Foi enviado um convite de sensibilização com explicação breve dos objetivos da pesquisa e da etapa de coleta de dados por meio de entrevistas. Tal ação foi realizada nos meses de agosto e setembro de 2017. Ao todo, foram contatados 16 participantes, todos eles IEAEBs, pois considerando o propósito da etapa, que visava ao maior detalhamento e profundidade de como os resultados da avaliação estudada são utilizados, foram selecionados para entrevista apenas aqueles que trabalhavam diretamente com a área de avaliação. Como resultado das tentativas, foi registrada uma negativa de participação, três convites sem resposta e três entrevistas não realizadas por indisponibilidade de horário, totalizando, ao final, nove

respondentes, três de cada grupo. O perfil dos respondentes se caracteriza por todos serem servidores efetivos das secretarias de educação, com predomínio de participantes do sexo feminino (n = 7). Apesar da não intencionalidade, a amostra contou com pelo menos um representante de cada região do país (3 estados do Norte, 2 do Centro-Oeste, 2 do Sul, 1 do Nordeste e 1 do Sudeste).

Considerando que no convite os participantes foram assegurados do sigilo das informações prestadas, e que ao informar o nome da UF (estado) é possível fazer a relação com o respectivo interlocutor, na descrição e análise das entrevistas foi utilizado como caracterização dos respondentes o termo abreviado RESP., variando de um a nove.

4.5.2. Instrumento de coleta de dados das entrevistas

Como instrumento de pesquisa, foi elaborado um roteiro de perguntas, previamente aprovado no projeto de qualificação e reformulado com base nos dados dos questionários, visando a aprofundar alguns temas do estudo. O roteiro de entrevista semiestruturado consta no Apêndice E do presente trabalho. Nesse sentido, apesar de alguns temas já terem sido abordados no questionário de maneira mais objetiva, as informações coletadas na entrevista buscaram investigar de maneira aprofundada como os resultados da prova foram utilizados em políticas educacionais, quais pessoas estavam envolvidas na definição dessas políticas, como determinada ação ou política foi planejada e qual foi efetivamente o processo de elaboração de política. Além disso, a última questão proposta visou a identificar se os respondentes tinham algum comentário ou sugestão sobre a avaliação investigada.

4.5.3. Procedimento de coleta de dados das entrevistas

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nos meses de julho e agosto de 2017, sendo oito delas realizadas por telefone e uma delas realizada presencialmente, havendo a concordância de todos os participantes para a gravação do processo. Ao todo, foram registrados 152 minutos de gravação, transcritos em 42 páginas. A duração das entrevistas variou entre cerca de sete minutos a 57 minutos.

4.5.4. Procedimento de análise de dados das entrevistas

Considerando que a etapa dos questionários teve um caráter mais quantitativo, de forma a agrupar as informações obtidas, a etapa qualitativa das entrevistas visou a detalhar as informações descritas pelos participantes. Sendo assim, para análise dos dados seguiram-se as

etapas descritas por Bardin (2009) para análise de conteúdo do material. A primeira etapa consistiu na pré-análise, que se caracteriza por ser uma fase de organização do conteúdo coletado. Nessa fase foram realizadas as transcrições de todos os áudios das entrevistas. A segunda etapa consistiu na exploração do material, com leitura detalhada e retomada ao áudio, quando necessário, buscando explorar o conteúdo das informações apresentadas. Por fim, a última fase consistiu no tratamento dos resultados obtidos e interpretação destes. Essa etapa se caracteriza por transformar os dados brutos em informações significativas e válidas. Nesse sentido foram construídas narrativas detalhadas de acordo com cada item do roteiro, agregando informações aos dados registrados nos questionários.

O Quadro a seguir resume a abordagem metodológica utilizada em cada etapa da pesquisa, tendo por base os objetivos específicos definidos.

Quadro 9 - Resumo do método

	Objetivo específico da pesquisa	Participantes	Instrumento	Procedimento de coleta	Procedimento de análise
1	Identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros	-	Pesquisa documental	Pesquisa documental	Análise de conteúdo
2	Descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros	IEAEBs e técnicos	Questionário e roteiro de entrevistas	<i>Survey</i> entrevistas em profundidade	Análise estatísticas descritivas e exploratórias. Análise de conteúdo
3	Descrever os resultados das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil	-	Pesquisa documental	Pesquisa documental	Análise de conteúdo
4	Identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros	IEAEBs e técnicos	Questionário e roteiro de entrevistas	<i>Survey</i> entrevistas em profundidade	Análise estatísticas descritivas e exploratórias. Análise de conteúdo

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nos objetivos e procedimentos de coleta e análise de cada etapa descritos anteriormente, apresenta-se a seguir os resultados da pesquisa que mostram um diagnóstico do processo de formulação de políticas públicas educacionais realizado pelos representantes das redes estaduais de ensino, bem como um diagnóstico do uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais voltadas para educação básica nos estados brasileiros.

5. RESULTADOS

5.1. Resultado da etapa de pesquisa documental

4.1.1 Resultados do SAEB/Prova Brasil 2013 e 2015

A primeira parte da pesquisa documental consistiu em apresentar os resultados do SAEB/Prova Brasil nas duas últimas edições da avaliação, 2013 e 2015, com o objetivo de cumprir o seguinte objetivo específico: Descrever os resultados das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil. Os dados foram consultados no Portal do Inep em agosto de 2017 e foram consolidados em uma tabela única. Para compreensão das médias apresentadas, esclarece-se que os resultados são informados com base em uma escala de proficiência. Essa medida é construída de acordo com o comportamento dos itens respondidos pelos alunos participantes do teste. Na avaliação em questão, a escala vai de 0 a 500 e é dividida em intervalos de 25 pontos. Cada intervalo dessa escala representa um conjunto de habilidades que os estudantes provavelmente dominam. Os níveis da escala são progressivos e cumulativos, organizados da menor para maior proficiência. Sendo assim, considerando que determinado percentual de estudantes se concentra em um nível da escala, por exemplo o nível 5, pressupõe-se que, além das habilidades descritas no respectivo nível, eles provavelmente desenvolveram as habilidades dos níveis anteriores. (INEP, 2013). Atualmente o Inep divulga as escalas por etapa avaliada, sendo dividida da seguinte forma:

Quadro 10 - Síntese das escalas de proficiência do SAEB/Prova Brasil

Etapa avaliada	Língua portuguesa	Matemática
5º ano	Nível 0 a 9 (125 – 325 pontos)	Nível 0 a 10 (125 – 350 pontos)
9º ano	Nível 1 a 8 (200 – 375 pontos)	Nível 1 a 9 (200 – 400 pontos)
3ª série	Nível 1 a 8 (225 – 425 pontos)	Nível 1 a 10 (225 – 475 pontos)

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Inep (2013).

A Tabela a seguir ilustra os resultados dessa investigação. Nela constam as médias de proficiência do SAEB/Prova Brasil, de acordo com o total do país, das regiões e de cada estado e Distrito Federal, por ano avaliado e por área de conhecimento.

Tabela 4 - Médias de proficiência do SAEB/Prova Brasil em língua portuguesa e matemática, total Brasil, regiões e UFs

Região/ UF	Anos iniciais				Anos finais				Ensino médio			
	Nota Prova Brasil/ SAEB - 2013		Nota Prova Brasil/ SAEB - 2015		Nota Prova Brasil/ SAEB - 2013		Nota Prova Brasil/ SAEB - 2015		Nota Prova Brasil/ SAEB - 2013		Nota Prova Brasil/ SAEB - 2015	
	MT	LP										
Brasil	211,21	195,91	219,30	207,57	251,54	245,81	257,73	254,50	270,15	264,06	267,60	267,87
Norte	188,88	177,26	201,22	190,26	238,81	238,68	245,26	245,17	250,90	248,46	257,03	259,35
AC	211,20	198,83	220,66	209,04	244,56	246,48	249,10	249,03	259,25	261,52	257,96	263,12
AM	202,32	190,51	211,93	202,21	239,11	240,97	249,02	251,27	247,86	246,16	259,66	264,76
AP	182,04	171,16	193,72	184,44	228,76	231,33	235,99	234,51	251,74	252,42	252,75	257,52
PA	183,07	173,46	197,34	188,46	235,85	236,84	241,01	241,10	247,08	244,90	254,49	255,72
RO	213,10	196,30	217,81	207,17	248,18	243,16	256,26	254,54	271,15	263,05	265,84	268,09
RR	204,44	188,06	211,47	197,57	235,00	231,21	239,49	237,79	260,00	259,06	261,68	263,27
TO	205,21	189,90	207,27	197,05	244,02	238,01	248,69	244,36	254,99	249,31	256,30	254,06
Nordeste	190,44	177,77	203,30	192,31	239,78	235,69	248,09	245,04	254,81	249,34	256,92	256,20
AL	186,40	173,83	200,87	188,69	230,87	225,21	241,05	236,87	248,17	241,55	252,76	250,81
BA	194,54	180,07	204,86	194,34	236,26	231,94	246,15	241,89	246,99	239,84	251,57	250,83
CE	207,38	196,01	222,05	214,29	250,69	247,90	259,16	257,78	260,95	255,94	261,07	257,03
MA	178,90	169,41	192,89	183,59	228,03	228,32	236,26	236,70	244,04	241,78	249,11	248,49
PB	195,85	181,62	205,66	194,91	237,92	233,06	246,15	241,56	258,09	253,57	258,02	257,75
PE	200,41	186,04	209,23	198,34	241,98	236,01	249,57	246,18	266,92	262,09	266,99	270,39
PI	196,38	182,50	207,26	196,56	248,69	243,06	252,99	248,50	258,13	250,72	256,91	256,36
RN	194,30	181,86	202,96	193,32	244,84	240,33	249,23	245,66	250,46	245,61	255,15	252,37
SE	196,20	180,48	204,43	191,89	242,18	236,55	250,52	246,02	260,18	252,84	258,98	258,42
Sudeste	227,10	209,65	232,10	219,50	257,62	250,35	262,97	257,41	279,49	274,07	273,46	273,86
ES	218,56	202,59	225,29	214,56	259,06	249,57	263,73	256,61	279,41	265,90	281,43	278,00
MG	231,13	213,48	233,67	221,84	265,81	256,42	265,49	259,28	279,75	268,82	272,67	269,29
RJ	217,77	202,72	221,53	212,16	256,24	249,19	261,03	254,64	283,47	277,62	274,34	276,70
SP	230,85	212,39	236,93	222,55	254,98	248,55	262,36	257,46	278,36	275,83	273,09	274,66
Sul	227,43	209,32	231,26	218,27	257,53	250,42	263,86	258,91	282,16	270,56	274,69	274,46
PR	232,67	212,68	237,40	222,15	256,44	248,81	261,36	255,53	273,93	263,32	273,77	274,29
SC	230,83	213,67	236,58	224,03	256,30	249,13	273,41	267,57	286,46	273,08	278,07	276,95
RS	222,89	206,39	224,66	213,17	260,00	253,59	259,56	256,74	290,27	278,67	273,31	272,79
Centro-Oeste	218,35	202,92	221,31	212,10	254,34	249,37	260,99	257,70	275,26	268,13	271,91	273,19
DF	229,66	213,67	229,39	220,64	261,52	253,83	265,34	259,71	287,49	279,21	280,42	284,42
GO	221,57	206,10	221,74	213,55	257,10	252,76	263,40	261,49	274,63	267,28	270,28	269,88
MS	217,76	201,71	221,63	211,88	257,33	252,84	265,47	263,91	280,42	274,51	277,07	280,28
MT	207,34	193,02	216,51	206,30	240,47	236,32	248,85	243,70	262,69	256,13	263,83	265,05

Fonte: Brasil. Inep (2016).

Nota: Os dados apresentados referem-se aos resultados da ANEB e da Prova Brasil e contemplam toda a rede participante (federal, estadual, municipal e privada). Os resultados dos anos iniciais contemplam as localizações urbanas e rurais. Já os resultados dos anos finais e ensino médio consideram apenas a localização urbana.

Os resultados apresentados ilustram uma das informações disponibilizadas aos gestores estaduais ao final do processo de realização da avaliação, as notas médias dos testes de língua portuguesa e matemática. Verifica-se que, de maneira geral, a tendência dos resultados do 5º e 9º ano é crescente, variando entre UFs que aumentaram décimos na proficiência até aqueles que atingiram um acréscimo de 17 pontos entre um ano e outro, como o caso de Santa Catarina no 9º ano do ensino fundamental, representando um crescimento significativo de uma edição para a outra da avaliação. Já no ensino médio, os resultados foram diferentes. A Tabela informa que das 27 unidades da federação, 14 obtiveram médias menores em matemática e três em língua portuguesa de 2013 para 2015. Tal cenário do ensino médio foi retratado na divulgação dos dados em 2016 e gerou repercussões importantes no cenário político educacional. Registra-se que os resultados do ensino médio no SAEB/Prova Brasil foram utilizados como informações para justificar a recente reforma do ensino médio, conforme matérias jornalísticas em veículos oficiais apresentadas, como exemplos, a seguir.

Governo lança novo ensino médio, com escolas em tempo integral e nova proposta curricular.

Em 20 anos, os jovens que estão concluindo o ensino médio no Brasil estão aprendendo menos português e matemática. Essa é apenas uma das constatações preocupantes registradas nos últimos estudos apresentados sobre a situação da educação no país. No resultado do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2015, o desempenho foi de 267 pontos em língua portuguesa. Uma redução de 8% em relação a 1995, quando a nota foi de 290 pontos. Em 2015, os alunos obtiveram uma proficiência média em matemática de 267 pontos, quando em 1995, a pontuação foi de 267. [...] Diversificação – Em todo o mundo, o ensino médio é altamente diversificado e permite um amplo espectro de opções de estudo e formação para os estudantes, ao mesmo tempo em que procura assegurar os aspectos mais gerais da educação que se inicia no ensino fundamental e deve ter continuidade no nível médio até os 15 ou 16 anos de idade (MEC, 2016).

Desempenho de estudantes do ensino médio é menor que o de 20 anos atrás.

O desempenho de estudantes no ensino médio em português e matemática em 2015 foi pior que há 20 anos, segundo dados divulgados hoje (8) pelo Ministério da Educação (MEC). A etapa é tida como um dos principais gargalos do ensino básico, concentrando os piores indicadores. Os números são do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), calculados a cada dois anos. [...] A proficiência considerada adequada para o ensino médio é 300 em português e 350 em matemática, segundo critério consolidado pelo Todos pela Educação, que leva em conta o desempenho dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na avaliação internacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). "No ensino médio, chegamos ao fundo do poço, principalmente em

matemática. Não dá mais para esperar um milagre. Precisamos urgentemente tomar uma decisão que passa por dois aspectos, o currículo e a formação de professores. Precisamos dar mais foco no interesse do jovem", diz o diretor de articulação e inovação do Instituto Ayrton Senna, Mozart Neves Ramos (TOKARNIA, 2016).

Tal utilização dos dados se relaciona com o uso para a revisão do sistema educacional, conforme apresentado por Kellaghan, Greaney e Murray (2011). Além disso, há uma relação com a perspectiva sociopolítica do uso de evidências em políticas públicas descrita por Wiseman (2011), na qual os dados são usados como formas de promover a agenda. Além disso, a pesquisa documental no portal do Inep permitiu analisar o uso do ponto de vista informativo, no qual os dados ficam disponíveis para informar ao público e sociedade em geral (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; SILVA et al., 2013).

5.1.2 Resultado da análise dos planos estaduais de educação

Conforme registrado anteriormente, para análise dos planos estaduais de educação foram utilizadas como palavras-chave de busca os termos: SAEB, Prova Brasil e IDEB. Foram registradas informações sobre os documentos analisados, a quantidade de ocorrências dessas palavras (excluindo-se aquelas que constavam em títulos de tabelas, gráficos, sumário ou listas de abreviaturas) e as estratégias específicas relacionadas ao SAEB/Prova Brasil ou ao IDEB. Para essa análise foi realizada uma consulta prévia ao PNE, para identificar como o SAEB/Prova Brasil e o IDEB são tratados na legislação nacional. No PNE não há nenhuma menção explícita à Prova Brasil, porém sobre o SAEB há três registros, um no artigo 11 da Lei nº 13.005 de 24 de junho de 2014, que estabelece o Sistema como fonte de informação para avaliação da qualidade da educação básica e para orientação de políticas públicas, outro na estratégia 3.6, que visa a universalizar o ENEM em articulação com o SAEB, e por fim, na estratégia 7.10, relacionada à meta 7 de fomento à qualidade da educação básica.

Referente ao IDEB, o texto apresenta sete ocorrências, com destaque para a redação da Meta 7, que prevê “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014). Além disso, o Plano lista estratégias específicas relacionadas ao indicador conforme Quadro a seguir.

Quadro 11 - Estratégias previstas no PNE relacionadas ao SAEB e ao IDEB

Estratégia	Descrição
7.6	Associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional;
7.7	Aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o ENEM, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica , bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e pelas redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas
7.9	Orientar as políticas das redes e dos sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb , diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos estados, inclusive do Distrito Federal, e dos municípios
7.10	Fixar, acompanhar e divulgar bienalmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb , relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos(as) alunos(as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação
7.36	Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no Ideb , de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar

Fonte: Elaborado pela autora com base no PNE (BRASIL, 2014).

Nesse sentido, é preciso destacar que as UFs produziram seus documentos com base em uma legislação nacional existente que destaca e determina objetivos específicos fundamentados no indicador e nas avaliações da educação básica. Além disso, o próprio PNE estabelece que as legislações estaduais e municipais devem estar em consonância com a lei nacional.

Diante desse cenário, o Quadro 11 apresenta o resultado da análise documental realizada com base na legislação de 25 unidades da federação. Não foi possível analisar os PEEs dos estados de Minas Gerais e Rio de Janeiro, pois ainda não haviam sido promulgados na data de realização da presente pesquisa. Primeiramente, apresenta-se a UF analisada e, em seguida, a frequência em que os termos SAEB, Prova Brasil ou IDEB apareceram no texto (#Saeb/PB e #IDEB). A coluna intitulada “Estratégias relacionadas ao SAEB/Prova Brasil ou IDEB” apresenta a descrição do material analisado e descreve as informações encontradas nos Planos, com destaque da palavra “NOVA” para as estratégias específicas que vão além daquelas registradas na legislação nacional.

Quadro 12 - Análise dos planos estaduais de educação

UF	# SAEB/PB	# IDEB	Avaliação própria	Meta IDEB	Estratégias relacionadas ao SAEB/Prova Brasil ou ao IDEB
AC	3	17	Sim - SEAPE	Meta 7	Documento: 155 páginas. Lei e Anexos: Anexo I - Metas e Estratégias; Anexo II - Diagnóstico Situacional. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Meta específica: NOVA: 7.11) estabelecer, até o final do primeiro ano de vigência deste plano, bônus para os profissionais das escolas que alcancem as metas do IDEA e do IDEB.
AM	2	5	Sim - SADEAM	Meta 7	Documento: 150 páginas. Lei e Documento com diagnóstico, metas e estratégias. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Meta específica: 7.29) Estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB e/ou IDEAM, de modo a valorizar o mérito do corpo docente, da direção e da comunidade escolar. (PNE 7.36)
AP	0	2	Não	Meta 12	Documento: 25 páginas. Lei e Anexo único com metas e estratégias. Sem estratégias específicas.
AL	0	5	Não	Meta 7	Documento: 16 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias: 7.8) participar de pactuação voluntária entre os entes federativos, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média estadual; (PNE 7.6) 7.12) orientar e dar suporte, a partir do regime de colaboração, às políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o nono ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios; (PNE 7.9) 7.13) acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores locais e do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas, estadual e municipal de educação básica, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos estudantes e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação; (PNE 7.10) 7.41) estabelecer políticas de estímulo às escolas que melhorarem o desempenho no IDEB, de modo a valorizar a atuação dos profissionais da educação e da comunidade escolar; (PNE 7.36) NOVA: 7.54) as escolas públicas e privadas, municipais e estaduais, deverão dispor ao lado da entrada principal do estabelecimento uma placa onde conste a nota do IDEB da escola, com o objetivo de popularizar a informação entre a população local, impulsionar o desenvolvimento da instituição e realizar um intercâmbio de informações entre as escolas.
BA	0	1	Sim - SABE	Meta 7	Documento: 27 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias. Apresenta o IDEB no diagnóstico da rede. Sem estratégias específicas.
CE	0	5	Sim - SPAECE	Meta 7	Documento: 14 páginas. Lei + anexo único com metas e estratégias. NOVA: 7.19) criar política de busca da equidade entre as escolas do estado nos indicadores de desempenho, como IDEB, SPAECE e ENEM, com especial ênfase às localizadas em zonas de alta vulnerabilidade; 7.29) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média estadual; (PNE 7.6) 7.48) acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do SAEB e do IDEB e, trienalmente, os indicadores do PISA, relativos às instituições da rede pública de educação básica do estado e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação; (PNE 7.10)
DF	0	1	Não	Meta 7	Documento: 38 páginas. Lei + Anexos: I - Metas e Estratégias; II - Apresentação, dados e diagnóstico. Apresenta o IDEB no diagnóstico da rede. Sem estratégias específicas.

UF	# SAEB/PB	# IDEB	Avaliação própria	Meta IDEB	Estratégias relacionadas ao IDEB ou ao SAEB/Prova Brasil
GO	1	9	Sim - SAEGO	Meta 4	Documento: 121 páginas. Lei, Documento diagnóstico e Documento de metas e estratégias. 4.4) estabelecer metas que garantam a equidade nos sistemas de ensino, que se concretizem no cumprimento das metas previstas no IDEB, atingindo e superando a média nacional; 4.5) divulgar, socializar e estudar os resultados das avaliações externas e do IDEB, obtidos pela rede e suas respectivas escolas, analisando cada indicador, contextualizando esses resultados com as características peculiares de cada região/escola; (PNE 7.10) 4.16) estabelecer políticas de estímulo com critérios pré-definidos e estabelecidos pelas mantenedoras às escolas que melhorarem o desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (PNE 7.36)
ES	0	5	Sim - PAEBES	Meta 7	Documento: 12 páginas. Lei e Anexo Único de metas e estratégias. 7.7) associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional. (PNE 7.6) 7.10) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios. (PNE 7.9) 7.11) divulgar e acompanhar, bianualmente, os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativo às escolas, às redes públicas de educação básica, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) estudantes, e transparência e o acesso público à informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação. (7.10). 7.37) estabelecer políticas de estímulo às escolas para melhorar o desempenho no IDEB. (PNE 7.36)
MA	1	13	Sim - Avaliação Maranhão	Meta 8	Documento: 30 páginas. Lei, Diagnósticos, Metas e Estratégias. Apresenta a PB e o Ideb no diagnóstico da rede. Metas específicas: 8.8) Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação. (PNE 7.10) 8.10) Orientar as políticas das redes e sistemas municipais de ensino maranhense, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices, garantindo equidade da aprendizagem em todo território maranhense. (PNE 7.9) 8.11) Associar a prestação de assistência técnica, pedagógica e financeira à fixação e desenvolvimento de metas intermediárias, nos termos e nas condições estabelecidas conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média estadual.
MT	0	0	Não	Não há	Documento: 25 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias Sem estratégias específicas.
MS	2	12	Sim - SAEMS	Meta 7	Documento: 140 páginas. Lei, Anexo com metas e estratégias e Documento com apresentação, diagnóstico, metas e estratégias detalhadas. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Metas específicas: 7.7) associar a prestação de assistência técnico-financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes federados, priorizando redes públicas de ensino com IDEB abaixo da média nacional; (PNE 7.6) 7.14) orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes públicas de ensino, a fim de atingir as metas do IDEB, reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, de forma a garantir equidade da aprendizagem; (PNE 7.9)
MG	---	---	Sim - SIMAVE	---	Plano não promulgado. Sem informação

UF	# SAEB/PB	# IDEB	Avaliação própria	Meta IDEB	Estratégias relacionadas ao IDEB ou ao SAEB/Prova Brasil
PA	1	9	Sim - SISPAE	Meta 7	Documento: 32 páginas. Lei e Documento com cenário da educação paraense, metas e estratégias. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Metas específicas: 7.7) associar a prestação de assistência técnico-financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes federados, priorizando redes públicas de ensino com IDEB abaixo da média nacional; (PNE 7.6) 7.14) orientar, acompanhar e avaliar as políticas das redes públicas de ensino, a fim de atingir as metas do IDEB, reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, de forma a garantir equidade da aprendizagem; (PNE 7.9)
PB	1	5	Sim - Avaliando IDEPB	Meta 19	Documento: 40 páginas. Lei e Anexo Único Apresentação; histórico, metodologia e estrutura; metas e estratégias. 19.10) Orientar e acompanhar as políticas dos sistemas de ensino da Paraíba, a fim de atingir as metas projetadas do IDEB para 2021, reduzindo a diferença entre as médias das escolas com menores índices e a média nacional, de forma a garantir a equidade da aprendizagem; (PNE 7.9)
PR	8	16	Sim - SAEP	Meta 7	Documento: 112 páginas. Lei e Anexo Único com fundamentos legais, análise situacional do estado, dados educacionais, metas e estratégias. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Meta específica NOVA: 7.5) Executar os planos de ações articuladas, cumprindo as metas de qualidade estabelecidas para a Educação Básica pública e as estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação dos profissionais da educação, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar, priorizando as regiões do estado do Paraná com baixo IDH e baixo IDEB.
PE	0	2	Sim - Travessia	Meta 7	Documento: 7 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias. Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Meta específica: NOVA: 7.9) Estabelecer política de estado de apoio aos municípios para que atinjam as metas do IDEB nas suas redes de ensino, garantindo sucesso no processo de ensino-aprendizagem.
PI	0	4	Sim - SAEPI	Meta 7	Documento: 17 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias. 7.6) Associar a prestação de assistência técnica financeira aos municípios à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com IDEB abaixo da média nacional; (PNE 7.6) 7.10) Implantar políticas e divulgá-las, visando atingir as metas do IDEB e, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média da sua rede de ensino, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices dos municípios; (PNE 7.9) 7.11) Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do IDEB, relativo às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino do estado e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação. (PNE 7.10)
RJ	---	---	Sim - SAERJ	---	Plano não promulgado. Sem informação
RN	0	1	Sim - SIMAIS	Meta 3	Documento: 42 páginas. Lei e Anexo Único com dimensões, metas e estratégias 8) Acompanhar e divulgar, a cada dois anos, os resultados dos indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e do índice de Desenvolvimento da Educação Básica relativos às instituições de ensino, contribuindo para o replanejamento das ações pedagógicas escolares, em face dos direitos de aprendizagem dos estudantes.

UF	# SAEB/PB	# IDEB	Avaliação própria	Meta IDEB	Estratégias relacionadas ao IDEB ou ao SAEB/Prova Brasil
RS	0	5	Sim - SAERS	Meta 7	<p>Documento: 50 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias.</p> <p>NOVA: 7.1) Elaborar, sob responsabilidade da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, no 1º (primeiro) ano de vigência deste PEE, diagnóstico detalhado, por município, em regime de colaboração, resguardadas as responsabilidades, composto por dados e análises, considerando o resultado do IDEB, formação docente, com habilitação em nível superior de graduação compatíveis com as fundamentações pedagógicas voltadas para a metodologia científica e formação integral do indivíduo, perfil dos estudantes e do corpo de profissionais da educação, das condições de infraestrutura das escolas, dos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, como peculiaridades históricas, sociais, culturais, linguísticas, econômicas e ambientais da comunidade, considerando as especificidades das modalidades de ensino; e outros indicadores apontados como pertinentes, sobre a situação e sua relação com a meta estabelecida no PNE, com incentivo para fomentar a criação dos Fóruns Municipais de Educação como espaços de discussão e levantamento de dados para a execução da meta;</p> <p>NOVA: 7.2) Elaborar, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PEE, considerando o diagnóstico realizado, plano de ação por município, em regime de colaboração, focando o alcance das metas do IDEB, escalonando índices periódicos, articulados aos definidos no PEE;</p> <p>7.8) Orientar e acompanhar, em regime de colaboração, por meio de ações articuladas da Seduc e Secretarias Municipais de Educação, as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios; (PNE 7.9)</p> <p>7.9) Acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino do estado e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos alunos, e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação, promovendo um efetivo trabalho de melhoria dos índices da educação básica;</p>
RO	3	5	Sim - SAERO	Meta 8	<p>Documento: 146 páginas. Lei e Documento com diagnóstico, metas e estratégias, e acompanhamento e avaliação do PEE.</p> <p>Apresenta a PB e o IDEB no diagnóstico da rede. Metas específicas:</p> <p>8.7) Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios de Rondônia. (7.9).</p> <p>8.8) Fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, da rede pública estaduais de ensino da educação básica, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação; (PNE 7.10)</p>
RR	0	6	Não	Tema 4	<p>Documento: 70 páginas. Lei e Anexos: Anexo I - estratégias; Anexo II - médias nacionais do IDEB; e Anexo III: diagnósticos e diretrizes.</p> <p>4) Acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da Educação Básica e do IDEB, assegurando estratégias de apoio técnico pedagógico e financeiro para a melhoria dos resultados e da gestão educacional, priorizando as escolas com IDEB abaixo da média, diminuindo a diferença entre as escolas. (PNE 7.10)</p> <p>NOVA: 13) Instituir um programa de acompanhamento permanente dos alunos da Educação Básica, para identificar o aproveitamento escolar, investir em ações de correção, de forma a atingir níveis satisfatórios definidos e avaliados pelo SAEB, pelo ENEM.</p>

UF	# SAEB/PB	# IDEB	Avaliação própria	Meta IDEB	Estratégias relacionadas ao IDEB ou ao SAEB/Prova Brasil
SC	0	3	Não	Meta 7	Documento: 10 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias NOVA: 7.29) Implementa um programa de acompanhamento às escolas com relação ao desempenho do IDEB, juntamente com os gestores das escolas. 7.30) Orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, em regime de colaboração com os Municípios, de forma a atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência do Plano, as diferenças entre as médias dos índices do estado e dos municípios. (PNE 7.9)
SP	0	4	Sim - SARESP	Meta 7	Documento: 42 páginas. Lei e Anexo com metas e estratégias. 7.6) Orientar as políticas das redes públicas, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média estadual, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência do PEE, as diferenças entre as médias dos índices dos municípios. (PNE 7.9) NOVA: 7.8) Assegurar, em cada uma das redes, as metas do IDEB estabelecidas pelo Ministério da Educação. 21.12) Estimular e desenvolver linhas de pesquisa e disseminar resultados que atendam às necessidades da rede estadual de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades do professor associadas à aprendizagem dos conteúdos dispostos no Currículo Oficial do estado de São Paulo, contemplando as quatro áreas de conhecimento (matemática, ciências humanas, ciências da natureza e linguagens), com base nos indicadores, tais como SARESP, IDESP, IDEB e PISA.
SE	0	3	Não	Meta 7	Documento: 9 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias 7.7) orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PEE, as diferenças entre as médias dos índices dos municípios; (PNE 7.9) 7.8) acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino do estado e dos municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) estudantes (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação, com intuito de reorientar as políticas públicas educacionais após a divulgação dos resultados; (PNE 7.10)
TO	0	3	Sim - SALTO	Meta 23	Documento: 9 páginas. Lei e Anexo Único com metas e estratégias NOVA: 23.5) desenvolver, em regime de colaboração com a União e os municípios, política de melhoria das unidades escolares, com IDEB abaixo da média nacional, quanto à prestação de assistência pedagógica e financeira disponibilizada pela União;

Fonte: Elaborado pela autora (jul/2017).

A análise dos PEEs permitiu identificar uma diversidade na organização e formatação dos documentos publicados pelas unidades federativas. Conforme registrado anteriormente, apenas dois estados não foram contabilizados: Minas Gerais e Rio de Janeiro, pois até a data de análise não tinham publicado seus planos. A quantidade de informações em cada plano variou de sete a 155 páginas, que continham, na maioria dos casos, a lei publicada e o anexo contendo diagnóstico, metas e estratégias.

Com base nas informações apresentadas no Quadro 11, é possível identificar que nove UFs registram informações específicas sobre o SAEB ou a Prova Brasil, mas a maioria delas, 24 UFs, registram algum tipo de informação sobre o IDEB, ficando apenas o Mato Grosso sem nenhuma menção ao indicador. Além disso, verifica-se uma tendência de replicar a Meta 7 estabelecida no PNE, que diz respeito ao fomento da qualidade da educação básica. Nesse sentido, 16 UFs replicam o conteúdo publicado na legislação nacional e registram também na Meta 7 de seus planos a previsão de atingimento das metas do IDEB. Outras oito UFs registram informações sobre o IDEB em outras metas e apenas um estado não registrou o indicador em nenhuma meta específica. Fica evidente nesta etapa de análise documental o uso das avaliações e de indicadores para estabelecimento de metas e padrões, conforme apontado por Brooke, Cunha, Faleiros (2011) e Silva e outros (2013). Além disso, identificam-se estratégias para criar indicadores, alocar recursos e informar a sociedade.

Outra informação relevante da análise diz respeito ao estabelecimento de estratégias específicas relacionadas às metas. A maioria das UFs (21) estabeleceu alguma estratégia em que o IDEB ou o SAEB/Prova Brasil foram citados explicitamente. Identifica-se que os casos são majoritariamente de replicação da legislação nacional, mas cabe destaque para dez UFs que registraram diferentes estratégias. O Acre, por exemplo, estabelece a previsão de bônus para os profissionais das escolas que alcançarem as metas do IDEB e do indicador estadual, o que indica uma política de incentivo salarial com base nos resultados da avaliação. Outro exemplo diz respeito ao estado de Alagoas, que registra a exigência para as escolas disponibilizarem em suas entradas principais uma placa com a nota do IDEB. Também há a especificação do estabelecimento de políticas de estado ou programas específicos para acompanhamento e atingimento das metas do IDEB citados nos planos de Pernambuco e Santa Catarina.

Identifica-se nos documentos analisados a relevância dada ao IDEB como indicador de qualidade da educação básica. Considerando que o SAEB/Prova Brasil é um dos componentes do índice, a análise indica que os estados consideram esse instrumento como uma fonte de informação necessária para o monitoramento das escolas e o acompanhamento da qualidade da educação ofertada em suas redes de ensino. As informações encontradas corroboram os estudos que apontam que os resultados das avaliações são utilizados para o monitoramento, o planejamento e o estabelecimento de metas, conforme descrito por Brooke, Cunha e Faleiros (2011) e Silva e outros (2013).

5.1.1 Resultados da análise dos *sites* das Secretarias de Educação

A última etapa da pesquisa documental consistiu em analisar os *sites* eletrônicos das Secretarias Estaduais de Educação na internet, com o objetivo de identificar o uso dos resultados da avaliação em programas ou políticas específicas. A busca dessas informações foi realizada em setembro de 2017, e a análise desse conteúdo permitiu identificar uma diversidade de organização em cada plataforma, bem como nos respectivos materiais disponíveis para consulta. Nesse sentido, é preciso destacar as limitações que tal pesquisa enfrentou, pois cada *site* acessado possui configurações distintas referentes ao campo de busca. Por exemplo, em alguns casos, o espaço de busca consultava apenas as notícias publicadas, e em outros casos, o *site* apresentava como resultado de busca documentos, portarias, manuais, entre outros. O Quadro 12 sintetiza as informações encontradas com a frequência de cada termo pesquisado e observações relevantes para a análise.

Quadro 13 - Consulta aos *sites* das Secretarias Estaduais de Educação

UF	SAEB	PB	IDEB	Materiais disponíveis	Observações
AC	0	0	0	Não possui campo de busca	No menu principal <i>Aluno</i> há o submenu <i>Prova Brasil</i> , que remete ao portal do Inep.
AL	115	200	461	Notícias, projetos de lei, cartilhas, manuais e planilhas de resultados	Há um botão <i>Indicadores</i> que redireciona para uma página específica, onde é possível consultar os dados do Ideb e da Prova Brasil.
AM	7	3	7	Notícias e relatórios sobre o IDEB	No menu <i>Seduc em números</i> há o submenu <i>Ideb</i> . Nessa página específica, há 2 relatórios disponíveis.
AP	0	0	0	Consulta indisponível	No menu <i>Links Úteis</i> há um submenu que remete ao portal do Inep.
BA	*	61	162	Notícias	No menu inicial há um botão disponível para consulta do Ideb. Além disso, há uma página <i>Avaliações Nacionais</i> com um texto explicativo sobre o SAEB.
CE	18	13	67	Notícias	Sem observações
DF	10	6	18	Notícias	Sem observações
ES	3	*	9	Notícias	No menu <i>Estatísticas e Avaliações</i> há o submenu <i>Avaliações Nacionais e Ideb</i> . Nessa página, há descrição das avaliações e possibilidade de consulta aos resultados do estado.
GO	5	4	14	Notícias	Sem observações

UF	SAEB	PB	IDEB	Materiais disponíveis	Observações
MA	9	2	10	Notícias e informações sobre um programa específico	Destaque na página inicial para o programa <i>Mais IDEB</i> . Além disso, há disponível um hiperlink <i>Consulta ao Ideb</i> .
MG	31	37	171	Notícias	Sem observações
MS	3	8	32	Notícias e documentos	No menu inicial há um botão disponível para consulta do Ideb. A página remete ao portal do Inep.
MT	186	231	409	Notícias, documentos e apresentações de PPT	No menu <i>Avaliações Externas</i> são apresentadas imagens das avaliações que compõe o SAEB.
PA	11	50	204	Notícias	Sem observações
PB	12	21	49	Notícias	Sem observações
PE	7	5	81	Notícias	Sem observações
PI	30	40	193	Notícias	Sem observações
PR	119	109	131	Notícias, documentos, manuais e vídeos explicativos sobre as avaliações	Sem observações
RJ	10	38	228	Notícias, documentos e vídeos	No menu <i>Avaliações</i> há disponível uma explicação sobre o SAEB.
RN	21	*	92	Notícias	Sem observações
RO	4	9	97	Notícias	Sem observações
RR	0	0	0	Consulta indisponível	No menu <i>Estatística</i> há o submenu <i>Ideb</i> , porém sem informação na página.
RS	87	76	178	Notícias	Sem observações
SC	22	48	57	Notícias	No menu <i>Indicadores Educacionais</i> há o submenu <i>Avaliações Educacionais</i> , que apresenta breve texto sobre cada uma delas.
SE	20	20	19	Notícias	Há uma notícia destaque sobre a realização de simulados para o SAEB 2017.
SP	48	22	60	Notícias	Sem observações
TO	8	9	8	Notícias	No menu <i>Estatística</i> há o submenu <i>SAEB</i> , com descrição da avaliação e hiperlink para resumo técnico e nota técnica do Ideb.

Fonte: Elaborado pela autora (set/2017).

Notas: 1. No portal da Secretaria de Educação do estado da Bahia não foi considerada a frequência de resultados do termo SAEB, pois a consulta registrou duplo significado da palavra: Secretaria da Administração do Estado da Bahia.

2. Não foi possível realizar a busca do termo *Prova Brasil* nos estados do Espírito Santo e do Rio Grande do Norte, pois a ferramenta de consulta disponível não permitiu a delimitação do termo, retornando todas as informações em que apareciam as palavras *Prova* e *Brasil* de forma separada.

De maneira geral, identifica-se que os registros encontrados nessa etapa de análise indicam o uso para fornecimento de informações sobre a situação da educação, conforme apontado por Kellaghan, Greaney e Murray (2011). Além disso, foram identificados casos de uso para políticas de incentivos salariais. As informações são, em sua maioria, notícias que

relatam o IDEB ou o SAEB/Prova Brasil para contextualizar o cenário educacional do estado ou como indicadores de qualidade do sistema. Seguem alguns exemplos do conteúdo das notícias encontradas:

“Movimento ‘Todos por uma Educação Nota Dez’ mobiliza escolas

O movimento ‘Todos por uma Educação Nota Dez’ está ultimando os preparativos para a mobilização deste sábado, 11 de agosto. **O movimento tem por finalidade incentivar as 647 escolas estaduais de Mato Grosso a realizarem uma análise aprofundada do Ideb** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A orientação da Seduc é que os gestores das escolas convidem a comunidade para participar das discussões. [...] A mobilização de 11 de agosto **resultará na elaboração de uma carta de intenções da comunidade escolar visando a melhoria dos índices do Ideb**. ‘Escolhemos 11 de agosto por ser o Dia do Estudante, mas as discussões sobre o tema não param nessa data. **A Seduc vai monitorar o avanço das discussões nas escolas de forma permanente e também vai elaborar um plano de trabalho estipulando metas a serem alcançadas**’, adverte a secretária Adjunta de Políticas Educacionais da Seduc, Rosa Neide Sandes de Almeida” (SEDUC-MT, 2017, *grifo nosso*).

“Assembleia premia 17 escolas da rede pública com o troféu Governador Leonel Brizola

Onze escolas da rede estadual e outras seis da municipal serão agraciadas, nesta segunda-feira (7/8), com o troféu educacional Governador Leonel Brizola. A cerimônia ocorre no memorial do Legislativo da Assembleia Legislativa, a partir das 19 horas. [...] **Todas foram destaque no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**, apurado pelo Ministério da Educação e leva em conta as entidades escolares que obtiveram as melhores notas nas séries inicial e final” (SEDUC-RS, 2017, *grifo nosso*).

“Governador empossa novos gerentes regionais de educação na próxima terça

O governador Renan Filho e o vice-governador e secretário de Estado da Educação, Luciano Barbosa, darão posse aos 13 novos gerentes regionais para o mandato de dois anos (2017/2018) na próxima terça-feira (7), em cerimônia que realizada no Salão Aqualtune do Palácio República dos Palmares, às 10h. **Após seleção levando-se em consideração o Ideb [Índice de Educação Básica] entre as escolas municipais e estaduais das respectivas regiões**, a experiência em gestão e a capacidade de articulação, as novas lideranças assumirão as respectivas Gerências Regionais, que, por sua vez, representam a Secretaria de Estado de Educação (Seduc) nas microrregiões de Alagoas. Cabe ao gerente administrar as escolas estaduais da sua jurisdição e ainda promover a articulação com as redes municipais” (NOBRE, 2017, *grifo nosso*).

O conteúdo exemplificado apresenta o IDEB como importante indicador de análise, que consolida o índice como referência para qualidade da educação básica. Cabe destaque também para o material encontrado nos estados de AL, MT, PR e RJ. Tais estados possuem diversos conteúdos disponíveis, entre eles vídeos explicativos sobre a Prova Brasil e o IDEB, o que

indica o uso para informar as escolas sobre a aprendizagem dos alunos e definir estratégias de formação continuada (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). Em Alagoas, por exemplo, há inclusive um manual para as escolas sobre como utilizar os resultados das avaliações externas. No Paraná, há material informativo também para os pais, que indica como acompanhar a avaliação escolar dos filhos. Registra-se ainda que apenas seis estados possuem informações diretas sobre o SAEB/Prova Brasil ou IDEB nas páginas iniciais dos *sites*, são eles: BA, ES, MA, MS, SC e SE. Na maioria dos casos, são botões de busca que permitem consultar os resultados do Indicador.

O vasto material encontrado corrobora os diferentes usos diagnosticados em pesquisas anteriores, com destaque para o uso de caráter informativo. Apesar da riqueza de informações, apenas no estado do Maranhão foi possível identificar um programa que registra expressamente o uso dos resultados, o projeto Mais IDEB. Tal diagnóstico permite inferir que os dados das avaliações externas estão sendo utilizados para distintos fins, mas que a formalização dessa utilização em programas e projetos específicos é de difícil diagnóstico. Além disso, as informações encontradas são majoritariamente sobre o IDEB, e o detalhamento do SAEB/Prova Brasil é menos explorado.

5.2. Resultado da etapa de questionários

Conforme apresentado anteriormente, os resultados da etapa de questionários estão relacionados aos seguintes objetivos específicos da pesquisa: (a) descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros; (b) identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros; e (c) identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros. Os resultados foram estruturados de forma descritiva, explorando os dados registrados em cada questão.

Os primeiros itens versaram sobre características dos respondentes, já descritas no tópico de participantes dos questionários. Sendo assim, inicia-se a descrição dos resultados da segunda parte do instrumento: Formulação de Políticas Educacionais. A Tabela a seguir apresenta o resultado das questões 10 e 11.

Tabela 5 - Participação no processo de formulação de políticas educacionais

#	Questão	Sim		Não	
		f	%	f	%
10	Na estrutura organizacional da sua Secretaria Estadual de Educação, existe algum setor ou equipe(s) dedicada(s) a liderar o processo de formulação de políticas educacionais?	26	84	5	16
11	Você participa ou é convidado a participar das discussões para a formulação de políticas educacionais na Secretaria de Educação do seu Estado?	27	87	4	13

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: n = 31.

Os dados apresentados indicam que na maioria das UFs há setores específicos para condução do processo de formulação das políticas educacionais. Além disso, a maioria dos respondentes (87%) declarou participar desse processo. Tal resultado se aproxima do levantamento realizado sobre o organograma das Secretarias Estaduais de Educação, em que apenas quatro delas não havia informação disponível. As demais possuíam departamentos ou setores relacionados ao planejamento de políticas públicas. Os dados também sugerem a participação dos atores da avaliação vinculados ao processo de formulação de políticas. Dos 20 IEAEBs respondentes, 17 afirmam participar do processo de formulação (85%). Já em relação aos técnicos, dos 14 respondentes, 10 confirmam essa participação (71%).

As perguntas seguintes, itens 12 e 13, foram itens abertos que visaram a identificar quais os atores participantes do processo de formulação e em que etapas desse processo essa participação ocorre. O item 12 se propunha listar quais eram os atores envolvidos no processo, e, como resultado, foram registrados mais de 90 termos diferentes, com registro de repetição para os seguintes: alunos, chefe de núcleos, Conselho Estadual de Educação, diretores, Fórum Estadual de Educação, gerentes, gestores, professores, secretário de educação, secretários, sindicato, superintendentes, técnicos e Undime¹¹. Com o objetivo de consolidar as informações coletadas, foram criadas seis categorias de atores participantes do processo de formulação de políticas educacionais, utilizando-se a técnica de análise de conteúdo categorial *a posteriori*. O Quadro a seguir descreve cada categoria e apresenta a frequência de citação dos termos. Ao todo, 29 participantes registraram suas respostas nessa questão.

¹¹ União Nacional dos Dirigentes Municipais.

Quadro 14 - Atores envolvidos no processo de formulação de políticas educacionais

Categoria	Atores
Categoria 1 Gestão	Gestores/ Gestores educacionais/ Gestores das Secretarias/ Gestores do órgão central
	Secretaria de Educação/ Subsecretaria de Educação/ Subsecretários/ Secretário de Educação/ Governo do Estado/ Gabinete da SEDUC
	Técnicos/ Equipe técnica
	Gerências Regionais/ Gerentes das GREs/ Representantes das regionais/ Diretores das regionais/ Gerentes/ Gerentes Executivos e Operacionais/ Diretores Regionais de Educação
	Coordenadores de setor/ Coordenadores das coordenadorias/ Coordenadores de área/ Coordenadores internos da SEE/ Coordenadores regionais de educação
	Gestores e técnicos das Diretorias de Educação - DREs/ Diretores da Secretaria
	Chefes de Núcleos
	Superintendentes
	Equipe de ensino da SEE/ Equipe pedagógica da SEDUC
	Secretaria de Planejamento/ Equipe de Planejamento
Categoria 2 Escola	Professores/ representação dos professores
	Alunos/ Representante dos alunos/ União dos estudantes
	Diretores/ Gestores escolares/ Colegiado de diretores escolares
	Técnicos da Unidades de Educação
	Instituições educacionais públicas e privadas
Categoria 3 Sociedade Civil	Fundações/ Institutos/ Organizações não governamentais/ Empresários
	Representantes da sociedade civil/ Movimentos sociais
	Fórum de Educação ¹² / Fórum estadual de educação
Categoria 4 Entidades representativas	Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação)
	Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais)
Categoria 5 Acadêmico	Universidade
	Especialistas
	Centro de Formação
Categoria 6 Legislativo	Parlamentares/ Comissão de Educação da Assembleia Legislativa
Categoria 7 Outros Atores	Sindicato
	Agentes de campo
	Famílias

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro representa a diversidade dos atores listados como participantes do processo de formulação de políticas educacionais. Destacam-se aqueles vinculados ao processo de gestão de políticas, presentes nas Secretarias Estaduais de Educação. Por exemplo, 51% dos respondentes (n= 15) indicam a participação de gestores no processo político. Os atores listados corroboram aqueles já identificados em estudos anteriores, tais como: dirigentes políticos, legisladores, órgãos governamentais e outros grupos de interesse (associações profissionais e

¹² O Fórum Nacional de Educação (FNE) é um espaço de interlocução entre a sociedade civil e o Estado brasileiro.

grupos da sociedade civil) (WU et al., 2014). A questão sobre os envolvidos no processo de formulação e tomada de decisão também foi identificada nos estudos descritos na análise bibliométrica. Nesse sentido, as pesquisas de Brown (2014) e Jimerson (2016) agregam ao explorar a figura do formulador e o uso de dados no processo decisório. Cabe destacar que, apesar da extensa lista de atores listados, o processo de participação de cada um deles na formulação das políticas dependerá do contexto, das estruturas políticas, econômicas e sociais, bem como de cada realidade (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013).

Com o objetivo de consolidar as categorias informadas, apresenta-se a seguir um gráfico com o resultado do levantamento dos atores participantes do processo de política pública, segundo participantes da pesquisa.

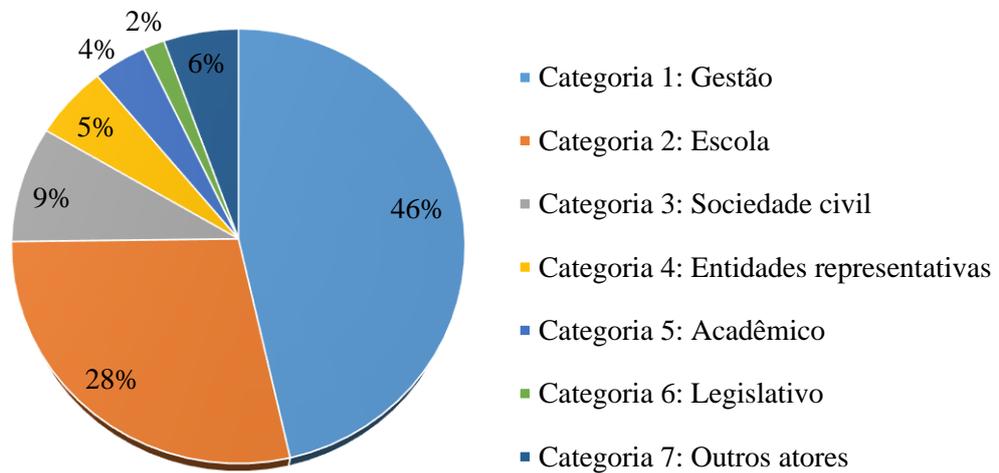


Gráfico 11 - Atores envolvidos na formulação de políticas educacionais estaduais

Na apresentação gráfica identifica-se o predomínio dos atores vinculados à gestão no processo de formulação, sendo este indicativo confirmado no relato das entrevistas que serão descritas no próximo tópico. A categoria predominante de gestão está de acordo com o explicitado por Wu e outros (2013), que descreve a formulação de política frequentemente como uma atividade realizada por um grupo restrito de dirigentes. A categoria dois, que se refere ao grupo das escolas, foi a segunda mais citada pelos respondentes. Tal registro da participação de professores, alunos e diretores na formulação de políticas pode indicar um processo mais participativo na formulação de políticas, porém esta inferência não foi explorada no presente estudo, sendo um tópico importante para agenda de pesquisas futuras.

A pergunta seguinte visou a identificar quais as etapas que são desenvolvidas para a formulação das políticas públicas. Foram registradas 25 respostas que foram categorizadas para melhor compreensão das informações registradas. O referencial teórico de análise foi o descrito por Thomas (2001), que classifica a fase de formulação em quatro etapas: apreciação, diálogo, formulação e consolidação. Cabe registrar que esta é apenas uma das possíveis maneiras de detalhar o processo de formulação, e que foi a escolha teórica abordada na presente pesquisa, pois explora a temática com base na área de educação. Nesse sentido, registra-se que não há uma forma única para análise do processo de políticas públicas (GELINSKI; SEIBEL, 2008) e que outros autores também apresentam subfases para o processo de formulação (SCHNEIDER, 1971; ANDERSON, 2014).

Das 25 respostas, 23 foram consideradas para categorização, duas delas foram descartadas da análise, pois não respondiam o item de maneira objetiva. As respostas foram categorizadas de acordo com as etapas descritas por Thomas (2001), conforme Quadro a seguir.

Quadro 15 - Fases da formulação de políticas públicas

Fase	Descrição	Descrições
Apreciação (n = 18)	Fase em que se identificam os dados e as evidências disponíveis. Consultam-se relatórios, especialistas e o público em geral. Os formuladores recebem e geram informações.	“Estudos do cenário educacional” “Diagnose” “Plano de trabalho, atores e custos” “Análise de indicadores” “Grupos internos de estudos” “Demanda” “Planejamento, captação de dados, diagnóstico” “Consulta aos segmentos que integram a Secretaria de Estado; levantamento e organização de dados quantitativos e qualitativos; e preparação de diagnóstico” “Análise dos resultados educacionais das escolas nas avaliações de sistema estadual e nacionais” “Planejamento; levantamento de necessidades; e análise dos dados” “Diagnóstico, estudo” “Diagnóstico para levantamento de dados e necessidade” “Levantamento de dados oficiais; estudo de viabilidade técnica/pedagógica, financeira e legal” “Análise da demanda; condições para atendimento” “Diagnóstico” “Identificação do problema; diagnóstico; análise” “Identificação de resultados do Ideb, das taxas de aprovação e evasão para acompanhamento e definição de ações de melhoria” “Levantamento dos resultados educacionais de anos anteriores; levantamento da demanda”

<p>Diálogo (n = 11)</p>	<p>Fase em que os diferentes atores discutem sobre as questões e possíveis soluções. Podem ser realizadas reuniões abertas ou fechadas.</p>	<p>“Reuniões técnicas; instituições de comissões; audiências públicas; fóruns de discussão para a formulação e sistematização das políticas” “Reuniões para discussão” “Discussão ampliada em seminários com gestores; consulta pública por meio de plataforma <i>online</i>” “Reuniões” “Reuniões no âmbito dos gestores da Secretaria e nas regionais de educação” “Constituição de uma comissão para elaboração de políticas públicas” “...Cria-se um grupo de discussão ou portaria publicada para o desenvolvimento da ação; são estipulados prazos e divisão de demandas/ atribuições; dependendo do documento que está sendo construído é colocado para consulta pública” “GT, comissões, encontros, seminários, conferências, audiências, fórum municipal e fórum estadual” “Fórum de gestores, professores, equipes das gestões central, intermediária e local. Fórum Distrital de Educação do DF” “Composição de equipe técnica” “Planejamento das ações”</p>
<p>Formulação (n = 12)</p>	<p>Fase em que os atores consideram as evidências levantadas em relação às opções existentes, apresentando propostas que possam ser aprovadas.</p>	<p>“Elaboração” “Apresentação de projetos” “Formulação da política” “Identificação de problemas; análise; estratégias de ação” “Indicação de possibilidade; escolha de alternativas” “Sugestões de ações” “Construção de formulação da política pública” “Elaboração de metas e estratégias” “Formulação da proposta” “Definição de ações com período e responsável; cronograma; detalhamento; plano orçamentário” “Cronograma de execução das ações” “Formulação da política”</p>
<p>Consolidação (n = 5)</p>	<p>Fase final em que as políticas são efetivamente selecionadas.</p>	<p>“Apresentação ao Poder Executivo; apresentação para a Assembleia Legislativa para apreciação e emissão da transformação em lei” “Tomada de decisões; detalhamento das políticas; divulgação” “Tomada de decisões quanto aos projetos prioritários na rede estadual” “Encaminhado para publicação” “Aprovação”</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados indicam que a maioria dos respondentes listou algumas das etapas identificadas por Thomas (2001) no processo de formulação de políticas públicas. A fase mais citada é a de apreciação, descrita por 18 respondentes (72%), seguida da fase formulação com

12 (48%). A fase de diálogo foi a terceira, com maior frequência, com 11 respondentes (44%). Por fim, na fase de consolidação foram registradas cinco respostas (20%). A descrição dessas fases não ocorreu de forma homogênea, sendo que sete respondentes citaram apenas uma fase, nove citaram duas fases, seis listaram três fases e apenas um descreveu, com próprios termos, quatro fases da formulação. Em geral, identifica-se que os representantes estaduais realizam primeiramente um diagnóstico, com base em evidências, para formulação das políticas educacionais, e esse diagnóstico é seguido de discussões com diferentes atores, conforme já apresentado na questão 12.

Outro interessante resultado do item diz respeito à descrição de outras fases do ciclo de políticas públicas: implementação da política e avaliação da política (HOWLETT; RAMESH; PERL, 2013). 13 respondentes (52%) listaram etapas relacionadas às fases de implementação e avaliação, por exemplo: “Monitoramento dos programas/projetos/ações”; “Avaliação dos impactos da política na melhoria da qualidade da educação com base nos indicadores educacionais internos e externos”; “Execução”; e “Avaliação e acompanhamento”. Tal resultado pode indicar uma limitação do item, em que os respondentes entenderam relatar o processo político como um todo, desde a formulação até a avaliação da política. Os itens 12 e 13 auxiliam para o alcance do objetivo específico, que visa a descrever como os representantes estaduais formulam suas políticas. Com base nas respostas, é possível identificar a diversidade de atores participantes do processo de formulação de políticas públicas, e que esse processo é permeado pela análise dos dados da avaliação estudada como subsídios empíricos para as políticas públicas estaduais.

O terceiro bloco de questões, intitulado “O SAEB/Prova Brasil e as políticas educacionais estaduais” correspondeu aos itens 14 a 19 do questionário. A questão 14 visou a identificar sobre o conhecimento dos respondentes a respeito dos resultados do Estado na última edição do SAEB/Prova Brasil (2015). Os 31 respondentes válidos assinalaram que sim, totalizando 100% do item e demonstrando que todos os participantes conhecem seus resultados na avaliação.

A pergunta 15 consistiu em um item com uma escala do tipo Likert de 11 pontos (0 a 10) ancorada nas pontas, onde 0 = “Nada importante” e 10 = “Muito importante” em que os participantes deveriam classificar sobre a utilidade do SAEB/Prova Brasil para as políticas educacionais do estado. Ao todo, foram consideradas 31 respostas, distribuídas conforme o Gráfico a seguir.

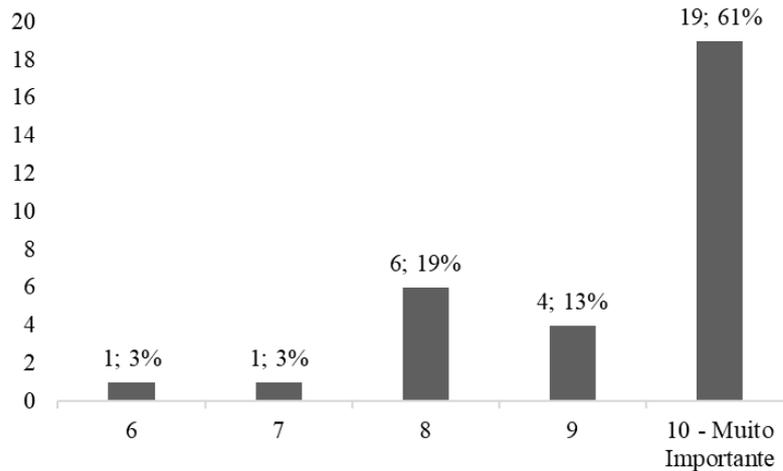


Gráfico 12 - Escala de importância do SAEB/Prova Brasil
Notas: Média: 9,26. Desvio padrão: 1,09.

Conforme apresentado, não foram registradas informações entre os níveis 0 e 5, além disso, a maioria dos respondentes (61%) marcou o maior ponto da escala, indicando extrema importância da avaliação. Outro ponto de análise se refere ao baixo valor do desvio padrão do item, apontando valores bem próximos da média o que demonstra a relevância dada aos participantes sobre a avaliação estudada. Alguns estudos nacionais da pesquisa bibliométrica vão ao encontro desse resultado, e registram a importância do sistema de avaliação para políticas educacionais. Um exemplo é o de Castro (2009), que descreve como a instituição do SAEB foi importante para iluminar os efeitos da repetência e da distorção idade-série no processo escolar. Além desse, há o artigo de Fontanive e Klein (2009), que destaca a importância do sistema no processo de equidade educacional e enfatiza o IDEB como importante indicador de qualidade da educação no país.

As perguntas 16 e 17 também foram elaboradas com base em uma escala do tipo Likert de 11 pontos (0 a 10) ancorada nas pontas, onde 0 = “Nunca” e 10 = “Sempre”. O objetivo do item foi identificar a intensidade do uso com base nos dois componentes da avaliação: os testes de proficiência e os questionários.

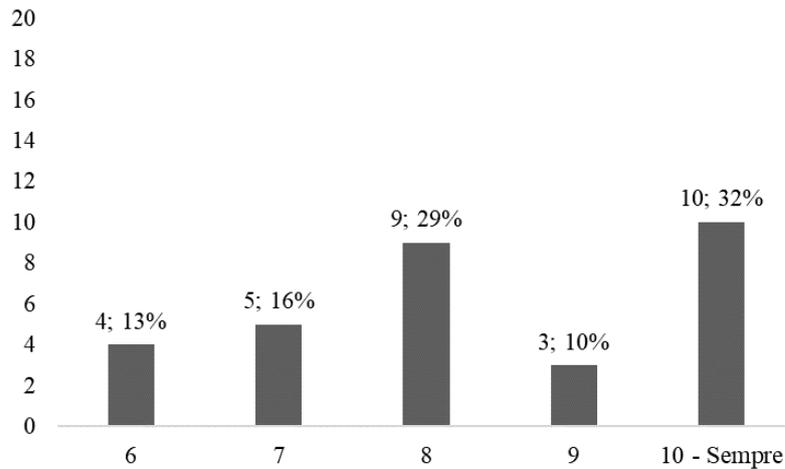


Gráfico 13 - Intensidade do uso dos testes de proficiência do SAEB/Prova Brasil
Nota: Média: 8,32. Desvio padrão: 1,42

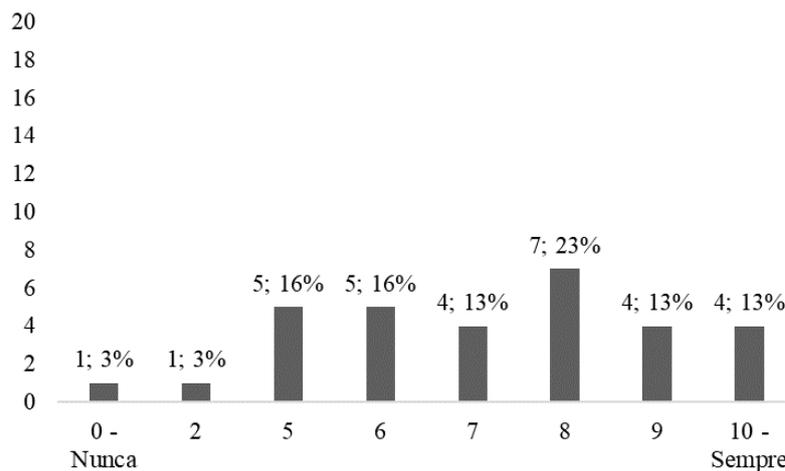


Gráfico 14 - Intensidade do uso dos questionários do SAEB/Prova Brasil
Nota: Média: 7. Desvio padrão: 2,29

Os Gráficos ilustram média maior de classificação de utilização dos testes em relação aos questionários. Apesar da pequena diferença nos dados quantitativos, a diferença de uso ficou evidente nas entrevistas em profundidade, que serão descritas na próxima sessão. A nota mínima atribuída para o uso do teste é de 6 com predomínio de respondentes que classificaram que sempre utilizam os dados no maior ponto da escala (32%). Já em relação aos questionários, as notas variam do menor ponto da escala até o maior, com relativo predomínio da nota 8 (23%). O cenário de utilização dos resultados dos testes, em detrimento dos dados contextuais, já foi discutido em estudos anteriores, como o de Bonamino (2016), que problematiza a questão da

excessiva ênfase nos resultados dos testes cognitivos em detrimento das demais medidas sociais, escolares e pedagógicas que são mensuráveis com base nos questionários da avaliação. Horta Neto, Junqueira e Oliveira (2016) alertam que, apesar do avanço identificado ao longo dos anos sobre os testes cognitivos, não é possível identificar a mesma intensidade em relação ao uso dos dados dos questionários, o que acaba por empobrecer o debate sobre a qualidade da educação nacional, limitando-se à medida oferecida pelos testes. Os dados apresentados evidenciam esse cenário ao indicarem que, realmente, os testes são mais utilizados do que os questionários contextuais.

A próxima questão (18) visou a identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação dos planos estaduais de educação. Dos 31 respondentes, 30 (96%) assinalaram que sim, havendo apenas uma marcação da opção “Não Sei”. O resultado do item condiz com os dados encontrados na pesquisa documental, no qual a maioria significativa dos estados registrou ações e estratégias relacionadas ao IDEB, conseqüentemente, relacionadas ao SAEB/Prova Brasil. Além desse item, foi proposta uma questão aberta para descrever como esses resultados foram considerados na elaboração dos planos. Mais uma vez, os textos foram analisados e classificados em categorias por temas comuns. Apresenta-se a seguir a síntese das informações coletadas.

Quadro 16 - Categorias do uso nos planos estaduais de educação

Categoria/ Definição	Descrição
<p>Categoria 1 Metas e estratégias (n = 18) Refere-se ao uso para o estabelecimento de metas e estratégias na formulação dos planos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Serviram para determinação das metas, estratégias, formulação e execução das ações”. 2. “A partir dos dados apresentados foi realizado amplo debate sobre o cenário da educação brasileira e especificamente na UF (<i>nome do estado</i>). Em razão da situação detectada, várias metas foram estabelecidas para assegurar o acesso, a permanência e principalmente a aquisição de competências e habilidades (a aprendizagem com eficiência) na educação básica”. 3. “Os dados foram analisados e, com base na série histórica, foram traçadas as metas da rede estadual”. 4. “Uso de seus resultados como dados comparativos aos resultados do nosso sistema de avaliação e como indicador de meta”. 5. “Metas do IDEB – Metas”. 6. “A linha temporal das avaliações foi utilizada para traçar metas intermediárias. Além de ser um indicador de comparabilidade junto a avaliação estadual”. 7. “Foram considerados como subsídios na definição de metas e estratégias voltadas para a melhoria dos resultados educacionais do estado”. 8. “Criação do Sistema Estadual de Educação - avaliando (<i>nome do sistema</i>) e construção do Plano de Metas por Escola...”. 9. “No Planejamento Plurianual os resultados do IDEB / SAEB são utilizados como meta de crescimento da Educação do (<i>nome do estado</i>)”.

	<p>10. “Os resultados foram alicerce para criação de estratégias que visavam a melhoria dos indicadores educacionais”.</p> <p>11. “Na definição das metas a serem alcançadas nos próximos anos, bem como nas estratégias a serem adotadas”.</p> <p>12. “Na elaboração das 20 metas do Plano Estadual de Educação foram considerados indicadores educacionais obtidos por meio do Censo Escolar, Prova Brasil, IDEB e PNAD, entre outros. Na meta 7 ÷ Qualidade na Educação ÷ Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB, constam três estratégias que consideram os resultados das avaliações nacionais e estaduais, bem, como o IDEB”.</p> <p>13. “Os resultados foram discutidos para a formulação do plano e definição das metas e estratégias”.</p> <p>14. “Pontos de partida visando à qualidade da educação no estado no estabelecimento de metas de elevação dos indicadores em todas as etapas e modalidades de ensino; de estratégias de acompanhamento e avaliação que possibilitem a melhoria da aprendizagem”.</p> <p>15. “Na meta 7, as estratégias de melhoria da qualidade foram com base nos resultados das avaliações de larga escala”.</p> <p>16. “A equipe teve o conhecimento dos indicadores, assim como as metas nacionais e estaduais fizeram comparativos e elaboraram as estratégias”.</p> <p>17. “Foram utilizados no diagnóstico como indicadores de qualidade a partir dos quais são pensadas as metas para formação de professores e melhoria da qualidade da educação básica”.</p> <p>18. “Os indicadores de desempenho e proficiência foram utilizados como base para estabelecer metas de qualidade da educação básica estadual”.</p>
<p>Categoria 2 Planejamento (n = 5) Refere-se ao uso como instrumento de planejamento de programas, políticas ou ações.</p>	<p>1. “Todos os resultados das avaliações são analisados e, a partir dessas análises, são projetadas ações no âmbito de resolução de possíveis problemas que possam surgir”.</p> <p>2. “Análise dos resultados das avaliações nacionais para subsidiar os programas educacionais prioritários a médio e longo prazo”.</p> <p>3. “O Plano Estadual de Educação de (<i>nome do estado</i>) foi aprovado em 2015, instituído por lei (3565/2015). Todo o seu planejamento foi com base nos indicadores de todas as avaliações externas, o fluxo, a distorção idade-série, a formação e a remuneração do professor, a progressão parcial, etc.”.</p> <p>4. “Foi a partir dos resultados que houve a formulação do PNE”.</p> <p>5. “O Plano está sendo atualizado. O primeiro PEE levou em consideração o baixo IDEB para a articulação das políticas educacionais do estado. A próxima etapa está em andamento e também irá considerar o índice”.</p>
<p>Categoria 3 Formação (n = 3) Refere-se ao uso voltado para ações pedagógicas e para formação de professores.</p>	<p>1. “Plano de valorização dos profissionais da educação”.</p> <p>2. “Para o repensar das práticas pedagógicas nas escolas, com o objetivo principal de visibilizar os estudantes que não estão avançando nas aprendizagens”.</p> <p>3. “...garantir programas de formação docente; implantar diretrizes curriculares; entre outras”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados da questão indicam que a maioria dos respondentes identificou o uso no Plano Estadual para o estabelecimento de metas e estratégias (58%). Tal diagnóstico corrobora

a análise documental realizada, em que 21 das 25 UFs analisadas estabeleceu algum tipo de meta ou estratégia em relação ao IDEB. Esse tipo de uso da avaliação já foi identificado em estudos anteriores, como o de Kellaghan, Greaney e Murray (2011) e Silva e outros (2013), ao apontarem o uso para o estabelecimento de padrões e metas. Essa categoria chama a atenção, pois foi mencionada nas três etapas de coleta de dados e, com maior frequência, entre os demais usos. Identifica-se que essa vertente do uso da avaliação está associada à uma concepção mais gerencial de políticas públicas, que visa a maior eficácia, efetividade e competitividade (SECCHI, 2009). Segundo Cunha (2006) a avaliação tem como pressuposto gerar informações que permitam novas escolhas e é na fase de formulação das políticas que as metas são estabelecidas, conforme pontuado pelos respondentes. A autora entende meta como uma dimensão quantitativa, temporal e espacial do objetivo desenhado para a política ou o programa, e que a eficácia de determinada ação será determinada pelo alcance das metas no tempo previamente estabelecido. O estabelecimento de metas também pode ser relacionado à atividade de monitoramento das políticas públicas, que pode ser entendido como uma ação gerencial interna e sistemática, prevendo indicadores do progresso da política (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

As questões 20 a 31 visaram a identificar os usos específicos que cada UF sinalizou. Conforme explicado anteriormente, os itens listados foram baseados no estudo de Silva e outros (2013), que identificaram distintos usos da avaliação ao investigarem quatro redes de ensino.

Tabela 6 - Usos específicos dos resultados

Questão	Sim		Não		Não sei	
	f	%	f	%	f	%
Divulgação de informações para a sociedade	26	90	3	10	0	0
Subsídios para formação continuada de professores	26	90	0	0	3	10
Estabelecimento de metas de desempenho nos testes de proficiência	24	83	2	7	3	10
Monitoramento das escolas	23	79	3	10	3	10
Revisão ou criação de orientações curriculares	23	79	3	10	3	10
Subsídios para a avaliação de programas ou projetos da Secretaria Estadual de Educação	22	76	3	10	4	14
Criação de indicadores de qualidade das escolas	20	69	6	21	3	10
Produção de materiais didáticos e pedagógicos	19	66	9	31	1	3
Subsídios para premiação de escolas com bom desempenho	8	28	21	72	0	0
Subsídios para pagamento de bonificação para professores	3	10	24	83	2	7
Criação de critérios para remanejamento de diretores	2	7	24	83	3	10
Criação de critérios para remanejamento de professores	1	3	24	83	4	14

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: n = 29.

Os usos mais citados referem-se ao uso para divulgação de informações para sociedade (90%), bem como para formação continuada de professores (90%). Em seguida, verifica-se o uso para o estabelecimento de metas de desempenho nos testes (83%), que corrobora os resultados da pesquisa documental e do item anterior, que visava a identificar esse tipo de uso para os Planos Estaduais de Educação. Outro item com significativa marcação são os de uso para monitoramento (79%) e para revisão ou criação de orientações curriculares (79%). Verifica-se, de maneira geral, um uso estratégico dos dados ao serem classificados como instrumentos de planejamento dos representantes das secretarias estaduais, o que pode indicar um processo de formulação de políticas educacionais de longo prazo, como no caso das metas e do monitoramento das escolas.

Em contrapartida, os itens com menor frequência são aqueles relacionados às políticas do tipo *high stake*. Essas ações podem ser entendidas quando há associação direta entre os resultados da avaliação e as consequências específicas (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011). Alguns exemplos são os incentivos salariais com base nos resultados, citados por três respondentes (10%), e os prêmios para escolas com bom desempenho, citados por oito respondentes (28%). Identifica-se que a temática das avaliações do tipo *high stake* está geralmente relacionada ao conceito de *accountability*, gerando opiniões diversas em relação aos efeitos positivos ou negativos dessas atividades. Tal contradição também foi encontrada na análise recente da literatura identificada pelo estudo bibliométrico. O estudo de Monpas-Huber (2010), por exemplo, fez uma análise positiva da *accountability*, relacionando-a com o crescimento da motivação dos alunos nos processos de avaliação. Além desse, há o artigo de Lee e Reeves (2012), que apontou o crescimento no desempenho dos alunos após a implantação do polêmico programa americano NCLB. Em contrapartida, e em maior número, identificam-se estudos que acentuam os aspectos negativos da prática. Crooks (2011), por exemplo, apresentou quatro pressões relacionadas a *accountability*: necessidade de apresentação de relatório com o progresso dos alunos para os pais; controle das escolas por parte de um órgão específico; previsões legais para que as escolas estabeleçam metas de desempenho; e estabelecimento de padrões nacionais com base nas avaliações. Plank e Condliffe (2013) assinalaram as maneiras em que avaliações e *accountability* afetam o ambiente escolar. Outro exemplo é o de Ellison (2012) que fez uma proposta teórica de repensar a atual concepção de avaliação e as políticas de responsabilização atreladas a ela. King e Rohmer-Hirt (2011) também criticaram esse contexto ao descreverem que a *accountability* está muito mais ligada à

auditoria do que à melhoria do processo ensino-aprendizagem. No cenário nacional esse debate também é intenso, Freitas (2016) fez críticas ao atual modelo brasileiro que, segundo o autor, caracteriza-se por uma “política imediatista de controle e responsabilização verticalizada das escolas” (FREITAS, 2016, p. 128). Além disso, pontuou a simplificação da compreensão do cenário educacional ao atribuir médias de desempenho como sinônimo de qualidade da educação.

Considerando as ponderações sobre o tema e as respostas informadas pelos participantes, verifica-se que, em relação ao SAEB/Prova Brasil, o predomínio do uso das avaliações está mais relacionado a divulgações de informações, de maneira geral, e à formação continuada de professores, sendo as ações mais rígidas de responsabilização citadas em menor escala. Apenas dois estados informaram que os resultados do SAEB/Prova Brasil são utilizados para políticas de remanejamento, e três para o pagamento de bonificação de professores. É importante destacar que esse cenário se limita à identificação do uso em relação ao SAEB/Prova Brasil, não sendo possível identificar quais as consequências atreladas às avaliações estaduais. Referente à avaliação, foco do presente estudo, é fato que o estabelecimento de metas e padrões, criticado como uma ação de *accountability* pelos autores citados acima, é sim uma política presente nas UFs, inclusive pré-estabelecida pela legislação nacional. Nesse sentido, apesar de poucas UFs pontuarem políticas mais severas de responsabilização, de maneira geral, o país adotou o estabelecimento de metas como uma política de acompanhamento da qualidade educacional.

A última questão do questionário teve como objetivo coletar informações sobre outros possíveis usos que as UFs fazem dos resultados do SAEB/Prova Brasil. Informa-se que apenas 16 respondentes registraram algum tipo de informação no item final, e dois deles apenas escreveram que não existe outro tipo de uso. Sendo assim, 14 descrições foram categorizadas de acordo com o Quadro abaixo.

Quadro 17 - Outros possíveis usos da avaliação

Categoria	Descrição
Formação (n = 4)	<p>“Uso dos relatórios contextuais, do painel educacional e do boletim de desempenho da escola para elaboração de notas técnicas e discussão com as unidades escolares sobre seus resultados”.</p> <p>“Os resultados são analisados com as escolas e portfólios de gestão pedagógica são construídos, bem como roteiros sugestivos de análise para formulação de metas por cada escola. A apropriação e a utilização dos dados e evidências educacionais faz parte da política de formação da rede e das atribuições do (<i>nome do núcleo</i>). Como não temos avaliação estadual, fazemos uso pedagógico dos dados gerados</p>

	<p>pele SAEB, e também institucionalizamos a Provinha Brasil como instrumento de diagnóstico para o bloco de alfabetização.</p> <p>“As gerências regionais analisam os resultados e orientam ações no âmbito de sua atuação e orientam os gestores escolares na revisão de seus planos de gestão escolar e projetos político-pedagógicos”.</p> <p>“Os resultados dessas avaliações é a base do trabalho com as devolutivas pedagógicas que fazemos, com o propósito de aprofundar a análise dos dados das avaliações externas com os das avaliações internas da aprendizagem no sentido de verificar até que ponto esses dados dialogam entre si”.</p>
Planejamento (n = 4)	<p>“Parâmetro para atendimento prioritário utilizado para seleção de escolas em programas e projetos da SEDUC”.</p> <p>“São utilizados também para a identificação de escolas para atendimento prioritário (as de pior desempenho)”.</p> <p>“Utilização dos dados para a elaboração do planejamento estratégico da SEDUC; Utilização dos dados na elaboração do Plano Plurianual/PPA do Governo”.</p> <p>“Reformulação de programas/projetos/ações; estabelecimento de parcerias com entidades públicas e privadas para fortalecimento da política educacional; Fortalecimento do regime de colaboração entre estado e os 16 municípios”.</p>
Avaliação estadual (n = 4)	<p>“Estudo comparativo entre SAEB e avaliação própria”.</p> <p>“A avaliação estadual utiliza a escola de proficiência do SAEB e as matrizes de referência estão alinhadas às matrizes do SAEB, utiliza a TRI para elaboração”.</p> <p>“Formulação do Sistema Estadual de Avaliação – (<i>nome da avaliação estadual</i>) a partir do uso dos resultados da Prova Brasil – SAEB”.</p> <p>“Por vários anos, os resultados da Prova Brasil foram correlacionados ao Sistema de Avaliação da Educação do (<i>nome do estado</i>) com vistas a estabelecer metas e subsidiar as políticas educacionais do estado”.</p>
Programas específicos (n = 6)	<p>“Afirmção do Pacto Todos pela Educação do Pará</p> <p>“Uso dos indicadores para construção do Programa SOMA, Pacto pela Aprendizagem na Paraíba”.</p> <p>“Adoção do Programa de Aprendizagem Mais PAIC, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará”.</p> <p>“Atualmente, estamos participando do Programa Gestão para a Aprendizagem da Fundação Lemann, com consultoria e formação”.</p> <p>“Fomento do Programa Pacto pela Educação no estado”.</p> <p>“Políticas importantes foram criadas a partir da análise dos resultados, tais como Programa Reforço Escolar; Programa de Correção de Fluxo, Programa Nova EJA e outros”.</p>
Informativo (n = 2)	<p>“Divulgação da Proficiência Média por Escola e os Canais de Divulgação como: Painel Educacional, Devolutivas Pedagógicas, Site do Inep Educação Básicas, etc.”.</p> <p>“Os resultados do SAEB/Prova Brasil também são apresentados no boletim da escola, juntamente com os resultados anuais do (<i>nome da avaliação estadual</i>)”.</p>
Recursos (n = 1)	<p>“Adequação dos investimentos destinados à educação”.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Na última pergunta, informações relativas ao uso para planejamento e formação foram recorrentes, sendo categorias já citadas no uso em relação ao Plano Estadual de Educação. A questão traz informações novas que dizem respeito ao uso com subsídio de criação ou comparação com as avaliações estaduais, que foram registradas por quatro participantes (25%).

Além disso, destaca-se que seis respondentes (37%) informaram programas específicos em que os dados foram considerados. Os demais registros de uso informativo ou relacionado à alocação de recursos já foram identificados nas etapas anteriores e nas pesquisas que norteiam o estudo (BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; SILVA et al., 2013).

A etapa de questionários permitiu coletar informações relevantes para o alcance do objetivo da pesquisa. Nesse sentido, os dados permitiram elucidar algumas políticas educacionais atualmente existentes nos estados brasileiros. Além disso, verificou-se que os representantes estaduais afirmam utilizar os dados na formulação de suas políticas, e que o IDEB e o SAEB/Prova Brasil têm sido indicadores significativos nesse processo. Sendo assim, a próxima etapa de pesquisa visou a aprofundar alguns tópicos identificados, conforme será descrito a seguir.

5.3. Resultado da etapa de entrevistas

Conforme apresentado anteriormente, nove representantes estaduais foram entrevistados, com o objetivo de aprofundar questões identificadas nos questionários. Os relatos apresentados não visam a generalizar as informações dos processos que ocorrem nas secretarias, e sim apresentar uma descrição mais qualitativa de como as políticas têm sido formuladas e de que maneira os resultados têm sido utilizados. Nesse sentido, a descrição das entrevistas seguiu a ordem das questões propostas no roteiro, com exemplos das verbalizações coletadas pelos entrevistados.

Considerando-se que já haviam sido coletadas no questionário as informações sobre quais atores participam do processo de formulação de políticas, a primeira pergunta teve como objetivo identificar, de forma mais detalhada, a forma pela qual esse processo ocorre nas UFs e foi elaborada da seguinte forma: *Considerando os atores citados como participantes da formulação de políticas públicas no seu estado, explique, por favor, como ocorre essa participação. (Por exemplo, vocês realizam reuniões, quem participa, etc.)*. Os registros obtidos na primeira questão trouxeram um elemento novo e não identificado nos dados dos questionários. Trata-se das mudanças no cenário político, que influenciam a organização e o procedimento em que as políticas são desenvolvidas nos estados. Dos nove entrevistados, quatro relataram que estão passando ou passaram por processos recentes de mudança, que geraram novas estruturas e processos nas ações desenvolvidas. Por exemplo:

“... Então a gente está construindo, na verdade, esse modelo novo, e inclusive foi organizado dentro de um organograma novo da secretaria que vai sair por decreto”. (RESP. 3)

“... Nós estamos, inclusive, trabalhando na estrutura organizacional, porque não existe definição de política pública, tem o Plano Estadual de Educação, mas não há normas e procedimentos administrativos no que se refere à definição de política pública. São ações imediatistas”. (RESP. 4)

“...Existe um novo modelo de gestão. É uma gestão mais objetiva, é uma voltada para resolver os problemas de contingenciamento. [...] Então, algumas políticas importantes não tiveram como continuar, porque elas precisavam de recurso”. (RESP. 5)

“E aí, foi criada no ano passado a coordenação de avaliação educacional e currículo, que é uma coordenação que fica diretamente ligada à superintendência de ensino. Ela permeia todas as outras modalidades de ensino e avalia todas essas modalidades que estão dentro da secretaria”. (RESP. 6)

As falas revelam como os processos de formulação são permeados pelo contexto político de cada Secretaria, o que vai ao encontro do que Howlett, Ramesh e Perl (2011) descreveram, ou seja, atores e os processos desenvolvidos na formulação das políticas públicas dependem das estruturas políticas, econômicas e sociais envolvidas. Apesar dos registros dos dados coletados nos questionários indicarem certa similaridade nas etapas de formulação, cada UF possui um contexto e uma realidade diferente, o que influencia significativamente a maneira pela qual a formulação efetivamente ocorre. Outro tópico que chama a atenção refere-se à questão do recurso para o desenvolvimento de políticas. Dois entrevistados registraram que o desenvolvimento de novas políticas dependerá do recurso que cada Secretaria possui. Wu e outros (2014) descreveram essa questão ao classificar de forma detalhada o processo de formulação cercado de três tipos de desafios: políticos, técnicos e institucionais.

Para além desses novos elementos, as respostas convergem ao apresentar um processo de formulação mais restrito ao grupo de gestores:

“Nós temos reuniões pedagógicas com os gerentes e os supervisores das regionais, e essas reuniões normalmente são coordenadas pelo secretário”. (RESP. 2)

“Primeiro, a gente tem, a cada 15 dias, uma reunião de trabalho interno, e a cada 2 meses, a secretária faz uma reunião de trabalho [...] Todos os setores da secretaria de educação vão dizer o que está acontecendo, as demandas que aconteceram, isso é um relato que a gente faz para o secretário”. (RESP. 6)

“Tem um pacto firmado no estado, esse pacto não só reúne a área educacional como outras áreas que facilitam a entrada e a permanência do aluno na escola. Esse é o foco, a permanência do aluno com êxito. Com base nesta premissa, a secretaria de educação tem um grupo formado justamente para estar com essas observações. Esse grupo é composto dos nossos gestores de unidades regionais, que estão mais ligados à escola, aos técnicos da diretoria tanto do ensino fundamental quanto do médio. Temos também a secretaria de logística, que no ensino a gente trabalha, mas precisa também ter o aporte da infraestrutura, têm os técnicos também dessa área. [...] Eles têm reuniões, que são mensais, para que a gente possa verificar o andamento de alguns problemas, já sanar essa situação e vislumbrar ações que possam melhorar o desempenho de aluno, o desempenho da escola, o desempenho de gestor, é nesse sentido”. (RESP. 7)

“Com regularidade, nós emitimos para o gabinete uma série de relatórios com análise de dados, com alguma fundamentação, para a secretária. A secretária dispara para as superintendências. Essas superintendências, em contato com alguns diretores, fazem a sugestão de proposta de políticas educacionais. Então, há um envolvimento da secretária, dos superintendentes, das coordenadorias e, geralmente, de alguns diretores”. (RESP. 8)

“...Diante de algum resultado ou de alguma divulgação, a gente senta para analisar o dado e, dependendo, a gente envolve... porque cada secretaria de educação tem a sua organização própria. [...] Então, a gente tenta discutir em cima desses dados, então a gente olha e vê quais as ações que podem ser desenvolvidas a partir dali. [...] Então, por exemplo, a gente viu o resultado, discutiu no começo do ano com eles. Eu chamei todas as pastas, todos os gestores, do alto escalão da secretaria de educação, para que todo mundo tivesse consciência dos dados”. (RESP. 9)

Os relatos indicam um processo de formulação mais concentrado nos gestores superiores das secretarias de educação, que realizam as ações em um efeito cascata, ou seja, inicia-se na gestão central e vai se desenvolvendo nos demais níveis. A ênfase na figura dos gestores também foi o predominante nos dados quantitativos do questionário, correspondendo à 49% dos atores citados no processo de formulação. Nas falas registradas, não foram citados demais atores, como alunos, sindicatos, conselhos, entre outros, inferindo-se que realmente o papel dos gestores centrais é predominante no processo de formulação. Wu e outros (2014) chamam atenção mais uma vez para o contexto, ao afirmar que os atores envolvidos dependerão da natureza do sistema política. Por fim, verifica-se que os relatos convergem ao detalharem o uso de informações, dados e relatórios para apreciação no processo de formulação, conforme pontuado por Thomas (2001).

A segunda questão – *Outros setores governamentais, além da Secretaria de Educação, participam das discussões relacionadas à formulação das políticas educacionais (Setor Financeiro, Segurança Pública, Secretaria de Saúde)?* – visou a identificar se esse processo fica restrito à secretária de educação ou envolve demais departamentos na qual foi possível

identificar que o envolvimento de outros setores dependerá da política a ser desenvolvida, conforme exemplos abaixo:

“... O secretário tem um fluxo que é com os secretários do estado, com o governador, eles colocam lá as propostas. [...] O MP vem trabalhando muito conosco nisso. Na semana passada, lançou-se a política “MPEduc”, o MP em parceria com a secretaria, tentando resolver situações bem complicadas nesse período”. (RESP. 5).

“A de segurança pública, ação social, a secretaria da justiça, também fazem parte do pacto”. (RESP. 7)

“O que nós temos em alguns programas, alguns projetos que envolvem outras secretarias, por exemplo, têm programas que envolvem a secretaria de saúde, têm programas que envolvem a secretaria de justiça, têm programas que envolvem a secretaria responsável pela parte de esporte. Então, nós temos assim alguns projetos que têm ligação com outras secretarias. [...] Depende do projeto, do programa, o que você está trabalhando com ele. Aqui, [...] nós temos um projeto que é ligado à área de segurança que é muito forte com o judiciário. Questão de tráfico, prevenção ao uso de drogas, tráfico, etc.”. (RESP. 8)

“Dependendo do programa, sim, porque nós temos núcleos aqui que envolvem as discussões de diversidade, políticas de prevenção à violência, ao uso de drogas. Acaba que nós temos outras secretarias envolvidas também nesses núcleos, que são espaços de discussão”. (RESP. 2)

Além disso, foram citados envolvimento de setores vinculados ao planejamento estratégico, logístico, pedagógico, ao departamento orçamentário, entre outros. Nesse sentido, identifica-se um processo de formulação que perpassa os setores de avaliação, que, nos casos analisados, é integrado a outros departamentos e a outras secretarias do estado.

A próxima questão do roteiro teve como objetivo identificar outros dados além daqueles da avaliação, que são utilizados para formulação de políticas, como relatórios, pesquisas ou dados do Censo Escolar, registrada da seguinte maneira: *No processo de formulação de políticas educacionais, quais os instrumentos ou as ferramentas – por exemplo, relatórios, dados empíricos, dados do Censo Escolar – você considera que são utilizados para subsidiar a formulação das políticas?* Os entrevistados explicitaram, principalmente, o Censo Escolar como fonte de informação.

“Sim, sim. Os dados do Censo sempre são utilizados, os dados de avaliação externa. A gente trabalhou com os dados da nossa avaliação estadual até 2015. A gente usou como base, agora, por exemplo, para ver as escolas que precisam de mais atenção, a gente usou os dados de 2015, do último (*nome da avaliação estadual*) e os dados do IDEB também”. (RESP. 5)

“Muito. Tanto os dados do Censo Escolar quanto os dados da nossa matrícula. Nós temos um sistema chamado (*nome do sistema*) de acompanhamento acadêmico, onde eles também são utilizados. Então, não só o rendimento, não só a matrícula, não só o desempenho em avaliação. Esse conjunto de dados e mais ainda [...] a equipe do Ministério da Saúde, da Secretaria de Saúde, que vem com a informação da vulnerabilidade, os locais, os municípios, os bairros que são mais vulneráveis. E aí, os indicadores de violência. Então, tudo isso somado, multiplicado e dividido, gera ações pontuais de determinados focos, outras não, outras já são ações lineares para todo mundo”. (RESP. 7).

“Dados do Censo Escolar, dados da avaliação, os dados que são colhidos, por exemplo, os questionários socioeconômicos. Ou dados que são colhidos na própria escola”. (RESP. 8)

“A gente utiliza. A gente tenta sempre valorizar o que a gente tem dentro da casa, então, o Censo Escolar, a gente traz a importância do preenchimento, do olhar de alguns dados. [...] A gente tem dois censos, a gente tem o Educacenso e o Censo (*nome do estado*), mas existem algumas limitações nessas consultas. Então, por exemplo, escolas que têm laboratório de informática. Ter laboratório de informática não garante aprendizagem. Se eu tenho o laboratório, e ele não tem condição de uso ou não está sendo utilizado, então, nesse sentido, a avaliação institucional que a gente traz, a gente traz um valor, um olhar qualitativo sobre esse mesmo dado que a gente coleta no Censo Escolar”. (RESP. 9)

“Sim, nós temos o (*nome do sistema*) [...]. Ele é próprio. Ele faz diariamente o monitoramento, diretamente ligado com as secretarias de escolas para ver a questão dos alunos [...] A gente utilizou os dados do IDEB junto com os dados do (*nome da avaliação estadual*), e cada escola criou a sua proposta de intervenção para [...] ver onde estamos e onde temos que chegar. [...] Então, todas essas escolas estão sendo monitoradas e, mensalmente, elas passam um relatório das ações e o que elas alcançaram com as suas propostas, tudo dentro dessa questão da avaliação”. (RESP. 3)

As falas indicam o uso de outras informações além da avaliação, principalmente do Censo Escolar. Tal ênfase pode ter sido influenciada por esse exemplo ter sido citado ao realizar a pergunta, e isso pode ser uma limitação da análise desse conteúdo. Apesar dessa limitação, identifica-se que, além dos dados da avaliação nacional, os respondentes citam dados coletados por processos próprios de avaliação desenvolvidos na UF. Tal cenário foi identificado na pesquisa documental ao apontar que das 27 UFs, 20 possuem avaliações próprias, configurando uma grande fonte de informações de dados específicos de cada UF. O cenário indica um processo de formulação baseado em evidências, constatação também identificada na pesquisa bibliométrica (JIMERSON; 2016; COOPER; LEVIN; CAMPBELL, 2009), que destaca o uso de dados, sejam de avaliações ou de outras fontes, como subsídios para o processo de formulação. Viana (1996) descreveu que, nessa etapa da formulação da política, os dados são transformados em informações significativas que geram ações públicas.

As duas próximas questões, principais para o presente estudo, tiveram como objetivo identificar e aprofundar como os entrevistados utilizam os resultados dos testes de proficiência e dos questionários do SAEB/Prova Brasil. Tal questionamento buscou aprofundar de forma qualitativa a medida quantitativa que os respondentes informaram no questionário (itens 16 e 17), pois esses foram um dos itens analisados como critério para seleção dos participantes das entrevistas em profundidade. Os entrevistados responderam aos seguintes questionamentos: *Em relação ao SAEB/Prova Brasil, de que forma os resultados dos testes de desempenho são utilizados na formulação de políticas educacionais? Em relação ao SAEB/Prova Brasil, de que maneira os dados dos questionários são utilizados na formulação de políticas educacionais?*

Sendo assim, os entrevistados foram classificados *a priori* em três grupos: Pouco uso (R1, R2 e R9); médio uso (R3, R5 e R6) e muito uso (R4, R7 e R8). Registra-se que tal classificação estabelecida se confirmou apenas parcialmente na realização das entrevistas, sendo um limite da presente etapa de pesquisa. O critério considerado sobre o uso em relação aos questionários contextuais pesou de maneira significativa e gerou uma média de uso baixa para algumas UFs selecionadas, porém, de forma geral, isso não demonstrou ser um fator preditivo sobre a intensidade de uso dos resultados da avaliação. Sendo assim, a descrição das próximas duas questões foi dividida de forma a descrever, primeiramente, o uso dos testes. As verbalizações foram agrupadas de acordo com as classificações de Brooke, Cunha e Faleiros (2011) e Silva e outros (2013). Já a descrição sobre o uso dos questionários foi apresentada com base nos grupos criados inicialmente.

A primeira questão buscava aprofundar sobre como ocorre o uso dos testes cognitivos, sendo possível verificar usos semelhantes aos registrados no questionário e na literatura estudada.

Uso relacionado ao estabelecimento de padrões e metas

“E a gente usa aquelas metas, a ideia é alcançar as metas propostas pelo próprio Ministério da Educação”. (RESP. 1)

“Sim, a gente estabelece e publica anualmente uma portaria, inclusive, para a melhoria do IDEB. Se publica qual é, se foi projetado a dois anos atrás, o que foi avaliado em dois anos, e a meta, por exemplo, para 2017. [...] Verifica quando saem os resultados, o que nós vamos analisar... Se a escola melhorou, se piorou...” (RESP. 4)

“Sim, desde quando foram suspensas as avaliações estaduais, em 2016, a gente está usando os dados do IDEB e do último (*nome da avaliação estadual*), que foi em 2015. Então, a gente fez as projeções para 2017. [...] Sim, são projeções. A secretaria agora está trabalhando com as projeções de meta. Trabalhamos com aquela meta real, que é a meta de IDEB, mas também com

projeções de metas bimestrais. A gente transformou, na verdade, a gente não está trabalhando com desempenho, com avaliação de desempenho, mas a gente trabalha com rendimento, que é o coeficiente de rendimento. Que são as notas que os professores lançam no sistema (*nome do sistema*). A partir dali nós analisamos o 1º bimestre, o 2º bimestre com ações específicas pontuais”. (RESP. 5)

“Por exemplo, nesse ano mesmo a gente está fazendo o que a gente chama de pacto pela aprendizagem, e estamos analisando todos aqueles resultados da última Prova Brasil que teve. A gente está analisando os resultados desde a posição de cada escola, até em que situação está o estado e cada escola e fazendo um trabalho tipo de pactuação de metas. A gente vê a situação que está, pega aquele resultado, a proficiência, não só a proficiência, o número cru que está lá, mas a gente pega os padrões de desempenho, vê em que nível que está, vê se aquela média que está lá, por exemplo do estado, se realmente ele reflete a escola que está lá, se reflete aquela média ou não. [...] Tem muita escola que está acima da média, mas tem muita escola que está muito abaixo da média. Então, a gente faz essa análise dos resultados, compara também com o (*nome da avaliação estadual*) que é nossa avaliação externa que a gente faz”. (RESP. 6)

“Então, a gente começou a trabalhar com a questão da proficiência no que a gente chama de meta (*nome das metas*). [...] A gente começou a olhar taxas de reprovação, taxas de recuperação paralela [...]. Então, algumas questões que a gente definiu o que seria aceitável ou não, e discutiu isso junto com as regionais. [...] O que é esperado, o básico e o que que está abaixo do básico. (RESP. 9)

Na fala dos respondentes é possível identificar o uso da avaliação para o estabelecimento de metas, como já apontando anteriormente na pesquisa documental e nos questionários. Além disso, um elemento novo que surge na realização das entrevistas é a realização da comparação dessas metas com as das avaliações estaduais próprias e outros mecanismos de avaliação própria, como citado por R5 e R6.

Uso relacionado à formação de profissionais:

“Na verdade, é mais para parte de formação, em cima dos resultados de Prova Brasil, no caso, foi programado formação em cima disso”. (RESP. 1)

“... E aí, é desenvolvido um programa para o professor daquela série. Assim como pode ser para o 5º ano, pode ser para o 6º ano, que seja problema maior, no 7º ano e no 9º. Então, são envolvidos nessa ação os resultados das duas avaliações, tanto a nacional quanto a nossa. [...] Na formação dos professores, nós trabalhamos com professores nessas duas ações, mas trabalhamos também o professor para elaboração de itens. E nessa elaboração, a gente também trabalha os resultados que são obtidos no estado, na escola, na série. Então, nós temos duas áreas de formação com professor, uma que é justamente olhar o foco daquela escola e trabalhar os professores, porque ali foram detectadas algumas situações de não aprendizagem, e trabalhamos com reforço com isso. A outra, é trabalhar de forma linear, com todos os professores, o entendimento

de um item, a elaboração de um item, e, com isso, melhorar também a avaliação nas escolas, esse é o foco”. (RESP. 7)

“Sim, sim, nós trabalhamos assim. Primeiro, nós temos uma política de formação que foi mesmo em consequência dos dados da avaliação. Toda política de formação é baseada em dados de avaliação, principalmente dados do SAEB, política de formação dos professores e também a própria política de escolas de tempo integral, uma parte dela também é a partir de dados de avaliação”. (RESP. 8)

“O primeiro momento que a gente tenta trazer dentro da diretoria, é como que eu faço a leitura desse dado. [...] Eu preciso ouvir o que a avaliação externa traz, o que esse olhar fala sobre todo meu processo educacional. [...] A escola para para pensar, para que ela volte para a sala de aula, porque ela não volta para avaliação externa, ela volta para a sala de aula para que eu recupere após escutar esses dois setores aqui. [...] Porque o que a gente faz, a gente trabalha com formação em cascata, é assim que a gente chama. Eu chamo todos os representantes das minhas regionais [...] divulgo o dado do (*nome do estado*), mas cada um sai com o CD da sua regional e eles têm o compromisso de fazer isso dentro da sua regional...” (RESP. 9)

“...A gente está com uma perspectiva de trabalhar com esses dados e informações para trabalhar na formação continuada desses professores, principalmente com os professores de língua portuguesa e matemática”. (RESP. 4)

Os registros evidenciam o uso como política de formação, corroborando o estudo de Brooke, Cunha e Faleiros (2011). Os autores registram como uma dimensão significativa do uso, pois nesse caso ele possibilita um *feedback* para a comunidade escolar, principalmente para os professores, e auxilia no diagnóstico e na busca de soluções para o aprimoramento do processo de aprendizagem. No questionário quantitativo, o tipo de uso para formação foi o mais citado pelos respondentes, correspondendo a 90% das respostas sobre o uso específico.

Uso relacionado à indicadores:

“... Os resultados da Prova Brasil são indicadores para praticamente todas as políticas que a gente desenvolve. Então, nós temos aqui programas. Um programa chamado (*nome do programa*), que é baseado nos resultados do Inep. Então, as escolas que têm alunos com baixa proficiência, não só nos resultados do SAEB, nós também levamos em consideração a avaliação da aprendizagem que a escola realiza. Mas a avaliação externa é um indicador sim, também para os diretores e para os gestores que elaboram seus planos de gestão. É um dos indicadores que é considerado junto com outros”. (RESP. 2)

“A gente compara os valores, a gente vê até que ponto eles estão próximos, a gente também criou um indicador próprio do estado que foi o (*nome do indicador*), que é o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do (*nome do estado*). [...] A gente criou também esse indicador, a gente faz uma

análise dos dois, apesar de a fórmula de cálculo ser muito parecida, mas muda na questão da média...” (RESP. 6)

“... A gente tem a Secretaria de Planejamento que cuida [...] das ações das outras secretarias, e onde são utilizados vários indicadores para cada secretaria, para a construção de escolas, e no nosso caso, contratação de professores, concurso para professores, e, no caso da proficiência, são utilizados os resultados do IDEB, que vêm da Prova Brasil”. (RESP. 1)

“Utilizamos o IDEB também. [...] Um dos indicadores que nós temos para fazer referência do progresso ou não dessas políticas, mas nós usamos outros indicadores também”. (RESP. 8)

A questão do uso de indicadores no diagnóstico ou no monitoramento em políticas públicas pode ser relacionada à atual configuração da administração pública, de maneira geral, mais centrada em processos de controle social das políticas desenvolvidas pelo Estado. Assim, os indicadores servem para “subsidiar as atividades de planejamento público e a formulação de políticas sociais nas diferentes esferas de governo” (JANUZZI, 2005, p. 138). Essa função como subsídio para o planejamento pode ser identificada nas falas apresentadas e relaciona-se com o próximo tópico.

Uso relacionado ao monitoramento pedagógico:

“... Nós estamos utilizando o resultado da escala, percentual de alunos por nível de proficiência para que eles possam adentrar no programa (*nome do programa*). São dois programas que a secretaria utiliza, que faz com que aqueles alunos que estão apresentando baixo desempenho, não só na avaliação da Prova Brasil, mas também na avaliação do (*nome da avaliação estadual*), para que eles possam adentrar, e para que os professores possam trabalhar e monitorar os alunos”. (RESP. 7)

“... Por exemplo, vai ter um projeto-piloto que é um aplicativo, relacionado, por escola. Os pais vão poder saber da frequência de seus filhos, e monitorar pelo celular. A gente fez isso a partir do IDEB. Fizemos um recorte com as escolas que tiveram melhor IDEB. Então, primeiro, se faz um diagnóstico das escolas por IDEB, depois, por outro lado, a gente vai ver as escolas. [...] A gente usa vários planos pilotos, considerando o IDEB, por ele estar se destacando ou por ele não se destacar. Então, esses recortes vão sendo feitos, conforme os objetivos que se tem com aquela proposta, com aquele projeto”. (RESP. 3)

“...Se tem alguma escola que teve um desempenho que não foi muito bom, ou um IDEB muito baixo, a gente começa a parar para pensar o que está acontecendo ali, e a gente começa a descobrir algumas questões. Como a gente trabalha com regionais, a gente tenta alertar para a regional, e tentar deixar com que ela se organize, porque, quando eu pulo, eu tiro a autoridade da regional. Mas uma coisa que a gente coloca é, a gente passa para a regional e

ela diz: Olha, vocês têm que começar a agir com quem está precisando de ajuda”. (RESP. 9)

Silva e outros (2013) descrevem o uso como monitoramento pedagógico como um processo de acompanhamento realizado, geralmente, pelas instâncias superiores das secretarias de educação, como uma ação de planejamento de ações pedagógicas, podendo ser pontuais ou planejadas em formas de programas específicos, conforme apontaram os respondentes três e sete. Esse tipo de uso foi um dos mais citados pelos respondentes dos questionários, no qual 79% afirmaram que a avaliação é utilizada no monitoramento pedagógico.

As falas registradas nessa questão indicam o uso mais vinculado aos processos gerenciais, como planejamento, estabelecimento de metas e monitoramento de ações com base nos resultados. Outro destaque, também presente nas etapas anteriores de coleta de dados, é o uso para formação de profissionais.

O item seguinte visou a identificar o uso de outro componente da avaliação, os questionários de alunos, professores, diretor e escola aplicados no SAEB/Prova Brasil. As respostas indicaram um cenário diferente em relação ao uso informado sobre os testes cognitivos.

Respondentes do grupo *Pouco uso*:

“Não, não foram utilizados. No ano de 2015, era uma outra equipe, acho que teve troca de secretário, aí, trocou o superintendente, e eu até explanei sobre os questionários [...] socioeconômicos, o questionário de esforço. e então, começou-se a pensar um trabalho em relação a isso, mas não foi para frente. A gente não fez uso daqueles questionários ainda.” (RESP. 1)

“Não, não utilizamos. Utilizamos pouco. [...] Nós, na realidade, aqui na secretaria, ainda não temos, digamos assim, a experiência de trabalhar com os microdados. E aí, acaba que os diretores, se eles acessam os resultados dos questionários, eles acessam via outras instituições que trabalham com esses dados, a exemplo do QEd¹³. Nós não temos, assim, uma orientação para lidar com os questionários de forma mais sistemática. Até gostaríamos, mas não”. (RESP. 2)

“De uma maneira bem sincera, é bem difícil a gente utilizar estes dados, porque para a gente poder trabalhar com microdados, eu não consigo rodar ele simplesmente a partir do Excel. Eu preciso de ter alguns *softwares* específicos para a gente rodar, e, às vezes, necessito também de capacitação. Então, como olho, quando eu analiso e como eu utilizo estes dados? Eu vejo que uma das grandes fragilidades que a gente tem dentro do governo federal, seja ele do Inep, ou seja ele vindo do próprio MEC, é, a partir dos dados que são coletados, o que que nós podemos fazer a partir desses dados? O que que eles

¹³ O QEd¹³ é um portal idealizado pelas organizações Meritt e Fundação Leman, que tem como premissa facilitar o acesso aos dados das avaliações externas. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/>>.

nos dizem? Então, se eu não trago esse olhar, se eu que sou o nível mais alto, um nível de sede, não consigo compreender como utilizo esses dados, eu não consigo fazer com que esses dados sejam utilizados dentro da escola”. (RESP. 9)

As falas dos respondentes relacionados ao grupo de pouca utilização confirmam a intensidade mais baixa atribuída ao uso dos questionários. Atualmente, o Inep divulga os dados oriundos dos questionários apenas no formato de microdados e, conforme apresentado pelos participantes, a manipulação e apreensão das informações disponíveis não é de fácil compreensão. Tal contexto, em que os resultados dos testes são mais explorados do que o dos questionários, é um debate recorrente na área educacional, como já citado pela análise de Bonamino (2016). Soares (2004) aponta que os fatores que influenciam o desempenho dos alunos estão relacionados a três categorias: associados à estrutura escolar, associados à família e associados ao próprio aluno. Nesse sentido, o foco nos resultados apenas com base na proficiência traz um processo de responsabilização do professor e da escola como únicos responsáveis do processo de ensino-aprendizagem. Esse debate foi encontrado também nos estudos da bibliometria como os de Sousa e Arcas (2010), Sousa e Oliveira (2010) e Amaro (2013). Nesse sentido, o uso dos questionários da avaliação, que traz informações contextuais sobre os alunos, os professores, os diretores e a escola, é fundamental para uma análise mais ampla e justa dos resultados de desempenho dos alunos.

Apresenta-se a seguir os registros dos respondentes classificados como média utilização.

Respondentes do grupo *Médio uso*:

“Ainda não, ainda não usamos. Nós estamos muito focados, realmente, na questão mais quantitativa. E com relação aos dados mais da questão contextual, a gente está usando mais os dados do (*nome da avaliação estadual*), porque foi uma realidade mais próxima nossa, mais individualizada, então, a gente não está fazendo uso deles. [...] Parece que ele (*os resultados em microdados do questionário*) se distanciam um pouco da gente, dessa forma que a gente não consegue, com a estrutura que a gente tem, com os recursos humanos e até os recursos tecnológicos, ele dificulta muito, a forma como o Inep dispõe esses resultados para nós. (RESP. 2)

“A gente utilizou muito mais os dados da nossa avaliação interna ... porque lá, ele te dá esse resultado. Assim como ele dá o resultado da proficiência média de língua portuguesa e matemática, ele também traz esses dados. [...] Quer dizer, então, a gente analisa também esses dados, esses questionários contextuais. Mas do SAEB mesmo, a gente nunca utilizou, pelo menos depois que eu cheguei na secretaria. Acho que a gente nunca o utilizou, a gente utiliza o dado na nossa avaliação própria...” (RESP. 6)

“Sim, nós utilizamos, nós utilizamos não só o do SAEB, como nós utilizamos do Pisa, e nós também temos avaliação institucional, e nós utilizamos esses dados”. (RESP. 8)

As falas reforçam mais uma vez a dificuldade de utilização dos dados disponibilizados pelo Inep. Nos registros, é possível inferir que os respondentes não fazem o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil, mas o fazem em relação à avaliação estadual própria.

Respondentes do grupo *Muito uso*:

“Nós repassamos para o setor competente, mas é aquilo que eu te disse, não há assim uma vontade política de fazer valer, de se cobrar, de se capacitar mais esse professor. [...] Porque ali, naqueles questionários, eles te dão uma grande visão do trabalho do professor, das dificuldades do professor. E se poderia trabalhar melhor isso aí, não sei te dizer de que forma, assim em nível nacional, sabe?” (RESP. 4)

“A gente utilizou até 2015. A gente utilizou os dois (*Dados do SAEB/Prova Brasil e da avaliação estadual própria*). O do (*nome da avaliação estadual*) a gente utiliza mais, porque ele era anual. Então, a gente acabava tendo a análise de várias turmas. O do SAEB é bianual, a gente usava muito sim”. (RESP. 5)

“Nós estamos começando a utilizar, porque, como eu te disse, nós estamos começando, a gente está vendo uma comparabilidade também com as respostas que são dadas na avaliação estadual. Com isso, a gente está começando a mapear as nossas escolas para que a gente possa fortalecer a gestão. É nesse ponto o trabalho do questionário, tanto do (*nome da avaliação estadual*), quanto da Prova Brasil. Ela está voltada para a gestão da escola. E aí vem, o que está acontecendo, por exemplo, hoje, nós estamos com uma formação em gestão por conta desses resultados obtidos nos questionários. A gente faz um cruzamento, verifica a situação, principalmente, um dos grandes desafios que nós temos hoje, que é o gestor trabalhar de forma bem melhor, gerenciar a sua realidade e é com base nisso que a gente vem fazendo um acompanhamento e tem uma ação voltada só para isso mesmo” (RESP. 7)

Verifica-se na análise do último grupo de respondentes que, apesar de atribuírem uma classificação de muito uso desses dados, apenas o respondente número sete cita de forma explícita como os dados são utilizados. Mesmo assim, novamente, os dados da avaliação estadual própria aparecem como parâmetro de utilização ou comparação das informações. Nesse sentido, o uso efetivo dos resultados obtidos com a coleta de dados por meio dos questionários contextuais do SAEB/Prova Brasil indica uma questão institucional de melhoria das informações disponibilizadas.

Para concluir o processo de entrevistas e na mesma linha de identificar comentários ou sugestões sobre a avaliação em foco, a última questão do roteiro de entrevista visou a coletar informações gerais dos respondentes sobre o SAEB/Prova Brasil – *Há algum outro comentário*

ou informação que você deseja registrar sobre o tema? – Os registros se concentram em sugestões de melhoria do processo. O respondente um, apesar de informar a não utilização, destacou a importância do questionário e como a divulgação dos dados de proficiência poderia ser melhor informada:

“E uma das coisas que eu vejo muito desses questionários dá para fazer muito trabalho na lotação de professores, tanto dentro da escola, quanto entre escolas. O que a gente observa que professor que trabalha em 3 ou 4 escolas tem um resultado não tão bom quanto aquele que trabalha numa escola só. A gente já verifica isso, só que é muito empírico, então vocês têm esses resultados trabalhados. [...] E os resultados de Prova Brasil, a proficiência, eu acho que talvez poderia ter uma divulgação um pouco melhor. [...]. Talvez divulgar um pouco melhor os níveis, porque a gente fica muito naquele número do IDEB, que não é ruim. A gente consegue puxar muita coisa, mas fica muito no número e não abre esse número à proficiência, porque que a escola está nesse nível, o quê que ela pode melhorar em língua portuguesa, o quê que ela pode melhorar em matemática. Essas habilidades e competências são ligadas a quais conteúdos específicos? Quais atividades podem ser propostas ...Então, pensar um pouco sobre isso”. (RESP. 1)

Já o segundo entrevistado chama atenção para a existência de informações mais detalhadas em relatórios e para a criação de indicadores.

“E aqueles relatórios para os estados eram bem interessantes né, inclusive porque eles traziam essa análise dos questionários. Os indicadores contextuais desenvolvidos agora nos últimos anos também já nos ajudam... também, né..., de alguma forma eles nos dão algum indicativo”. (RESP. 2)

Dois entrevistados fizeram comentários sobre a periodicidade e o público-alvo da avaliação.

“... Por exemplo se eu tenho uma turma na escola, se eu vou fazer uma média da turma e o IDEB daquela escola, nem sempre é a realidade das turmas, porque elas são heterogêneas, né? [...] A forma muito macro para nós se torna muito difícil, porque as realidades são muito diferentes, na mesma escola as turmas são muito diferentes, então, os dados por turma seriam ideais para nós, aí, de repente, nem precisaria da avaliação externa. [...] Se o Inep fizesse da mesma forma, o resultado individualizado, não precisa nem de ser por aluno, por turma, você já tem uma amostra boa, a gente não precisaria da avaliação externa (*avaliação estadual própria*), porque tem todo esse dado”. (RESP. 3)

“Eu acredito que agora, como vai ser censitário (*aplicação para a 3ª série do ensino médio*), nós vamos aproveitar muito mais. Quando era só amostra, mesmo se você fizesse muitas projeções e tendo uma avaliação estadual que usa a mesma matriz, o dado por escola faz muita diferença. Agora, como todas as terceiras séries farão, eu acredito que a gente tem mais condições de monitorar. Acho que agora o Inep vai ter condição de ajudar muito mais os estados. Eu só acho que a avaliação bianual já está começando a ficar muito limitada, porque os estados estão com dificuldades para fazer as suas avaliações, não foi só o (*nome do estado*) e não tendo você fica com um ano para fazer, você fica com um ano de *gap*, eu diria. Você podia fazer uma ação e, em seguida, logo em seguida, avaliar. Sendo de dois em dois anos, você ainda fica com uma certa dificuldade. Eu ainda sinto, como gestora mesmo,

sinto muita falta da avaliação anual. [...] A avaliação por escola faz muita diferença para a rede”. (RESP. 5)

Tal debate sobre público-alvo ou periodicidade sempre dependerá dos objetivos da avaliação. Kellhagan, Greaney e Murray (2011) afirmaram que em pesquisas com sistemas de avaliação de diferentes países, há indícios que o resultado do desempenho dos alunos em uma avaliação educacional não ocorre em um curto período de tempo, e sugeriram, inclusive, um intervalo de quatro a cinco anos para realização das avaliações em larga escala. Nesse sentido, apesar da sugestão pontuada, não parece razoável a avaliação externa ocorrer anualmente, ainda mais em um país de dimensões continentais como o Brasil. Sobre o extrato de aplicação e divulgação, turmas, escolas, censitário ou amostral, os mesmos autores destacam aspectos positivos e negativos da abrangência da avaliação. Acredita-se que, em uma concepção mais gerencial de políticas públicas, os resultados amostrais limitam o uso que se pode fazer da avaliação, que torna o resultado por escola mais efetivo para realização de ações de acompanhamento e intervenção.

Outra questão recorrente refere-se ao processo de divulgação e à relação com a imprensa.

“... A imprensa fica enlouquecida e ranqueia. [...] O que não te diz nada, as realidades são bem diferentes. [...] E da mesma forma que se divulga o desempenho do aluno, também deveria divulgar esse perfil: Quem é o professor que dá aula para esse aluno? Quem é o diretor que dirige a escola em que esse aluno estuda? [...] Por que aí eles começam só o aluno, o aluno, o aluno, sim, mas quem é que está por trás desse aluno? É o professor, o diretor, o gestor da escola. Porque o Inep se preocupa em divulgar, mandar aqueles boletins para as escolas. Mas eu vejo assim, se esse boletim também deveria ser encaminhado para o secretário de educação, fazendo uma referência, sabe? Por que o quê que eles querem? Que melhore o IDEB, mas não há definição em termos de meta estratégica, objetivos estratégicos e ações estratégicas, o quê que eles efetivamente querem. (RESP. 4)

“... Nós temos uma certa dificuldade, porque, muitas vezes, esse dado chega primeiro para a imprensa para depois chegar na secretaria. E aí, quando esse dado chega, muitas vezes, o próprio Inep fala tanto das questões contextuais; fala como que as secretarias não podem analisar o dado simplesmente dado pelo dado, pois é preciso analisar o contexto, só que isso fica muito difícil quando a imprensa já faz um estardalhaço do resultado sem levar em conta tudo isso [...] Porque, às vezes, nós somos pegos de surpresa, porque a gente fica sabendo do resultado primeiro pela imprensa, e aí, quando chega, o estrago já está feito”. (RESP. 8)

“... Como é que a divulgação acontece: existe uma fala de um ministro, uma fala de uma outra pessoa, existe um olhar sob o resultado bem geral, sobre como está, onde estão as fragilidades, as dificuldades e se encerra a partir dali. Agora, a questão é, que eu acho que a gente tem e o Inep, às vezes, tem esse potencial para trazer, então, videoconferências que podem se, tanto nacional,

por diversos meios, Facebook, ou o próprio YouTube, e que elas ficam guardadas. [...] ... Então, às vezes, trazer palestras ou falas no YouTube, alguns boletins informativos, então, como esse dado pode ser lido, por exemplo, isso faz uma diferença. O próprio boletim da Prova Brasil, eu trago os níveis, eu trago o que cada nível diz e não consigo avançar mais a partir dali, então eu acho que talvez a gente ter um pouco mais de carência do que que pode ser feito”. (RESP. 9)

Kellhagan, Greaney e Murray (2011) discutiram a problemática da relação da divulgação com a imprensa e alertaram para a possibilidade de a mídia reduzir e simplificar os resultados das avaliações, por vezes com foco nos aspectos negativos contribuindo para o prejuízo político do cenário em questão. Isso se reafirma na fala dos entrevistados, que comentam o *ranking* produzido na etapa final de divulgação. Para evitar esse tipo de divulgação, as estratégias envolvem a oferta de melhores informações e de fácil compreensão, tendo um propósito claro da divulgação (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011).

A etapa de realização das entrevistas permitiu aprofundar os pontos-chave coletados inicialmente nos questionários. Apesar das limitações da amostra de entrevistados, os relatos indicaram qualitativamente como os dados têm sido utilizados no processo de formulação das políticas públicas. Encerrando o presente capítulo, apresenta-se, a seguir, um Quadro-síntese, com o objetivo de consolidar as informações obtidas nas três etapas da coleta de dados.

Quadro 18 - Resultados obtidos na coleta de dados

Objetivo	Método	Resultado
Identificar políticas educacionais voltadas para a educação básica atualmente vigentes nos estados brasileiros	Pesquisa documental, questionários e entrevistas	Os resultados indicam que existem diversas ações desenvolvidas pelas UFs, com destaque àquelas relacionadas ao estabelecimento de metas, à formação de profissionais, bem como ao planejamento das políticas educacionais e de caráter informativo.
Descrever como os representantes das redes estaduais de ensino formularam as propostas de políticas educacionais atualmente nos estados brasileiros	Questionários e entrevistas	Os resultados indicam que os dados são considerados como informações empíricas importantes para o processo de formulação. Infere-se também que o processo de formulação é mais centrado nas gestões centrais das secretarias estaduais de educação.
Descrever os resultados das duas últimas edições do SAEB/Prova Brasil	Pesquisa documental	Os resultados foram apresentados e indicam avanço em relação à proficiência nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Com relação ao ensino médio, há um cenário nacional que indica estagnação e,

		no caso de matemática, declínio nas proficiências.
Identificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nas políticas educacionais atuais dos estados brasileiros	Pesquisa documental, questionários e entrevistas	Os resultados encontrados corroboram estudos anteriores, com destaque para o uso como instrumento de gestão, formação e informativo. Além disso, a pesquisa inovou ao ampliar o campo de consulta de estados até então não investigados com a utilização de multi métodos de pesquisa, o que permitiu construir um quadro nacional sobre o uso dos dados e um modelo de classificação e intensidade do uso da avaliação investigada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do quadro apresentado, e considerando que a pergunta de pesquisa do presente trabalho teve como objetivo verificar se os resultados do SAEB/Prova Brasil estão sendo utilizados efetivamente para a formulação de políticas públicas educacionais nos estados brasileiros, registra-se que os dados coletados permitiram identificar que eles estão, de fato, sendo utilizados, com destaque para três usos específicos: gestão, formação e informativo. O capítulo seguinte visa a aprimorar essa discussão, agregando e analisando, de forma crítica, os resultados das três etapas de pesquisa.

6. DISCUSSÃO

O objetivo desse capítulo é discutir os principais resultados obtidos na pesquisa com base no referencial teórico apresentado, na pergunta de pesquisa e nos objetivos estabelecidos para o estudo. Sendo assim, analisam-se os resultados obtidos com base nas duas temáticas principais do estudo: a formulação de políticas públicas educacionais e o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil nesse processo. Além disso, apresenta-se no final do capítulo as implicações teóricas, metodológicas e práticas do estudo.

Referente ao processo de formulação de políticas públicas, a coleta de dados trouxe elementos que permitiram relacionar o que ocorre na prática com as fases de formulação encontradas na literatura, especificamente aquelas listadas por Thomas (2001). Destaca-se a primeira fase, ênfase deste estudo, sobre o uso de evidências na formulação. Conforme apresentado anteriormente, 72% dos respondentes do questionário listaram atividades que envolvem a análise de informações empíricas para o processo político. O cenário identificado vai ao encontro da literatura recente presente na bibliometria, que apresenta o debate sobre formulação de políticas e tomada de decisões baseada em evidências (*evidence-based decision making*). Cooper, Levin e Campbell (2009), discutem essa tendência do ponto de vista da educação e apresentam que o crescimento do uso de evidências em políticas públicas está relacionado ao aumento de um público mais informado, à quantidade e à disponibilidade de dados existentes, bem como aos processos de *accountability* governamentais. Defendem que o uso de evidências permite realizar políticas mais fundamentadas, com melhores decisões e que podem gerar melhores práticas e resultados. Ao mesmo tempo, ponderam que esse não é um percurso linear e isento de influências, e que o processo de formulação também está permeado por pressões políticas, percursos históricos, tradições ou conveniências (COOPER; LEVIN; CAMPBELL, 2009), algo já apresentado pela presente pesquisa.

Nesse sentido, verifica-se que as informações coletadas na pesquisa agregam e corroboram estudos na área sobre o uso de evidências em políticas públicas, mas é preciso ponderar as limitações desse processo. Percebe-se um crescimento do uso de indicadores no ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas no país, e essa tendência vem atrelada com as transformações da administração pública com maior planejamento e controle das ações do Estado (JANUZZI, 2005). Porém, o uso desses indicadores deve ser pautado por propriedades desejáveis, tais como: relevância para a agenda política, validade de representação do conceito, confiabilidade da medida, sensibilidade às ações previstas, transparência metodológica,

comunicabilidade ao público, periodicidade na sua atualização, comparabilidade da série histórica, entre outros. Essa ponderação é significativa, pois o presente trabalho identificou o IDEB como um dos principais subsídios no diagnóstico e nas políticas pensadas pelas UFs investigadas. Não é a intenção do presente trabalho aprofundar as potencialidades e limitações deste indicador especificamente, mas é preciso refletir sobre o uso do dado como sinônimo de qualidade, uma vez que a aplicação direta de indicadores sintéticos como mensuração de efetividade ou como critério de alocação de gastos está permeada de dúvidas (JANUZZI, 2005).

Verifica-se ainda que, apesar da constatação do uso de evidências no processo de formulação, as etapas consequentes desse processo continuam sendo um campo a ser explorado. O presente trabalho contribui ao apresentar uma visão mais geral do processo que está ocorrendo nas secretarias estaduais de educação, mas não é possível aprofundar nos contextos específicos de cada UF. As respostas coletadas indicam que os dados da avaliação são considerados no processo de diagnóstico e formulação, mas existem muitos outros fatores que permeiam esse processo, como a questão dos recursos disponíveis para desenvolvimento dos programas e ações, bem como a questão das mudanças nas estruturas organizacionais das secretarias e dos dirigentes que participam do processo de formulação dessas políticas, conforme pontuado na etapa de entrevistas.

O segundo grande tema do estudo visou a identificar políticas educacionais existentes e como as UFs utilizam os dados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas. Os resultados indicam a existência de políticas e ações de diversos tipos nas UFs brasileiras, que vão desde o simples acompanhamento das escolas por meio dos indicadores existentes até a formalização de programas específicos, estruturados com base em diagnóstico e metas de acompanhamento. Essa dinamicidade de processo faz parte da análise de políticas públicas, em que cada secretaria e suas respectivas organizações internas se constituirão e promoverão ações de acordo com o contexto político, social e econômico em que estão inseridas.

A pesquisa documental também indicou a relevância dos dados da avaliação estudada nos planos estaduais de educação, no qual a maioria das UFs relatou alguma estratégia em relação aos indicadores da avaliação, principalmente o IDEB. Nesse sentido, essa etapa permitiu identificar políticas e programas que utilizam os dados da avaliação com destaque para três tipos de uso: para planejamento das ações das secretarias, para o estabelecimento de metas e para formação de profissionais da educação. Tais usos foram encontrados expressamente nos planos estaduais e identificados de maneira mais informal nas respostas dos participantes das etapas de questionário e entrevistas.

Diante do cenário investigado, os resultados sugerem que os dados são, de fato, utilizados de forma direta e indireta na formulação de políticas educacionais. Considera-se como forma direta quando o dado da avaliação é um insumo indispensável para a política, por exemplo, no caso do estado do Maranhão em que foi estabelecido o Programa Mais IDEB¹⁴, que visa a aumentar os índices do estado na avaliação. Nesse sentido, todo o programa foi formulado com base nas matrizes do SAEB/Prova Brasil e tem objetivos específicos relacionados ao aumento da proficiência dos alunos nas disciplinas avaliadas. E considera-se como forma indireta quando os resultados da avaliação servem de insumos ou ponto de partida para pensar as políticas estaduais; isso ocorre, por exemplo, quando um estado utiliza os resultados da avaliação para apresentar um diagnóstico da educação em uma rede de ensino específica. Percebe-se que, de maneira geral, a utilização mais frequente é a de forma mais indireta, sendo um desafio da presente pesquisa a identificação de programas ou políticas expressamente divulgadas pelas secretarias estaduais de educação. O registro formal de programas específicos que registram quais dados serão utilizados, quais metas deverão ser atingidas e quais mecanismos de monitoramento e acompanhamento de políticas são escassos, pelo menos considerando os critérios de busca utilizados. Nesse sentido, é preciso registrar que os critérios de busca utilizado na pesquisa documental constituem um limite da pesquisa, pois só permitiram identificar ações mais gerais do uso pelas UFs brasileiras, não sendo possível aprofundar na análise de cada programa ou secretaria de educação. Sendo assim, podem existir outros documentos ou registros que formalizem a utilização dos dados, mas esses não foram diagnosticados com as técnicas de pesquisa adotadas.

Além de identificar essas políticas, o presente estudo propôs qualificar o uso dos dados na formulação. Antes de discutir especificamente sobre os resultados, é preciso lembrar que a identificação desses usos baseou-se em três pesquisas principais: Kellaghan, Greaney e Murray (2011), que fizeram uma análise internacional sobre o uso dos resultados de avaliações de desempenho educacional; Brooke, Cunha e Faleiros (2011), que fizeram uma pesquisa sobre a avaliação externa como instrumento da gestão educacional com uma descrição detalhada de como esses processos ocorrem, especialmente nas seguintes UFs: ES, MG, SP, CE, PE, DF e PR; e Silva e outros (2013), que apresentaram o uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes com foco em quatro redes de ensino, que abrangeram os seguintes estados: ES, SP e PR. As três pesquisas citadas possuem uma riqueza de informações e dados

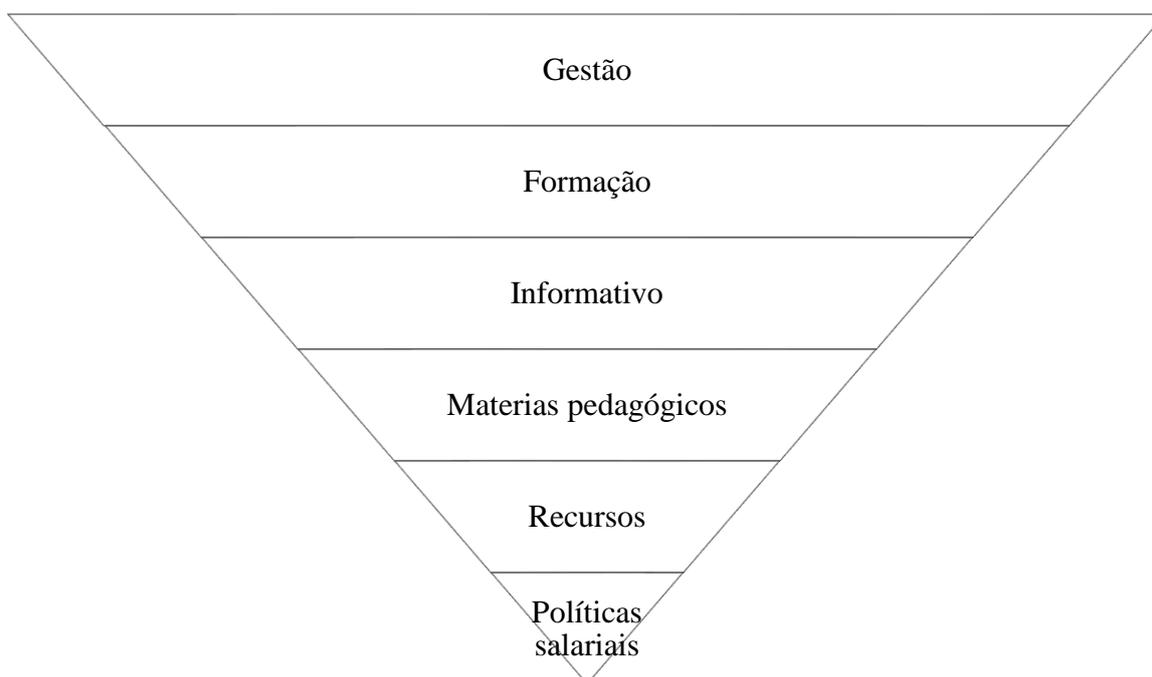
¹⁴ Materiais específicos do programa estão disponíveis em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/mais-ideb/>>.

sobre o uso dos resultados das avaliações, com uma descrição aprofundada das ações desenvolvidas, constituindo os subsídios indispensáveis de análise dos dados obtidos.

Com base nesse cenário, o presente estudo agregou ao ampliar o escopo de consulta às UFs, coletando informações significativas que até então não haviam sido exploradas, especialmente das regiões norte e centro-oeste. Essa ampliação de consulta pôde resultar em uma descrição mais abrangente do uso de dados de avaliação no país, com foco específico em relação ao SAEB/Prova Brasil. De maneira geral, não foram identificados novos tipos de uso além dos já apontados nas pesquisas anteriores, mas a ampliação da consulta permitiu identificar que, para além das UFs já investigadas anteriormente, as práticas de uso são semelhantes nas demais regiões e UFs brasileiras. Sendo assim, informa-se que a pesquisa obteve informações e coletou dados primários de 23 UFs, ficando apenas sem informação dos questionários e entrevistas os estados de Alagoas, Espírito Santo, Paraná e Rio Grande do Norte. Apesar disso, a pesquisa documental permitiu analisar outras informações dessas UFs, também significativas para a pesquisa.

Sendo assim, com base nos estudos anteriores e nas evidências encontradas nesta pesquisa, foi possível identificar seis tipos de uso dos dados nas UFs brasileiras. A categorização proposta a seguir apresenta-se como um complemento da matriz classificatória descrita por Brooke, Cunha e Faleiros (2011). A intenção de uma nova classificação visa a contemplar os demais estudos que foram subsequentes à pesquisa de 2011 e agregar o resultado do presente estudo. Além disso, a proposta de organização em pirâmide invertida evidencia da maior para menor utilização dos dados, conforme resultados encontrados na pesquisa. Registra-se que esta classificação possui limitações, pois visa a identificar o uso especificamente em relação ao SAEB/Prova Brasil, não sendo possível generalizar para uso relacionado a outras avaliações. Além disso a classificação proposta considera o registro do tipo de uso do ponto de vista de apenas um ator ligado à gestão das secretarias estaduais, sendo necessário em pesquisas futuras a ampliação de consulta aos demais atores envolvidos no processo educacional.

Quadro 19 - Classificação dos usos do SAEB/Prova Brasil na formulação das políticas estaduais



Fonte: Elaborado pela autora¹⁵.

A primeira dimensão de uso foi denominada **Gestão** e agrega ações relacionadas ao planejamento de políticas, programas e ações nas secretarias estaduais de educação. Essa categoria também contempla a utilização no diagnóstico da rede e como insumos no processo de formulação. A proposta dessa dimensão é abrangente e engloba, inclusive, os processos de monitoramento das escolas, acompanhamento e criação de indicadores de qualidade e a avaliação de programas desenvolvidos pelas redes. É o tópico de mais destaque, pois foi identificado nas três etapas de coleta e com maior intensidade. Nessa primeira dimensão também é preciso pontuar o uso de dados para o estabelecimento de *metas*. Ficou evidente na pesquisa documental, nos questionários e nas entrevistas que os dados são instrumentos gerenciais de acompanhamento das escolas por meio do estabelecimento de metas de desempenho. Essa constatação pode ser explicada pela própria diretriz nacional expressa no PNE, que estabelece a necessidade dos planos estaduais estarem em consonância com as diretrizes, metas e estratégias do próprio PNE. Isso permite analisar que o cenário das políticas educacionais foi influenciado por uma concepção mais gerencial de administração pública que

¹⁵ Informa-se que a imagem apresentada não possui proporção de escala, apenas indica intensidade de uso da maior para menor.

pressupõe maior acompanhamento e controle social, neste caso, monitorada por meio de metas e padrões a serem atingidos. Conforme descrito anteriormente, essas ações estão relacionadas ao conceito de *accountability* explorados ao longo do trabalho, tema ainda permeado por discussões a favor e contra no cenário educacional. Acredita-se que a existência dos dados das avaliações são importantes ferramentas gerenciais para as redes de ensino, mas é preciso ter cautela no uso atrelado à responsabilização de diretores e professores caso não cumpram as metas estabelecidas. Em recente pesquisa, Capocchi (2017) aponta efeitos negativos das políticas de responsabilização, com destaque para a exclusão de alunos no processo avaliativo e demais fraudes durante a aplicação das provas, com o objetivo de obter melhores resultados.

A segunda dimensão, nomeada **Formação**, contempla todo o uso que é feito, com o objetivo de promover a formação de profissionais envolvidos no processo educacional, em especial a de professores, com um foco de intervenção mais pedagógico com base nos dados. Tal dimensão foi uma das mais citadas pelos respondentes dos questionários (90%) e novamente identificada na etapa de entrevistas. Essa classificação é importante e merece destaque por estar vinculada a um propósito indispensável da avaliação: a retroalimentação do processo educativo, com o objetivo real de melhoria da aprendizagem dos alunos. Pode-se dizer que a dimensão de formação se encaixa na classificação de uso conceitual de Weiss (1998), que pressupõe a avaliação com o objetivo de gerar aprendizado para novas ações. Apesar de ser uma dimensão com grande destaque, é preciso registrar que há um grande debate na área educacional sobre os limites da relação direta de formação de professores e desempenho dos alunos nas avaliações externas (FREITAS, 2007; SANTOS, 2004). Bauer (2012) apresenta a necessidade de estudos empíricos que possam somar na análise dessa relação, considerando que há outros fatores que influenciam no processo de aprendizado dos alunos, tais como nível socioeconômico, características da escola, tamanho da turma, entre outros. Apesar das limitações pontuadas, acredita-se que a avaliação possa mesmo ter um caráter formativo e agregue ao processo de ensino aprendizagem.

A terceira dimensão foi designada como uso **Informativo** e, mais uma vez, foi uma das mais citadas pelos respondentes do questionário (90%). Essa dimensão também ficou clara na pesquisa documental, no qual a análise dos *sites* das secretarias estaduais evidenciou esse tipo de uso da avaliação. Nesse caso, o uso está relacionado com as premissas de transparência e controle social, em que os resultados são fontes de informações para os diferentes atores envolvidos no processo educacional.

As demais categorias foram identificadas e citadas com menor frequência. A dimensão **Materiais pedagógicos** refere-se ao uso como indicativo de revisão dos conteúdos e materiais utilizados na prática pedagógica. Esse tipo foi identificado nos questionários e também na pesquisa documental, em que alguns *sites* disponibilizavam materiais didáticos com base e referência nos dados da avaliação. A dimensão **Recursos** significa o uso para alocação de recursos financeiros ou materiais para as escolas. Por fim, a dimensão de **Políticas salariais** agrega todas as ações relacionadas ao pagamento de incentivos, como bônus decorrentes dos resultados da avaliação. Foi uma das dimensões menos citadas, com apenas três UFs que informaram que fazem esse tipo de uso com base nos dados do SAEB/Prova Brasil.

A proposta de classificação realizada visou a contribuir para a área de avaliação educacional ao agregar os achados das pesquisas relativas ao tema com ampliação de novos estados consultados. Percebe-se que, de maneira geral, os usos identificados anteriormente se confirmam, e tipos e intensidades variam em cada estado. Não é pretensão do presente estudo generalizar os resultados encontrados, mas infere-se que, apesar de algumas UFs estabelecerem políticas do tipo *high stake* com responsabilização e consequência direta com base nos resultados, a maioria delas ainda pode ser considerada em uma perspectiva de responsabilização *low stake*, ou seja, há o pressuposto da responsabilização¹⁶, mas não com consequências diretas. Bonamino e Sousa (2012) classificaram esse cenário como a segunda geração de avaliação, na qual os resultados são amplamente divulgados, mas não há consequências materiais estabelecidas. Nesse contexto, as consequências são simbólicas e advêm da apropriação das escolas e sociedade sobre os resultados obtidos. É preciso registrar que, apesar dessa constatação, há uma limitação de analisar em profundidade políticas e ações de cada UF, que poderão ser mais ou menos intensas no que se refere à *accountability* como percebida na aplicação do questionário. Registram-se, a seguir, as implicações teóricas metodológicas e práticas da pesquisa.

As implicações teóricas recorrentes da pesquisa contribuem para a área de políticas educacionais, campo ainda em fase de consolidação, conforme apontado por Mainardes (2009), que estabeleceu uma interlocução entre o referencial da administração pública e da educação. A concepção adotada pressupõe o processo de formulação de políticas como uma etapa não linear, permeada por um contexto de influências, interesses e disputas inter-relacionadas

¹⁶ Entende-se a responsabilização “como uma tentativa de melhorar os resultados das escolas mediante a criação de consequências para a escola ou para professores individuais, sejam elas materiais ou simbólicas, de acordo com o desempenho dos alunos medido por procedimentos avaliativos estaduais ou municipais” (BROOKE, 2008, p. 94).

(MAINARDES; FERREIRA; TELO, 2011). Nesse sentido, o estudo agrega ao campo de políticas educacionais ao apresentar dados empíricos sobre o uso de dados com foco na formulação de políticas públicas. Essas informações também corroboram os estudos recentes identificados na análise bibliométrica, que tratam o tema como *evidence-based decision making* o qual pressupõe que as políticas baseadas em evidências podem gerar melhores decisões práticas mais efetivas, bem como melhoria dos resultados (COOPER; LEVIN; CAMPBELL, 2009). Além disso, o estudo agrega ao campo educacional ao ratificar pesquisas anteriores (KELLAGHAN; GREANEY; MURRAY, 2011; BROOKE; CUNHA; FALEIROS, 2011; SILVA et al., 2013) e amplia a consulta a outras UFs até então não investigadas.

As implicações metodológicas do estudo dizem respeito à diversificação na coleta dos dados e na ampliação das UFs consultadas. Estudos anteriores investigam o uso de dados principalmente pela técnica de estudo de caso e com foco no uso das avaliações externas de maneira geral. O presente estudo possui como ponto central o SAEB/Prova Brasil, e amplia a consulta para a maioria das UFs brasileiras com técnicas de pesquisa diversificadas que se agregam: pesquisa documental, questionário e entrevistas, e permitem a realização de descrições ricas e detalhadas do processo de uso de dados na formulação de políticas educacionais. É preciso registrar que a pesquisa possui algumas limitações, por exemplo, quanto aos respondentes do questionário, pois investiga a situação do ponto de vista de apenas dois sujeitos – técnicos e interlocutores de avaliação –, sendo necessário ampliar a consulta a outros atores participantes das políticas educacionais. Além disso, há uma limitação quanto à amostra das entrevistas, na qual foi estabelecido um critério de seleção de grupos, de acordo com a intensidade do uso, que não se mostrou preditivo durante a realização das entrevistas. Ademais, devido a limitação temporal, foram consultados apenas nove UFs, podendo-se ampliar o escopo de consulta em pesquisas futuras. Outro aspecto metodológico relevante diz respeito à proposta de um instrumento que coleta informações sobre o uso de dados de avaliações externas que poderá ser aprimorado e validado estatisticamente em pesquisas futuras.

Por fim, as implicações práticas da pesquisa permitiram identificar o SAEB/Prova Brasil como importante instrumento para as políticas públicas educacionais brasileiras, mas que precisa de melhorias para o real auxílio a gestores no âmbito estadual. Isso fica evidenciado nas limitações de uso dos questionários da avaliação, que são informações singulares no processo de políticas públicas e indispensáveis para a análise da qualidade da educação básica do país. O estudo em questão pode gerar essa reflexão e contribuir com as atividades desenvolvidas pelo

Inep por meio da possibilidade de analisar os resultados identificados e as diferentes sugestões registradas. Além disso, o estudo permitiu identificar o destaque dado ao IDEB no processo de formulação. Com base nos dados coletados, percebe-se maior utilização da informação sintética que o indicador oferece, que também é um importante ponto de análise. Nesse sentido, verifica-se a necessidade do desenvolvimento e divulgação de outros indicadores que possam considerar outros fatores do contexto educacional, já que o processo de aprendizado dos estudantes está permeado por fatores intra e extra-escolares, tais como local da escola, índices de violência da região, tamanho da escola, recursos familiares, entre outros (SOARES, 2004). Por fim, o estudo também permitiu identificar a prática de avaliação como política consolidada no cenário educacional brasileiro. Entende-se que a avaliação pode auxiliar no planejamento e formulação de políticas governamentais e que é um instrumento importante para acompanhamento das ações desenvolvidas pelo Estado (CUNHA, 2006).

Diante do cenário apresentado, espera-se ter contribuído para a área de políticas públicas educacionais, especialmente referente às avaliações externas. Em função do caráter exploratório da pesquisa, identificam-se aspectos metodológicos e teóricos que precisam de aprimoramento e que poderão ser realizados em pesquisas futuras. Apesar das limitações, acredita-se que o estudo contribuiu para o debate em questão e cumpriu o objetivo de pesquisa ao verificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões da presente pesquisa permitem contribuir em dois principais aspectos: social e teórico. Do ponto de vista social, a pesquisa contribui para analisar que tipo de uso tem sido feito com as avaliações de larga escala. Identifica-se que os princípios gerenciais da administração pública, que pressupõem maior controle social e monitoramento das políticas públicas, ganharam espaço no cenário educacional. Nesse sentido, a avaliação tornou-se instrumento consolidado de gestão. Registra-se que o intuito do presente trabalho não foi aprofundar no juízo de valor desse uso, contudo, é necessário fazer ponderações. No Brasil, assim como em diversos países, a cultura da avaliação foi se expandindo com uma velocidade considerável e tornou-se prática constante nas redes de ensino. É preciso problematizar os limites que tais avaliações possuem, pois elas são apenas uma parte de um processo muito maior que é a qualidade da educação. Defende-se aqui que as avaliações são processos legítimos e necessários para a educação brasileira, mas não são a resposta ou a única solução para todos os problemas da educação, principalmente quando a análise se reduz ao desempenho dos alunos nos testes de proficiência. Muito se espera do uso desses dados e quais informações eles podem somar ao processo educacional, mas fato é que essa contribuição é limitada. Para além da discussão sobre o uso de dados, é preciso debater sobre quais consequências esses usos estão gerando na realidade das escolas. Nesse sentido, a pesquisa teve a intenção de contribuir para esse debate, informando que, de fato, os dados são utilizados, mas é preciso cautela e reflexão sobre o uso que se faz. A avaliação passa a ter sentido quando ela é analisada e se traduz em uma reflexão do processo pedagógico desenvolvido nas escolas, fato que pode ser atingido apenas se os instrumentos disponibilizados dialogarem mais com os agentes escolares.

Do ponto de vista teórico, o estudo agrega a outras descobertas sobre o processo de formulação de políticas públicas e uso de dados em formulação. Isso se dá em dois aspectos. O primeiro deles refere-se aos achados bibliométricos que apresentam uma síntese dessa discussão nos últimos dez anos no âmbito nacional e internacional. O resultado dessa análise indica que o Brasil está em um patamar semelhante de discussão sobre o tema, que apresenta muitos estudos que indicam efeitos positivos e negativos dos usos ao refletirem e problematizarem sobre o campo. O outro ponto refere-se à proposição de um modelo classificatório, baseado em pesquisas anteriores, mas que amplia o escopo de consulta para a maioria dos estados brasileiros. O modelo proposto acrescenta também uma análise sobre a intensidade do tipo de uso, classificando as diferentes dimensões da maior para a menor

intensidade as diferentes dimensões, com destaque para o uso de dados como instrumento de gestão, formação e informação nas políticas educacionais.

Apesar dos avanços, há que se destacar os limites da pesquisa. O primeiro deles se refere à limitação do critério de busca na pesquisa documental, que traz uma informação mais superficial dos programas e políticas desenvolvidos no estado. O segundo refere-se à validação do questionário utilizado na pesquisa, que passou pela etapa de validação de conteúdo, mas carece de validações estatísticas consistentes para a confiabilidade dos itens selecionados. Outro limite se refere à amostra das entrevistas, que utilizou um critério de distinção de grupos com base na média de utilização informada entre testes e questionários, fator que não se mostrou preditivo na efetivação da coleta. Sendo assim, não foi possível classificar as UFs brasileiras de acordo com a intensidade de uso dos resultados. Por fim, há limitação sobre os participantes da pesquisa, que se restringiram a um grupo de pessoas vinculadas às secretarias de educação. Não foram coletadas informações dos demais atores envolvidos no processo educacional, dessa maneira, a pesquisa limita-se ao uso identificado por equipes gestoras. No entanto, em estudos futuros, pode-se ampliar a percepção do uso pelos demais atores envolvidos no processo educativo. Apesar das limitações descritas, acredita-se que o estudo coletou dados importantes que foram descritos de forma detalhada e permitiram apresentar um cenário do uso de dados no Brasil.

Por fim, com base nos resultados obtidos, na análise da literatura e nos limites apresentados, sugere-se que estudos futuros investiguem de maneira mais aprofundada as implicações desses usos e os efeitos reais que trazem para o processo educacional, considerando os distintos atores envolvidos no contexto das redes de ensino. Acredita-se que as classificações de uso estão mapeadas e bem identificadas no cenário nacional, porém, é preciso investigar um passo à frente, avaliando se os usos identificados estão contribuindo ou não para a qualidade da educação brasileira. Além disso, sugere-se ao Inep, que os dados obtidos pela pesquisa sejam analisados e utilizados como subsídios para repensar processos referente ao SAEB/Prova Brasil. Como exemplo, tem-se a questão da disponibilização dos dados dos questionários contextuais da avaliação, que podem ser divulgados de maneira mais clara, objetiva e útil para os estados e municípios brasileiros. Outro aspecto se refere à possibilidade do próprio instituto divulgar orientações quanto ao uso do dado, explicando as potencialidades e limites das informações coletadas por meio da avaliação. Tal sugestão se deve pela responsabilidade formativa e instrucional que o órgão possui ao produzir tais dados.

Considerando que o propósito principal da pesquisa consistia em verificar o uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas públicas educacionais atualmente vigentes nos estados brasileiros, pode-se dizer que o objetivo foi alcançado e trouxe elementos importantes para a área de políticas educacionais. A reflexão sobre o uso é importante, pois permite identificar se a política de avaliação realmente tem contribuído para as políticas educacionais no país. Acredita-se que, apesar das diferentes opiniões sobre a validade e a relevância das avaliações externas, o processo permite iluminar a situação educacional do país, identificando situações e locais que necessitam de mais acompanhamento e atenção. Sabe-se que tal ferramenta possui significativas limitações e não tem como objetivo substituir a análise realizada pelos profissionais que estão presentes diariamente nas escolas, mas ela é um recurso fundamental para gestores e para a reflexão sobre políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; COSTA, V. M. F. **Reforma do Estado e o contexto federativo brasileiro**. São Paulo: Konrad-Adenauer-Stiftung, 1998.
- AFONSO, M. H. F. et al. Como construir conhecimento sobre o tema de pesquisa? Aplicação do processo ProKnow-C na busca de literatura sobre avaliação do desenvolvimento sustentável. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, v. 5, n. 2, p. 47-62, 2012.
- AMARO, I. A. (in) visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 23, n. 43, 2013.
- ANDERSON, J. E. **Public policymaking**. Cengage Learning, 2014.
- ARAÚJO, C. A. A. Bibliometria: evolução histórica e questões atuais. **Em Questão**. Porto Alegre, v. 12, n. 1, 2006.
- BALL, S. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, 2010.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**, v. 70. 6.ed. Lisboa: Edições, 2009.
- BAUER, A. É Possível relacionar avaliação discente e formação de professores? A experiência de São Paulo. **Educ. Rev. Belo Horizonte**, v. 28, n. 2, p. 61-82, 2012.
- BONAMINO, A. A evolução do SAEB: desafios para o futuro. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, 2016.
- BONAMINO, A.; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 108, p. 101-132, 1999.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. (Constituição, 1988). **Constituição da República do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Disponível em:
<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 5 set. 2017.

BRASIL, Emenda Constitucional. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. In: Obrigatoriedade do ensino de quatro aos dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica. Congresso Nacional, Brasília. 2009. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 31 ago. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ideb_2015_Região e UF. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/cenario-educacional>>. Acesso em: 17 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 8 fev. 2017.

BROOKE, Nigel. Responsabilização educacional no Brasil. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa**, v. 1, n. 1, 2008.

BROOKE, N; CUNHA, M. A. A.; FALEIROS, M. **A avaliação externa como instrumento da gestão educacional dos estados**. São Paulo: Game/FAE/UFMG, 2011.

CAMPBELL, C.; LEVIN, B. Using data to support educational improvement. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, v. 21, n. 1, p. 47, 2009.

CAPOCCHI, E. R. **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo.

CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CERVO, A. L. **Metodologia científica**. Bervian: Pedro Alcino, 1996.

CHRISTIE, C. A. Reported influence of evaluation data on decision makers' actions: An empirical examination. **American Journal of Evaluation**, v. 28, n. 1, p. 8-25, 2007.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.

CORRÊA, A. J.; DUARTE, B. M. Avaliação educacional: o Ideb e os sintomas da desestruturação do ensino médio. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 1, n. 1, p. 23-32, 2017.

CUNHA, C. G. S. **Avaliação de políticas públicas e programas governamentais: tendências recentes e experiências no Brasil**. Secretaria de Coordenação e Planejamento/RS, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa, métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- DALY, A. J. et al. Misalignment and perverse incentives: examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. **Educational Policy**, v. 28, n. 2, p. 145-174, 2014.
- DIAMOND, J. B. Accountability policy, school organization, and classroom practice: partial recoupling and educational opportunity. **Education and Urban Society**, v. 44, n. 2, p. 151-182, 2012.
- DE FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 663-689, 2013.
- DYE, T. R. **Understanding public policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall, 1984.
- FARIA, C. A. P. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 20, n. 59, 2005.
- FARIA, C. A. P.; FILGUEIRAS, C. A. C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. p. 327-368.
- FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do IDEB: pressupostos e perspectivas. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, 2016.
- FERNANDES, R. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**: metas intermediárias para a sua trajetória no Brasil, estados, municípios e escolas. Brasília INEP/MEC, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/metodologias/Artigo_projecoes.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2017.
- GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 28, n. 1, 2012.
- FREITAS, H. et al. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.
- FREITAS, H. C. L. et al. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, 2007.
- FREITAS, L. C. A importância da avaliação e seus desafios: em defesa de uma responsabilização participativa. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.
- FREITAS, P. F. **Usos das avaliações externas**: concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-105953/en.php>>. Acesso em: 8 fev. 2017.
- FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, 2009.

FONTANIVE, N.; KLEIN, R. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. **São Paulo Perspec**, v. 23, n. 1, p. 19-28, 2009.

GELINSKI, C. R. O. G.; SEIBEL, E. J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, 2008

HÖFLING, E. M. et al. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

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. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/14398>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

HORTA NETO, J. L.; JUNQUEIRA, R. D.; OLIVEIRA, A. S. Do Saeb ao Sinaeb: prolongamentos críticos da avaliação da educação básica. **Em Aberto**, v. 29, n. 96, 2016.

HOWLETT, M.; RAMESH, M.; PERL, A. **Política pública: seus ciclos e subsistemas; uma abordagem integral**. Trad. Francisco G. Heidemann. Rio de Janeiro: Ed. Elsevier, 2013.

HUTCHINSON, C.; YOUNG, M. Assessment for learning in the accountability era: empirical evidence from Scotland. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 1, p. 62-70, 2011.

INEP. **Caderno pedagógico da Prova Brasil 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2013/caderno2013_v2016.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2017.

INEP. Portaria nº 356, de 11 de agosto de 2015. Nomeia os Interlocutores para as Avaliações da Educação Básica, representantes das Secretarias de Estado de Educação junto ao INEP. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/97986269/dou-secao-2-12-08-2015-pg-20>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

INEP. Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. Altera a Portaria MEC nº 482, de 7 de junho de 2013, que dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 de abril de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2017/Portaria_mec_gm_n564_de_19042017_saeb.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.

INEP. Portaria nº 447, de 24 de maio de 2017. Estabelece diretrizes para o planejamento e a operacionalização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no ano de 2017. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2017/legislacao/portaria_n447_24052017.pdf>. Acesso em: 01 set. 2017.

JANNUZZI, Paulo. M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, v. 56, n. 2, p. 137-160, 2014.

JENKINS, W. I. **Policy analysis: a political and organizational perspective**. London: M. Robertson, 1978.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V.; MURRAY, T. S. **Pesquisas do Banco Mundial sobre avaliações de desempenho educacional**, v. 5: o uso dos resultados da avaliação do desempenho educacional. Brasília: World Bank, 2011.

KIRKHART, K. E. Reconceptualizing evaluation use: an integrated theory of influence. **New Directions for Evaluation**, v. 2000, n. 88, p. 5-23, 2000.

KLEIN, E. D.; VAN ACKEREN, I. Challenges and problems for research in the field of statewide exams: a stock taking of differing procedures and standardization levels. **Studies in Educational Evaluation**, v. 37, n. 4, p. 180-188, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LASSWELL, H. D. **A pre-view of policy sciences**. Amsterdam: Elsevier, 1971.

LEE, J.; REEVES, T. Revisiting the impact of NCLB high-stakes school accountability, capacity, and resources: State NAEP 1990–2009 reading and math achievement gaps and trends. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 34, n. 2, p. 209-231, 2012.

LISLE, J. de. Exploring the value of integrated findings in a multiphase mixed methods evaluation of the continuous assessment program in the Republic of Trinidad and Tobago. **International Journal of Multiple Research Approaches**, v. 7, n. 1, p. 27-49, 2013.

LOUREIRO, M. R.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. S. **Burocracia e política no Brasil: desafios para o Estado democrático no século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Revista Contrapontos**. Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: MAINARDES, J.; BALL, S. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, p. 143-172, 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, A. M.; SOUSA, S. Z. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. São Paulo, v. 20, n. 74, p. 9-26, 2012.

MEC. **Portal do MEC**, Brasília, 22 set. 2016. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39571:proposta-preve-flexibilizacao-e-r-1-5-bilhao-em-investimentos-em-escolas-de-tempo-integral>>. Acesso em: 17 set. 2017.

NOBRE, M. Governador empossa novos gerentes regionais de educação na próxima terça. **Secretaria de Educação de Alagoas**. 3 mar. 2017. Disponível em:

<<http://www.educacao.al.gov.br/comunicacao/sala-de-imprensa/noticias/2017-1/marco/governador-empossa-novos-gerentes-regionais-de-educacao-na-proxima-terca-7/?searchterm=ideb>>. Acesso em: 18 set. 2017.

- OLIVEIRA, A. P. de M. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/9334>>. Acesso em: 7 fev. 2017.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007.
- PAGET, C. L.; MALMBERG, L. E.; MARTELLI, D. R. Brazilian national assessment data and educational policy: an empirical illustration. **Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, v. 23, n. 1, p. 98-125, 2016.
- PESTANA, M. I. Trajetória do SAEB: criação, amadurecimento e desafios. **Em Aberto**. Brasília, v. 29, n. 96, 2016.
- RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.
- RAVITCH, D. **The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education**. Basic Books, 2016.
- REIS, E. Reflexões leigas para a formulação de uma agenda de pesquisa em políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21-30. 2003.
- RENNÓ, L.; PEDERIVA, J. H. **Responsividade democrática no Brasil de Lula e na Argentina dos Kirchner**. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.
- RIZO, F. M. Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2009.
- RUA, M. G. **Análise de políticas públicas: conceitos básicos**; manuscrito elaborado para el Programa de Apoyo a la Gerencia Social en Brasil. Ciudad del México: Banco Interamericano de Desarrollo (BID), 1998.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; DE ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.
- SANTOS, L. L. C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004.
- SCHNEIDER, L. M. Urban mass transportation: a survey of the decision making process. In: BAUER, Raymond A. & GERGEN, Kenneth J. (Eds.). **The study of policy formation**. 1971.
- SCHNEIDER, M. P. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 19, n. 1, 2014.
- SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.
- SEDUC-MT. Movimento “Todos por uma Educação Nota Dez” mobiliza escolas. **Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso**. 8 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/Movimento-%E2%80%9CTodos-por-uma->

Educa%C3%A7%C3%A3o-Nota-Dez%E2%80%9D-mobiliza-escolas.aspx>. Acesso em: 18 set. 2017.

SEDUC-RS. Assembleia premia 17 escolas da rede pública com troféu Governador Leonel Brizola. **Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul**. 4 ago. 2017. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/assembleia-premia-17-escolas-da-rede-estadual-com-o-trofeu-governador-leonel-brizola>>. Acesso em: 18 set. 2017.

SHEPARD, L. **A Checklist for Evaluating Large-Scale Assessment Programs**. The Evaluation Center, Western Michigan University. Kalamazoo, 1977.

SILVA, V. et al. **Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes: um estudo em quatro redes de ensino público**. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

SOARES, J. F. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 2, n. 2, 2004.

SOUZA, C. et al. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.

SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.

SOUSA, S. Z. et al. Uso de dados de avaliações externas por redes municipais de educação paulistas. **Revista Diálogo Educacional**, v. 15, n. 44, p. 37-60, 2015.

STUART, E. A. et al. Characteristics of school districts that participate in rigorous national educational evaluations. **Journal of Research on Educational Effectiveness**, v. 10, n. 1, p. 168-206, 2016.

THOMAS, H. G. Towards a new higher education law in Lithuania: reflections on the process of policy formulation. **Higher Education Policy**, v. 14, n. 3, p. 213-223, 2001.

TOKARNIA, M. Desempenho de estudantes do ensino médio é menor que o de 20 anos atrás. **EBC Agência Brasil**. 8 set. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-09/desempenho-de-estudantes-do-ensino-medio-e-menor-que-o-de-20-anos-atras>>. Acesso em: 17 set. 2017.

TURNER, S. P. The concept of face validity. **Quality & Quantity**, v. 13, n. 1, p. 85-90, 1979.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia**. Brasília, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 8 fev. 2017.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>>.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global da Educação 2017/18**. Brasília, 2017. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0025/002595/259593por.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2017.

VERGARA, S. C. Projetos e relatórios de pesquisa em administração. São Paulo: Atlas. **Métodos de Pesquisa em Administração**, v. 3, 2009.

VIANA, A. L. Abordagens metodológicas em políticas públicas. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 5-43, 1996.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 12, p. 7-24, 1995.

WEISS, C. H. Have we learned anything new about the use of evaluation? **The American Journal of Evaluation**, v. 19, n. 1, p. 21-33, 1998.

WISEMAN, A. W. The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends. **Review of Research in Education**, v. 34, n. 1, p. 1-24, 2010.

WU, X.; RAMESS, W; HOWLLET, M.; FRITZEN, S. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos**. Tradução de Ricardo Avelar de Souza. Brasília: ENAP, 2014.

APÊNDICE A – Artigos selecionados para análise bibliométrica

#	Referência	Palavras-chave
1	ABU-ALHIJA, F. N. Large-scale testing: Benefits and pitfalls. Studies in educational evaluation , v. 33, n. 1, p. 50-68, 2007.	Não especificado
2	ALA-HARJA, M.; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. Revista do Serviço Público , v. 51, n. 4, p. 5-60, 2014.	Não especificado
3	ALVES, M. T. G.; SOARES, J. F. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. Educação e Pesquisa , v. 39, n. 1, p. 177-194, 2013.	Avaliação educacional, Contexto escolar, Ensino fundamental.
4	AMARO, I. A. (In)visibilidade da escola: implicações das avaliações externas no contexto escolar. Revista Educação: Teoria e Prática , v. 23, n. 43, 2013.	Avaliações externas. Performatividade. Gerencialismo. Qualidade negociada.
5	ANDERSON, L. W. The educator role of educational evaluators: a tribute to Arieh Lewy. Studies in Educational Evaluation , v. 33, n. 1, p. 5-14, 2007.	Não especificado
6	AU, K. H.; VALENCIA, S. W. Fulfilling the potential of standards-based education: promising policy principles. Language Arts , v. 87, n. 5, p. 373, 2010.	Não especificado
7	BAKER, E. L.; CHUNG, G. K. W. K.; CAI, L. Assessment gaze, refraction, and blur: the course of achievement testing in the past 100 years. Review of Research in Education , v. 40, n. 1, p. 94-142, 2016.	Não especificado
8	BARROS, M.C. M. M.; TAVARES, P. de A.; MASSEI, W. O desenvolvimento da educação no estado de São Paulo: sistema de avaliação do rendimento escolar; plano de desenvolvimento da educação e bonificação variável por desempenho. São Paulo em Perspectiva , p. 42-56. 2009.	Saresp. Idesp. Bonificação variável por desempenho.
9	BREWER, C.; KNOEPEL, R. C.; LINDLE, J. C. Consequential validity of accountability policy: Public understanding of assessments. Educational Policy , v. 29, n. 5, p. 711-745, 2015.	<i>Accountability. Assessment. Educational policy</i>
10	BROWN, C. Advancing policy makers' expertise in evidence-use: a new approach to enhancing the role research can have in aiding educational policy development. Journal of Educational Change , v. 15, n. 1, p. 19-36, 2014.	<i>Evidence informed. Policymaking, Expertise. Flyvbjerg. Evidence use. Knowledge mobilisation. Knowledge adoption.</i>
11	CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. La evaluación educacional en el Brasil: de la transferencia cultural a la evaluación emancipadora. Educación , v. 22, n. 42, p. 77-95, 2013.	<i>Evaluación educacional. Evaluación emancipadora. Evaluación en el Brasil.</i>
12	CASTRO, M. H. G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. São Paulo em Perspectiva , São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.	Avaliação. Políticas educacionais. Educação básica
13	CENEVIVA, R.; FARAH, M. F. S. Avaliação, informação e responsabilização no setor público. Revista de Administração Pública , v. 46, n. 4, p. 993-1016, 2012.	Avaliação de políticas públicas. Informação. Responsabilização. <i>Accountability.</i> Controle social.
14	COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 16, n. 59, p. 229-258, 2008.	Avaliação de sistemas de ensino. Políticas públicas e avaliação da educação básica. Estado-avaliador e educação.
15	COHEN-VOGEL, L. "Staffing to the test" are today's school personnel practices evidence based? Educational Evaluation and Policy Analysis , v. 33, n. 4, p. 483-505, 2011.	<i>Accountability. Teacher quality. Data use. Personnel practices.</i>

#	Referência	Palavras-chave
16	CONAWAY, C.; KEESLER, V.; SCHWARTZ, N. What research do state education agencies really need? The promise and limitations of state longitudinal data systems. Educational Evaluation and Policy Analysis , v. 37, n. 1 suppl, p. 16S-28S, 2015.	<i>State longitudinal data systems. State education agency/agencies. Education research. Policy research. Massachusetts. Michigan. Tennessee.</i>
17	COOPER, A.; LEVIN, B.; CAMPBELL, C. The growing (but still limited) importance of evidence in education policy and practice. Journal of Educational Change , v. 10, n. 2-3, p. 159-171, 2009.	<i>Education. Evidence. Evidence-based decision making. Knowledge mobilization. Research use. Research impact.</i>
18	CROOKS, T. Assessment for learning in the accountability era: New Zealand. Studies in Educational Evaluation , v. 37, n. 1, p. 71-77, 2011.	<i>Assessment. Learning. Accountability. New Zealand.</i>
19	DALY, A. J. et al. Misalignment and perverse incentives: Examining the politics of district leaders as brokers in the use of research evidence. Educational Policy , v. 28, n. 2, p. 145-174, 2014.	<i>Accountability. Educational policy. Leadership. Urban schools.</i>
20	DEE, T. S.; JACOB, B.; SCHWARTZ, N. L. The effects of NCLB on school resources and practices. Educational Evaluation and Policy Analysis , v. 35, n. 2, p. 252-279, 2013.	<i>Accountability. NCLB. School finance. Teacher compensation.</i>
21	DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. Acta Scientiarum: Education , v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.	<i>Políticas públicas. Educação e estado. Aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos.</i>
22	DIAMOND, J. B. Accountability policy, school organization, and classroom practice: partial recoupling and educational opportunity. Education and Urban Society , v. 44, n. 2, p. 151-182, 2012.	<i>Accountability. Recoupling. Institutional theory.</i>
23	ELLISON, S. Re-thinking the concept of “accountability” in the popular discourse of education policy. Journal of Thought , 2012.	Não especificado
24	ERCIKAN, K.; BARCLAY-MCKEOWN, S. Design and development issues in provincial large-scale assessments: designing assessments to inform policy and practice. The Canadian Journal of Program Evaluation , v. 22, n. 3, p. 53, 2007.	Não especificado
25	ESCUADERO, T. La investigación evaluativa en el Siglo XXI: un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. RELIEVE: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa , v. 22, n. 1, 2016.	<i>Investigación evaluativa. Desarrollo social. Disciplina transversal. Metodologías diversas. Estrategias participativas. Utilidad y uso de la evaluación. Normas ético-científicas. Metaevaluación.</i>
26	FARLEY-RIPPLE, E. N. Research use in school district central office decision-making: a case study. Educational Management Administration & Leadership , v. 40, n. 6, p. 786-806, 2012.	<i>Central office. Evidence-based decision-making. Research use. School districts.</i>
27	FARRELL, C. C. Designing School Systems to Encourage Data Use and Instructional Improvement: A Comparison of School Districts and Charter Management Organizations. Educational Administration Quarterly , 2014.	<i>Data use. Data-driven decision-making. School district. Charter management. Organization. Instructional improvement</i>
28	FONTANIVE, N.; KLEIN, R. Alguns indicadores educacionais de qualidade no Brasil de hoje. São Paulo Perspec , v. 23, n. 1, p. 19-28, 2009.	<i>Indicadores educacionais. Saeb. Fluxo escolar.</i>
29	FREITAS, D. N. T.; OVANDO, N. G. A Avaliação Educacional em contextos municipais. Educação & Sociedade , v. 36, n. 133, 2015.	<i>Educação municipal. Política educacional. Gestão educacional. Avaliação municipal.</i>
30	FRONZAGLIA, M. L. Sistemas de avaliação do ensino. A internacionalização de uma política pública. São Paulo Perspec , v. 23, n.1, p. 90-100. 2009.	<i>Avaliação do ensino. Política educacional. Internacionalização.</i>

#	Referência	Palavras-chave
31	HANSEN, H. F. Educational evaluation in Scandinavian countries: Converging or diverging practices? Scandinavian Journal of Educational Research , v. 53, n. 1, p. 71-87, 2009.	<i>Educational evaluation. Evaluation organizations.</i>
32	HOPFENBECK, T. N.; FLÓREZ PETOUR, M. T.; TOLO, A. Balancing tensions in educational policy reforms: large-scale implementation of Assessment for Learning in Norway. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , v. 22, n. 1, p. 44-60, 2015.	Assessment for learning; Policy implementation; Governing; Accountability.
33	HUTCHINSON, C.; YOUNG, M. Assessment for learning in the accountability era: Empirical evidence from Scotland. Studies in Educational Evaluation , v. 37, n. 1, p. 62-70, 2011.	<i>Assessment for Learning. Assessment policy. Educational evaluation. Self-evaluation. Intelligent accountability. National monitoring. Professional learning. Scotland.</i>
34	JACOB, R. T.; GODDARD, R. D.; KIM, E. S. Assessing the use of aggregate data in the evaluation of school-based interventions: implications for evaluation research and state policy regarding public-use data. Educational Evaluation and Policy Analysis , v. 36, n. 1, p. 44-66, 2014.	<i>School-level data. Multilevel modeling. Educational evaluation.</i>
35	JANNUZZI, P. de M. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. Revista do Serviço Público , v. 56, n. 2, p. 137-160, 2014.	Indicadores. Monitoramento. Políticas sociais.
36	JEONG, Dong Wook et al. Shaping education policy research in an Asia-Pacific context. Asia Pacific Education Review , v. 15, n. 3, p. 367-380, 2014.	<i>Education policy research. Research impact. Research diffusion. Asia Pacific Education Review.</i>
37	JIMERSON, J. B. How are we approaching data-informed practice? Development of the survey of data use and professional learning. Educational Assessment, Evaluation and Accountability , v. 28, n. 1, p. 61-87, 2016.	<i>Educational data use. Data-driven decision making. Continuous improvement. School improvemen., Survey construction. Professional learning for data use.</i>
38	KIM, J.; KIM, J.; SUEN, H. K. School evaluation policies and systems in Korea: a challenge of social validation. KEDI Journal of Educational Policy , v. 8, n. 1, 2011.	<i>School evaluation. Evaluation policy. Accountability. Social validity. Quality of schooling.</i>
39	KING, J. A.; ROHMER-HIRT, J. A. Internal evaluation in American public school districts: the importance of externally driven accountability mandates. New Directions for Evaluation , v. 2011, n. 132, p. 73-86, 2011.	Não especificado
40	KLEIN, E. D.; VAN ACKEREN, I. Challenges and problems for research in the field of statewide exams: a stock taking of differing procedures and standardization levels. Studies in Educational Evaluation , v. 37, n. 4, p. 180-188, 2011.	<i>Statewide exit examinations. Educational governance. Education policy. School quality. School culture.</i>
41	LANE, S. Validity evidence based on testing consequences. Psicothema , v. 26, n. 1, p. 127-135, 2014.	<i>Validity. Standards. Evidence of testing consequences. Test use.</i>
42	LEE, J. Is test-driven external accountability effective? Synthesizing the evidence from cross-state causal-comparative and correlational studies. Review of Educational Research , v. 78, n. 3, p. 608-644, 2008.	NCLB. Accountability. Capacity. NAEP. Achievement gap
43	LEE, J.; REEVES, T. Revisiting the impact of NCLB high-stakes school accountability, capacity, and resources: State NAEP 1990-2009 reading and math achievement gaps and trends. Educational Evaluation and Policy Analysis , v. 34, n. 2, p. 209-231, 2012.	<i>High-stakes testing. Accountability. Achievement. NAEP. Meta-analysis.</i>
44	LISLE, J. de. Exploring the value of integrated findings in a multiphase mixed methods evaluation of the continuous assessment program in the Republic of Trinidad and Tobago. International Journal of Multiple Research Approaches , v. 7, n. 1, p. 27-49, 2013.	<i>Mixed methods research. Continuous assessment. Theory-driven evaluation. Classroom assessment.</i>

#	Referência	Palavras-chave
45	LISLE, J. Evolving data use policy in Trinidad and Tobago: the search for actionable knowledge on educational improvement in a small island developing state. Educational Assessment, Evaluation and Accountability , v. 28, n. 1, p. 35-60, 2016.	<i>Evidence-informed policy-making. Data use policy. Large-scale assessments. School performance. Feedback systems. Small island. Developing states. Caribbean region.</i>
46	LOBASCHER, S. et al. What are the potential impacts of high-stakes testing on literacy education in Australia? Literacy Learning: the Middle Years , v. 19, n. 2, p. 9, 2011.	Não especificado
47	LUBIENSKI, C.; SCOTT, J.; DEBRAY, E. The politics of research production, promotion, and utilization in educational policy. Educational Policy , v. 28, n. 2, p. 131-144, 2014.	<i>Educational policy. Evidence. Policymakers.</i>
48	MACHADO, C. Impactos da avaliação externa nas políticas de gestão educativa. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación , v. 11, n. 1, 2016.	Não especificado
49	MARTINS, A. M. et al. A produção científica sobre avaliação educacional e gestão de sistemas e de escolas: o campo da questão entre 2000 e 2008. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação , v. 20, n. 74, p. 9-26, 2012.	Política educacional. Gestão escolar. Avaliação de larga escala.
50	MONPAS-HUBER, J. B. Explaining teachers' instructional use of state assessment data: a multilevel study of high school teachers in Washington state. Journal of School Leadership , v. 20, n. 2, p. 208-237, 2010.	Não especificado
51	OLANO, E. U. Los efectos de la evaluación de las políticas educativas en Francia. Bordón. Revista de Pedagogía , v. 65, n. 3, p. 149-163, 2013.	Efecto. Políticas educativas. Evaluación. Francia.
52	PAGET, C. L.; MALMBERG, L. E.; MARTELLI, D. R. Brazilian national assessment data and educational policy: an empirical illustration. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice , v. 23, n. 1, p. 98-125, 2016.	National assessment systems. Brazil. School effectiveness. School resources. Educational policy evaluation.
53	PENUEL, W. R. A dialogical epistemology for educational evaluation. NSSE Yearbook , v. 109, n. 1, p. 128-143, 2010.	Não especificado
54	PLANK, S. B.; CONDLIFFE, B. F. Pressures of the season an examination of classroom quality and high-stakes accountability. American Educational Research Journal , v. 50, n. 5, p. 1152-1182, 2013.	<i>Classroom quality. High-stakes tests. Accountability.</i>
55	RAMOS, M. P.; SCHABBACH, L. M. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. Revista de Administração Pública , v. 46, n. 5, p. 1271-1294, 2012.	políticas públicas; avaliação; monitoramento
56	RIZO, F. M. Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. Revista Electrónica de Investigación Educativa , v. 11, n. 2, p. 1-18, 2009.	<i>Evaluación educativa. Pruebas estandarizadas. Evaluación formativa.</i>
57	RODRÍGUEZ, L. F. de la V. Accountability educacional: luces y sombras en su implementación y desafíos para América Latina. Estudios sobre Educación , v. 29, p. 191-213, 2015.	<i>Accountability educacional. Mejoramiento escolar. Implementación de políticas educativas. Educación en América Latina.</i>
58	RUTKOWSKI, D.; SPARKS, J. The new scalar politics of evaluation: an emerging governance role for evaluation. Evaluation , v. 20, n. 4, p. 492-508, 2014.	<i>Complex multilateralism. Evaluation standards. Global governance. Impact evaluation. International development. Soft power.</i>
59	SAHLBERG, P. Rethinking accountability in a knowledge society. Journal of Educational Change , v. 11, n. 1, p. 45-61, 2010.	<i>Accountability. Educational change. High-stakes testing. Learning. Trust</i>

#	Referência	Palavras-chave
60	SEGERHOLM, C. Examining outcomes-based educational evaluation through a critical theory lens. New Directions for Evaluation , n. 127, p. 59-69, 2010.	Não especificado
61	SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. Educação: Teoria e Prática . Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, 2010.	Avaliação em larga escala. Avaliação da aprendizagem. Currículo escolar. Política educacional.
62	SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. Cadernos de Pesquisa , v. 40, n. 141, p. 793-822, 2010.	Políticas educacionais. Avaliação de estudantes. Administração escolar. SAEB.
63	STUART, E. A. et al. Characteristics of school districts that participate in rigorous national educational evaluations. Journal of Research on Educational Effectiveness , v. 10, n. 1, p. 168-206, 2016.	<i>External validity. Generalizability. Randomized experiment.</i>
64	THOENIG, J. C. A avaliação como conhecimento utilizável para reformas de gestão pública. Revista do Serviço Público , v. 51, n. 2, p. 54-71, 2014.	Não especificado
65	TREVISAN, A. P.; VAN BELLEN, H. M. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. Revista de Administração Pública , v. 42, n. 3, p. 529-550, 2008.	Políticas públicas. Avaliação de políticas públicas. Metodologias de avaliação de políticas públicas.
66	VANHOOF, J.; VAN PETEGEM, P. Matching internal and external evaluation in an era of accountability and school development: lessons from a Flemish perspective. Studies in Educational Evaluation , v. 33, n. 2, p. 101-119, 2007.	Não especificado
67	VESELY, A. A conceptual framework for comparison of educational policies. KEDI Journal of Educational Policy , v. 9, n. 2, 2012.	<i>Conceptual framework. Educational policy. Educational policy instruments. Comparative analysis. Educational outcomes.</i>
68	VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. Revista Meta: Avaliação , v. 1, n. 1, p. 11-27, 2009.	Avaliação educacional. Política de ação. Testes referenciados a critério. Tomada de decisão. Meta-avaliação. Disseminação de resultados.
69	VIEIRA, S. L. Gestão, avaliação e sucesso escolar: recortes da trajetória cearense. Estudos Avançados , v. 21, n. 60, p. 45-60, 2007.	Não especificado
70	VOLANTE, L.; JAAFAR, S. B. Assessment reform and the case for learning-focused accountability. The Journal of Educational Thought (JET)/Revue de la Pensée Educative , p. 167-188, 2010.	Não especificado
71	WATANABE, M.; PEREZ, M. C. R. C. Organização e contextualização de dados como subsídio para a compreensão dos resultados das avaliações educacionais. São Paulo Perspec , v. 23, n.1, p. 149-164. 2009.	Indicadores educacionais. Avaliação educacional. Sistemas de informações educacionais.
72	WISEMAN, A. W. The uses of evidence for educational policymaking: Global contexts and international trends. Review of Research in Education , v. 34, n. 1, p. 1-24, 2010.	Não especificado
73	YOUNG, T.; LEWIS, W. D. Educational policy implementation revisited . 2015.	<i>Educational policy. Implementation. Educational reforms.</i>

APÊNDICE B – Resultado da avaliação para validação de conteúdo do Questionário

Ítem	Avaliação especialistas (8)																Índice de validação de conteúdo		Status
	1 ¹		2		3		4		5		6		7		8		Clareza	Relevância	
	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R	C	R			
1	-	-	4	-	3	3	2	4	1	-	1	2	4	3	4	4	0,57	0,66	Reformulado
2	-	-	4	-	3	3	3	4	4	4	1	4	4	3	4	4	0,85	100	Mantido
3	-	-	4	-	3	1	4	4	2	3	3	1	4	4	4	4	0,85	0,66	Reformulado
4	-	-	4	-	3	2	3	4	2	-	1	1	3	4	4	4	0,71	0,5	Reformulado
5	-	-	2	-	2	3	3	4	2	4	1	2	2	2	4	4	0,28	0,66	Eliminado
6	-	-	4	-	4	4	3	4	4	4	1	1	-	-	4	4	0,71	0,66	Eliminado
7	-	-	3	-	4	3	3	4	4	4	4	1	3	4	3	4	100	0,83	Mantido
8	-	-	4	-	4	4	3	4	4	4	2	1	4	4	3	4	0,85	0,83	Mantido
9	-	-	4	-	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	100	100	Mantido
10	-	-	4	-	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	100	100	Mantido
11	-	-	4	-	3	4	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	100	0,83	Eliminado ²
12	-	-	4	-	3	4	4	4	3	4	4	1	4	4	3	4	100	0,83	Eliminado ²
13	-	-	4	-	1	4	4	4	4	4	1	1	4	2	2	4	0,57	0,66	Reformulado
14	-	-	4	-	2	3	4	4	4	4	1	1	4	2	2	4	0,57	0,66	Reformulado
15	-	-	4	-	3	1	4	2	-	-	1	1	4	2	3	4	0,71	0,16	Eliminado ²
16	-	-	4	-	3	1	3	4	4	4	1	1	4	2	3	4	0,85	0,5	Eliminado ²
17	-	-	2	-	2	3	3	4	4	4	1	1	4	4	4	4	0,57	0,85	Reformulado
18	-	-	2	-	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	0,85	100	Mantido
19	-	-	4	-	3	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	0,85	Mantido
20	-	-	2	-	2	3	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	0,42	100	Reformulado
21	-	-	4	-	2	1	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	0,71	0,85	Reformulado
22	-	-	4	-	4	4	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	0,85	100	Mantido
23	-	-	4	-	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	100	Mantido
24	-	-	4	-	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	100	Mantido
25	-	-	4	-	1	3	3	4	4	4	1	4	2	4	4	4	0,57	100	Eliminado ³
26	-	-	4	-	3	1	3	4	4	4	2	4	2	4	4	4	0,71	0,85	Reformulado
27	-	-	4	-	3	1	3	4	4	4	4	4	2	4	4	4	0,85	0,85	Mantido
28	-	-	4	-	3	3	3	4	4	4	2	4	4	4	4	4	0,85	100	Mantido
29	-	-	4	-	2	3	3	4	4	4	-	-	4	2	4	4	0,71	0,66	Reformulado
30	-	-	4	-	3	1	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	100	0,85	Mantido

¹ O primeiro especialista respondeu apenas o campo de comentários e sugestões, não avaliando os critérios de clareza e relevância.

² Apesar da nota atribuída ao item ser suficiente para a manutenção, no campo de comentários os especialistas indicaram que o item era duplicado, pois já tinha sido abordado em questões anteriores.

³ O item foi retirado, pois não contemplava uma realidade possível do uso da avaliação estudada.

APÊNDICE C – Critérios para seleção de amostra de entrevistados

Questão 14: Em uma escala de 0 a 10, em que 0 significa “Nada importante” e 10 significa “Muito importante”, como você avalia a utilidade do SAEB/Prova Brasil para as políticas educacionais de seu estado? (29 respondentes)

Perfil do respondente	Pouca importância: 1 a 5	Média importância: 6 a 8	Muita importância: 9 e 10
Interlocutor Estadual	0 respondentes	6 respondentes	15 respondentes
		CE; MA1; RS; SC1; SP2; TO1	AM; AP1; BA1; DF1; GO; MS; PA1; PB1; PE; PI; RJ; RO; RR; SE1; SP1
Técnico Indicado	0 respondentes	2 respondentes	6 respondentes
		DF2 ; PA2	AP2 ; BA2 ; MA2 ; PB2; SE2; TO2

Questão 15: Os resultados dos testes de desempenho em leitura e matemática do SAEB/Prova Brasil são utilizados na formulação de políticas educacionais estaduais? (29 respondentes)

Perfil do respondente	Pouca utilização: 1 a 5	Média utilização: 6 a 8	Muita utilização: 9 e 10
Interlocutor Estadual	0 respondentes	12 respondentes	18 respondentes
		AM; AP1; BA1; CE; DF1; MA1; MS; PE; PI; RS; SC1; TO1	GO; PA1; PB1; RJ; RO; RR; SE1; SP1
Técnico Indicado	0 respondentes	6 respondentes	3 respondentes
		BA2; DF2; PA2; SE2; SP2; TO2	AP2; MA2; PB2

Questão 16: Os resultados dos questionários contextuais do SAEB/Prova Brasil são utilizados na formulação de políticas educacionais estaduais? (29 respondentes)

Perfil do Respondente	Pouca utilização: 1 a 5	Média utilização: 6 a 8	Muita utilização: 9 e 10
Interlocutor Estadual	6	10	4
	AP1; AM; BA1; DF1; GO; TO 1	CE; MA1; MS; PA1; PE; PI; RJ; RO; RS; SC1	PB1; RR; SE1; SP1
Técnico Indicado	1	6	2
	MA2	BA2; DF2; PA2; SE2; SP2; TO2	AP2; PB2

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

1. Considerando os atores citados como participantes da formulação de políticas públicas no seu estado, explique, por favor, como ocorre essa participação. (Por exemplo, vocês realizam reuniões, quem participa, etc.).
2. Outros setores governamentais, além da Secretaria de Educação, participam das discussões relacionadas à formulação das políticas educacionais (Setor Financeiro, Segurança Pública, Secretaria de Saúde)?
3. No processo de formulação de políticas educacionais, quais os instrumentos ou as ferramentas – por exemplo, relatórios, dados empíricos, dados do Censo Escolar – você considera que são utilizados para subsidiar a formulação das políticas?
4. Em relação ao SAEB/Prova Brasil, de que forma os resultados dos testes de desempenho são utilizados na formulação de políticas educacionais?
5. Em relação ao SAEB/Prova Brasil, de que maneira os dados dos questionários são utilizados na formulação de políticas educacionais?
6. Há algum outro comentário ou informação que você deseja registrar sobre o tema?

Agradecimento

APÊNDICE E – Critério para amostra de entrevistados

UF	Como você avalia a utilidade do SAEB/Prova Brasil para as políticas educacionais de seu estado?	Os resultados dos testes de desempenho são utilizados?	Os resultados dos questionários contextuais são utilizados?	Média
PB2	10	10	10	10
RR	10	10	10	10
SE	10	10	10	10
AC	10	10	9	9,7
AP2	9	10	10	9,7
SP	10	10	9	9,7
RJ	10	10	8	9,3
RO	10	10	8	9,3
SC2	10	9	9	9,3
PB	9	9	9	9
PA2	9	9	8	8,7
PI	10	8	8	8,7
GO2	10	10	5	8,3
MA2	10	10	5	8,3
SE2	9	8	8	8,3
MS2	10	7	7	8
PA	8	8	8	8
PE	10	7	7	8
RS	8	8	8	8
AM	10	8	5	7,7
BA2	10	7	6	7,7
DF2	8	8	7	7,7
CE	8	7	7	7,3
MA	8	8	6	7,3
SP2	8	8	6	7,3
TO2	10	6	6	7,3
BA	10	6	5	7
TO	7	7	5	6,3
AP	10	8	0	6
DF	10	6	2	6
SC	6	6	6	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: n = 31.

APÊNDICE F – Perfil dos entrevistados

Resp.	Sexo	Idade	Área de Formação	Escolaridade	Tempo de Serviço	Cargo de Gestão
1	Masculino	44	Ciências Biológicas	Mestrado	Mais de 15 anos	Sim
2	Feminino	51	Pedagogia	Ensino Superior	Mais de 15 anos	Sim
3	Feminino	45	Letras	Mestrado Incompleto	De 5 a 8 anos	Sim
4	Feminino	60 ou +	Letras	Ensino Superior	Mais de 15 anos	Não
5	Feminino	47	Pedagogia	Mestrado	Mais de 15 anos	Sim
6	Masculino	54	Artes Visuais	Ensino Superior	De 10 a 15 anos	Sim
7	Feminino	51	Pedagogia	Mestrado	Mais de 15 anos	Sim
8	Feminino	58	Pedagogia	Ensino Superior	Mais de 15 anos	Sim
9	Feminino	34	Pedagogia	Ensino Superior	De 5 a 8 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.